

T.C.

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN DÖRDÜNCÜ SINIF
ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Gonca DEMİRTAŞ

Niğde

Mayıs, 2016

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN DÖRDÜNCÜ SINIF
ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gonca DEMİRTAŞ

Danışman: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Niğde
Mayıs, 2016

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okuma güçlüğü yaşıayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez/seminer yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 27/05/2016

Gonca DEMİRTAŞ

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. MUHAMMET BAŞTUĞ danışmanlığında GONCA DEMİRTAŞ tarafından hazırlanan "**Okuma Güçlüğü Yaşayan Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İLKÖĞRETİM Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

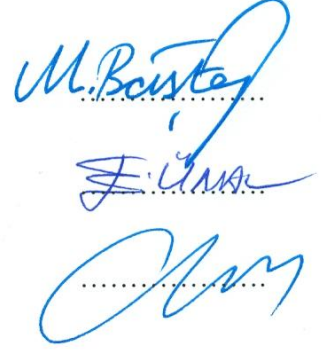
27 / 05 / 2016

JÜRİ :

Danışman : **Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ**

Üye : **Doç. Dr. Emre ÜNAL**

Üye : **Doç. Dr. Hüseyin ANILAN**



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

DEMİRTAŞ, Gonca

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Mayıs 2016, 121 sayfa

Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve okul davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, öğretmen görüşleri ve Yanlış Analiz Envanterine göre okuma güçlüğü belirlenmiş 5 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma geleneği içinde yer alan durum deseninde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca akademik başarılarına ait veriler e-okul sistemindeki notlarından elde edilmiştir. Okuma başarısı ise öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama ölçüm sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü yaşayan çocukların akademik başarılarının da düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlar, okul ortamı, öğrenme etkinlikleri ve uyum açısından sorunlar yaşadığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçları ilgili alan yazında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, akademik başarı, okul davranışları

ABSTRACT

POST EDUCATION THESIS

A CASE STUDY ON FORTH GRADE STUDENTS WHO HAVE READING DIFFICULTY

DEMİRTAŞ, Gonca

Department of Primary Teacher Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

May 2016, 121 pages

The purpose of this research is to determine academic achievements and school behaviours of elementary school 4th grade students who have reading difficulty. The research is conducted on five students who are identified to have reading difficulty according to Error Analysis Inventory and teacher's opinions. The study is performed in case study taking part in qualitative research pattern. Observation, interview and document analysis techniques are used to collect data. Also data belonging academic achievement are got from the grades in e- school system. Reading success is evaluated according to the measurement results of oral reading and reading comprehension. At the end of research it is determined that children living reading difficulty have low academic achievement. Also it is seen that students living reading difficulty are having problems at the learning activities in the class, school environment and out of the class. The results of the research are discussed in related literature.

Key Words: Reading difficulty, academic achievement, school behaviours

ÖNSÖZ

Bir sabah uyandınız, geç kalmış olabileceğinizi düşünerek duvardaki saate baktınız. Saatteki rakamları okuyamadınız. Yeni uyandığınız için böyle olduğunu düşünerek hızlıca kalkıp mutfığa gittiniz. El alışkanlığı ile televizyonu açıp, kapıya yöneldiniz. Taze ekmek ve günlük gazeteniz kapının kolunda asılı sizi bekliyordu. Onları içeri alıp, tekrar mutfığa döndünüz. Sabah haberleri başlamış, spiker sunum yapıyor, altta kayan yazıları fark ediyorsunuz ancak size anlamlı gelmiyor. Ne olduğunu anlamaya çalışırken, aklınıza sabah gazetesi geliyor. Hızlıca gazeteyi elinize alıyorsunuz, tedirgin bir şekilde sayfaları çeviriyorsunuz; ama olmuyor, *okuyamıyorsunuz...* Fark ediyorsunuz ki okuma becerinizi kaybetmişsiniz. Bundan sonra sizi nasıl bir hayat bekliyor olabilir? Öğretmensiniz, anne-baba, doktor, ev hanımı, mühendis, avukat, yazar...

Peki ya öğrenci iseniz? Okullarımızda ilkokul, ortaokul ve hatta lise seviyesinde okuma becerisini hiç kazanamamış ya da yeteri düzeyde okuyamayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu araştırmanın çıkış noktası, okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin, yeterli okuma becerisi olmadan nasıl bir okul hayatı geçirdiklerini belirlemektir. Öğrencilerin akademik başarıları, arkadaşlık ilişkileri, derslere ilgisi ve katılımının nasıl olduğu gibi sorular araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Veri toplama sürecinde bana içtenlikle yardımcı olan öğretmen ve idareci arkadaşlarıma, araştırmanın her aşamasında bana destek olan iş arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca pek çok şey öğrendiğim değerli hocam Doç. Dr. Emre ÜNAL' a, tez çalışmam sürecinde bilgi ve motivasyon desteğini esirgemeyen ve bana bilimin kapılarını aralayan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ' a teşekkür ederim.

Hayatımın tüm aşamalarında desteklerini sürekli yanımda hissettiğim aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Okumanın Tanımı.....	1
1.2. Türkçe Öğretim Programında Okuma (2005 ve 2015 Programları).....	3
1.3.Okumayı Etkileyen Etkenler.....	6
1.4.Okuma Eğitiminin Dönemleri.....	7
1.5.Okuma Becerisinin Bireyin Okul Yaşamına Etkisi.....	10
1.6.Okuma Becerisinin Bireyin Yaşantısına Etkisi.....	12
1.7.Okuma Güçlüğü Nedir?.....	13
1.8.Okuma Hataları.....	14
1.9.Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi İçin Kullanılan Yöntemler.....	15
1.10.Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Öğretmenin Rolü.....	18

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Okuma Güçlüğü'nün Tespitine İlişkin Araştırmalar.....	20
2.2.Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine İlişkin Araştırmalar.....	21
2.3.Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İle Karşılaşan Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Araştırmalar.....	23

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Amacı	25
3.2.Araştırmanın Önemi	25
3.3.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	25
3.4.Tanımlar	26
3.5.Problem Cümlesi	26
3.6.Alt Problemler	26
3.7.Araştırmanın Yöntemi.....	26
3.9.Çalışma Grubu	28
3.10.Verilerin Toplanması	34
3.10.1. Veri Toplama Yöntemleri.....	34
3.10.1.1.Gözlem	34
3.10.1.2.Görüşme	35
3.10.1.3.Doküman İncelemesi	36
3.10.1.4.Yanlış Analiz Envanteri	36
3.10.2. Veri Toplama Araçları ve Kaynakları	38
3.10.2.1.Gözlem Formu.....	38
3.10.2.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	40
3.10.2.3. E-okul Yönetim Bilgi Sistemi	42
3.10.2.4.Dokümanlar	43
3.11.Verilerin Analizi	43
3.11.1.Betimsel analiz	43
3.11.2.İçerik Analizi	44
3.12.Nitel Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği.....	44

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	48
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	55

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	59
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
4.5.Öğrencilerin Genel Durumu.....	96

BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇLAR	97
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	97
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	98
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	101
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	104
5.2.ÖNERİLER	111
KAYNAKÇA	112
EKLER	118
ÖZGEÇMİŞ	121

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuma Teori ve Modelleri	9
Tablo 2. Katılımcı Öğrenci [Ö1] İle İlgili Bilgiler	30
Tablo 3. Katılımcı Öğrenci [Ö2] İle İlgili Bilgiler	30
Tablo 4. Katılımcı Öğrenci [Ö3] İle İlgili Bilgiler	31
Tablo 5. Katılımcı Öğrenci [Ö4] İle İlgili Bilgiler	32
Tablo 6. Katılımcı Öğrenci [Ö5] İle İlgili Bilgiler	32
Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler.....	33
Tablo 8. İlkokul 4. Sınıf Haftalık Ders Çizelgesi	48
Tablo 9. Puanların Not Değeri ve Derecesi	49
Tablo 10. [Ö1]'in Sınıflara Göre Akademik Başarısı	49
Tablo 11. [Ö2]'nin Sınıflara Göre Akademik Başarısı	50
Tablo 12. [Ö3]'ün Sınıflara Göre Akademik Başarısı	51
Tablo 13. [Ö4]'ün Sınıflara Göre Akademik Başarısı	51
Tablo 14. [Ö5]'in Sınıflara Göre Akademik Başarısı	52
Tablo 15. Çalışma Sürecinde Öğrencilerin Okuma Başarısına İlişkin Sonuçlar	53
Tablo 16. [Ö1] 'in Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı	92
Tablo 17. [Ö2] 'nin Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı	92
Tablo 18. [Ö3] 'ün Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı	92
Tablo 19. [Ö4] 'ün Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı	93
Tablo 20. [Ö5] 'in Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı	93
Tablo 21. Öğrencilerin Genel Durumu	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1:	Okumayı Etkileyen Faktörler.....	6
ŞEKİL 2:	Sınıf Oturma Düzeni.....	55
ŞEKİL 3:	Okuma Güçlüğü Kavram Haritası.....	110



FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf	1:	[Ö1]'in Yazı Örneği.....	74
Fotoğraf	2:	[Ö2]'nin Yazı Örneği.....	75
Fotoğraf	3:	[Ö3]'ün Yazı Örneği.....	75
Fotoğraf	4:	[Ö4]'ün Yazı Örneği.....	76
Fotoğraf	5:	[Ö5]'in Yazı Örneği.....	76
FOTOĞRAF GRUBU	1:	[Ö1]' in Ders Materyalleri (8 Fotoğraf).....	79
FOTOĞRAF GRUBU	2:	[Ö2]' in Ders Materyalleri (11 Fotoğraf).....	81
FOTOĞRAF GRUBU	3:	[Ö3]' ün Ders Materyalleri (8 Fotoğraf).....	84
FOTOĞRAF GRUBU	4:	[Ö4]' ün Ders Materyalleri (8 Fotoğraf).....	86
FOTOĞRAF GRUBU	5:	[Ö5]' in Ders Materyalleri (8 Fotoğraf).....	88

EKLER LİSTESİ

EK 1: Araştırma İzni.....	118
EK 2: Yanlış Analizi Envanteri.....	119
EK 3: Okuma Düzeyi Belirleme Metni ve Soruları.....	120





BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireyler yaşamları boyunca doğaya ve topluma uyum sağlama davranışı sergileme eğiliminde olurlar. Değişen ve gelişen dünyamızda, okuma becerisinin topluma uyum sağlama konusunda önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu nedenle bireylere yaşamları boyunca kullanabilecekleri okuma becerisi, istenilen düzeyde kazandırılmalıdır. Okuma güçlüğüne okullarımızda sıklıkla karşılaşılan bir durum olduğu bilinmektedir. Bireyin yalnız okul hayatındaki akademik başarısı için değil, sosyal yaşama da uyum sağlayabilmesi için okuma güçlüklerinin giderilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de okul yaşamında okuma becerisinin yetersizliğinden dolayı neler ile karşılaştığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışmasıdır.

1.1.Okumanın Tanımı

Okuma, bireylerin okula başladığı ilk andan itibaren okul hayatını ve daha sonrasında da tüm hayatını etkileyen önemli bir dil becerisidir. Bu anlamda okuma, bilgi edinme ve sosyal hayata uyum sağlama konusunda önemli bir yere sahiptir. Bu beceriyi etkin şekilde kullanan bireylerin okul hayatlarında ve daha sonraki sosyal hayatlarında daha başarılı olabilecekleri düşünülebilir. Çünkü okuma, bireyin hayatının her alanında yer almaktadır. Akyol'a (2013b:2) göre, okuma becerisi, akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar ilkokula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmelidir. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler, daha ileriki öğrenim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler.

Okuma becerisi bu özelliğinden dolayı araştırmacıların her zaman dikkatini çekmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda okuma becerisinin farklı tanımları yapılmıştır. Okuma bir eylem olarak ele alındığında “okuma işi, kıraat” ve “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” (TDK, 2005:1414) biçiminde tanımlanabilir. TDK okuma becerisini daha çok mekanik olarak seslendirme şeklinde tanımlamıştır. Haris ve Sipay (1990:10) “Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır. Kısaca okuma, anlamadır.” biçiminde okumayı tanımlamışlardır. Özbay’a (2006) göre, karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik; anlama yönüyle de zihinsel bir beceridir.

Temizkan’a (2009) göre, okuma sırasında çevredeki harf, sözcük, görsel semboller gibi yazılı uyarıcılar, duyu organları tarafından algılandıktan sonra psikomotor ve bilişsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sırasında göz, yazılı ve basılı uyarıcıları görür, sayfa üzerindeki kelime ve semboller üzerinde sıçramalar yapar, ileri-geri hareket eder. Bunlar psikomotor işlemler olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel işlemler sırasında ise uyarıcılar duyu organları tarafından algılanır, belleğe gönderilir, bellekte önceki yaşantılar ve bilgilerle bütünleştirilir, kodlanır ve anlamlandırılır. Bu şekilde okuma faaliyeti tamamlanmış olur.

Akyol (2011:1), okumayı önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde, Razon (1980) da, okumanın hem mekanik yönünden, hem de zihinsel yönünden bahsederek, okumayı “bilişsel davranışlarla, psikomotor becerilerin çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlamıştır.

Güneş (2013:128) okuma kavramı yapılandırmacı yaklaşıma göre tanımlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, önbilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Okumanın özelliklerini ise şu şekilde ifade etmiştir:

- Okumak yazıların anlamını araştırmaktır.
- Okumak sadece şifre çözmek değildir.

- Sesli okuma seslendirme değildir.
- Okumak yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
- Okumak kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.
- Okumayı öğrenmek ile öğrenmek için okumak karıştırılmamalıdır.

Okuma tanımlarına bakıldığında, okumanın yalnızca harflerin mekanik olarak çözümlendiği ve seslendirildiği bir eylemin ötesinde olduğu görülmektedir. Harflerin çözümlenip seslendirilmesinin okuma sürecinin ilk adımı olduğu söylenebilir. Psikomotor olarak seslendirilme ile başlayan sürecin, zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılması ile okuma eyleminin gerçekleştiği ifade edilebilir.

Ülkemizde Türkçe öğretim programlarında bir öğrenme alanı olarak okuma becerisine ve bu beceriye ait kazanımlara yer verilmektedir.

1.2. Türkçe Öğretim Programında Okuma (2005 ve 2015 Programları)

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2005 yılında hazırlanan, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (1- 5. sınıflar) göre, beş farklı öğrenme alanı vardır. Bunlar: Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Bu programa göre okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir (MEB, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alınarak hazırlanan 2005 programında, okuma becerisinin tanımlanmasında okumanın yalnızca seslendirmek olmadığı, aynı zamanda zihinde yer alan bilgilerin ve okunan metnin analiz, sentez, ilişki kurma gibi işlemlerden geçirilerek yeniden yapılandırıldığı ve anlamlandırıldığı belirtilmektedir. Öğretim programı, yalnızca 1-5. sınıf için hazırlanmış olup, ilköğretim ikinci kademeye ait kazanım ve öğrenme alanlarına yer verilmemiştir.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kademeli olarak uygulanacak olan Türkçe dersi (1-8. sınıflar) 2015 Öğretim programına göre okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma, öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerlerini nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır (MEB, 2015).

2015 yılında hazırlanan Türkçe programının 1-8. Sınıfların tamamını kapsadığı görülmektedir. Aynı zamanda, son yıllarda pek çok araştırmaya konu olan akıcı okumaya ait kazanımlarının programa girdiği görülmektedir. Akyol'a (2011) göre "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya" akıcı okuma denmektedir.

Türkçe programı, kazanımlar açısından değerlendirildiğinde okuma alanına ait kazanımların anlama, akıcı okuma ve söz varlığını geliştirme olmak üzere üç alt basamakta verildiği görülmektedir. İlkokul dördüncü sınıfa ait kazanımları şunlardır:

Anlama

- Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.
- Metinle ilgili soru sorar ve sorulan sorulara cevap verir.
- Metinlerdeki örnekler ve ayrıntılara gerektiğinde atıflar yaparak metni yorumlar.
- Metin türleri arasındaki farkı belirler.
- Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.
- Okuduğu metindeki gerçek anlamlı, mecaz anlamlı ve terim anlamlı sözcükleri belirler.
- Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
- Hikâye, drama veya şiirde bölüm, sahne veya dörtlük gibi terimleri kullanarak bir sonraki kısmın bir önceki üzerine nasıl kurgulandığını belirtir.
- Metinler arası karşılaştırma yapar.
- Hikâyenin anlatıcısını belirler.
- Metindeki olayları sırasına göre açıklar.
- Metindeki işlemin veya yönergenin basamaklarını sıralar.
- Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Bir metinde bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını belirleyerek bunların anlamlarını sözlük vb. kaynakları kullanarak öğrenir.

Akıcı Okuma

- Bağımsız olarak farklı metin türlerini okur ve anlar.
- Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
- Uygun hızda sesli veya sessiz okur.
- Metin türünü dikkate alarak okur.

Söz Varlığı

- Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.
- Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.
- Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
- Kelime ve kavramların cümle içinde kazandığı anlamı bilir.
- Varlıklara verilişlerine göre isimleri ayırt eder.
- Çekim eklerinin işlevlerini bilir.
- Kısaltmaları ve bunların eklerini doğru okur.
- Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

İlkokulu bitirmiş olan öğrencilerin okuma alanı açısından yukarıda belirtilen kazanımlara sahip olarak bir üst öğrenime devam etmesi gerekmektedir. Bu kazanımlara sahip olan öğrencilerin iyi birer okuyucu olmaları beklenmektedir.

Okuma becerisini kazanmayı etkileyen bu etkenlerden birinin ya da birkaçının yetersizliği bireyde okuma güçlüğüne neden olmaktadır. Aynı zamanda, çocukların okula karşı olumsuz tutumları, okula henüz hazır olmadan okuma öğretimine geçilmiş olması, çocuğun okul yaşamına uyum sağlayamaması, çocuğun sosyal açıdan olgunlaşmamış olması, iletişim ve kendini ifade etme becerilerini geliştirememiş olması okuma becerisini etkileyebilir.

Demirtaş ve Süğümlü (2013: 155-156), okumayı etkileyen faktörleri duyuşsal faktörler (Okumaya güdülenme/okuma motivasyonu ve okuma tutumları), fizyolojik-bilişsel faktörler ve sosyal faktörler (aile, çevre, akran grupları, öğretmenler) olmak üzere üçe ayırmışlardır.

1.4.Okuma Eğitiminin Dönemleri

Okuma eğitimi genellikle çocukların okul öncesi eğitim sırasında okuma ve yazma farkındalığı göstermesi ile başlar. Bu dönemde çocuklarından, çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşması, kendisine kitap okunmasını istemesi, yazılı materyallerde noktalama işaretlerini göstermesi, okumayı taklit etmesi, okuma ve yazmanın günlük yaşamda önemini anlatması beklenir (MEB, 2013:26). İlkokula başladığında ise zaten bildiği seslerin sembol olarak, harf olarak karşılığını öğrenmektedir. Seslerden harflere, harflerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere ulaşmaktadır.

Okuma, öğrenme alanı olarak çeşitli alt alanları, boyutları, süreçleri, beceri ve teknikleri içeren geniş bir alandır. Bu alana ilişkin teknikleri öğrenme ve bu alanın becerilerini geliştirmek uzun bir süreci kapsamaktadır (Güneş, 2013:128)

Okuma gelişiminin nasıl olduğu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan Frith (1985) tarafından yapılan çalışmaya göre, okuma becerisi üç aşamada gelişmektedir. Bunlar; simgesel beceriler (*logographic skills*), alfabetik beceriler (*alphabetic skills*) ve imla (*orthographic skills*) becerileridir. Ehri'ye (2005) göre de sözcük okuma dönemleri dört aşamada oluşmaktadır. Bunlar: *alfabetik öncesi dönem, kısmi alfabetik dönem, tam alfabetik dönem ve güçlenmiş alfabetik dönem.*

Simgesel beceriler, bilindik kelimeleri anlık olarak tanımaya imkân veren becerilerdir. Belirgin grafik özellikleri bu süreçte önemli ipuçlarıdır. Harflerin sıralaması genellikle bilinmez ve fonolojik faktörler tamamen ikinci aşamadır. Başka bir deyişle, çocuk kelimeyi fark ettikten sonra telaffuz eder. Ehri (2005) bu dönemi *alfabetik öncesi dönem* olarak adlandırmıştır. *Alfabetik beceriler*, harf-ses ilişkisinin bilgisine ve aralarındaki ilişkiye işaret eder. Harf sıralaması ve fonolojik etkenler önemli rol oynar. Ehri (2005) ise alfabetik dönemi *kısmi alfabetik dönem* ve *tam alfabetik dönem* olarak ele almıştır. *İmla becerileri* ise, kelimelerin fonolojik dönüşümü olmadan, anında analiz edilip okunmasıdır. İmla becerileri dönemi görsel olmaması bakımından simgesel dönemden, fonolojik olmaması ve daha büyük sözcük yapılarından dolayı alfabetik dönemden farklıdır. Frith'in (1985) imla becerileri (ortografik dönem) olarak adlandırdığı dönemi, Ehri (2005) güçlenmiş alfabetik dönem olarak adlandırmıştır. Bu dönemde sözcükler otomatik olarak okunur. Ses-harf ilişkisi gittikçe güçlenir ve daha büyük kelime üniteleri oluşur.

Frith (1985) ve Ehri (2005) çocuklarda okuma gelişimini çeşitli dönemlere ayırmışlar ve bu dönemlerin özelliklerini açıklamışlardır. Bu araştırmalar, sözcük okumanın dönemlerini açıklarken, Aytas'a (2005) eğitim süreci içerisindeki okuma gelişiminin beş aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir.

Okuma eğitimi yapılırken, genel bir düzeyden hareket etmek yanlış bir tutumdur. Okumanın yaşlara ve eğitim süreçlerine göre farklılıklar gösterdiği bilinerek, bu yaş gruplarına uygun yöntemler uygulanmalıdır. Bu yüzden okuma eğitimi ile ilgili dönemler ve bu dönemlerin özellikleri dikkate alınarak bir süreç takip edilirse okuma eğitimi daha başarılı olacaktır.

1. İlköğretimin ilk ayları: Bu dönemde okumaya istek ve merak artarak gelişir. Görsel okuma bilgilerinin yanında, seslerin harf olarak karşılığı da algılanmaya başlar.

2. Okumayı öğrenmeye başlangıç: Okumanın ikinci dönemini oluşturmaktadır. Bu dönemde, okumayı öğrenmeye başlayan çocuk, her şeyi okumaya ve anlamaya çalışır. Bu yüzden, iyi yönlendirme doğru belirlenmelidir.

3. Okuma isteği ve alışkanlığının gelişmeye başladığı dönem: Bu daha çok ilköğretimin ikinci ve üçüncü sınıfını kapsamaktadır.

4. *Okuma deneme ve imkânlarının hızla yayıldığı, okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem:* Genellikle ilköğretimin dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflarına rastlamaktadır.

5. *Okuma ilgi ve alışkanlıklarının okumada zevk almanın incelendiği dönem:* Orta öğretimin birinci ve ikinci dönemleriyle yüksek öğretimin ilk yıllarına rastlamaktadır.

Güneş (2013), günümüze kadar yapılmış olan okuma teorilerini iki ana başlıkta gruplandırmıştır. Bunlar, geleneksel teoriler ve gelişimsel modellerdir. Geleneksel modeller ve gelişimsel modeller Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Okuma Teori ve Modelleri

Geleneksel Teoriler	Gelişimsel Modeller
Şifreyi çözme teorisi	Açıklayıcı okuma modeli
Görsel birleştirme teorisi	Etkileşimsel okuma modeli
Kelimeyi bütün algılama teorisi	Okuma teknikleri modeli
Tahmin etme teorisi	Örnekleme modeli

Geleneksel teoriler okumanın daha çok fiziksel özelliği üzerinde durmuştur. Harf tanıma, kelime algılama göz hareketleri gibi fiziksel durumları açıklamaya çalışıp, zihinsel süreçleri göz ardı etmişlerdir. Gelişimsel modellerinin amacı ise, zihinsel süreçlere ağırlık vererek üst düzey okuma becerilerine ulaşmayı sağlamaktır.

Epçaçan (2009) okuma süreçleri sonunda öğrencilerin aşağıdaki özelliklerin kazanmış olması gerektiğini belirtmiştir:

- Sözcükleri tanıma, anlama,
- Söz varlığını geliştirebilme,
- Okuduğu metni anlamlandırabilme,
- Okuduğu metni değerlendirebilme,
- Eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme,
- Okuma etkinliğini yaşamın bir parçası hâline getirebilme,
- Okuma yoluyla düşünce ufkunu geliştirme,
- Metinler gibi varlık ve olayları da eleştirel bir gözle okuma,
- Bilgiye dayalı entelektüel yapısıyla, toplumsal sorunları görebilme ve onlara çözüm üretebilme becerisi kazanma.

Okuma eğitimi aşamalı ve süreklilik gerektirmektedir. Her eğitim dönemi bir diğerinin ön koşulu durumundadır. Temel amaç olan okuma alışkanlığının kazanılması ve zevk almak için okumaya geçilmesi, tüm eğitim dönemlerinin başarıyla tamamlanması gerekmektedir.

1.5.Okuma Becerisinin Bireyin Okul Yaşamına Etkisi

Bireyler sahip oldukları bilgilerin büyük çoğunluğunu okuyarak elde etmektedirler. Bu yönüyle okuma, en etkili ve en çok kullanılan öğrenme aracı olarak nitelendirilebilir. Aytaş'a (2005) göre, okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yıldız'a (2013) göre, başarılı bir öğrenme, yeni öğrenilenlerle var olan bilgilerin bütünleştirilmesi, dönüştürülmesi ve diğer alanlara aktarılması konusunda becerikli olmayı gerektirir. Okuduğunu anlama, metinde verilen bilgilerle zihindeki bilgi yapılarının bütünleştirilerek anlam kurmadır. Akademik başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak gerekmektedir. Okuma aracılığıyla öğrenciler dil becerilerini, kelime hazinelerini ve genel bilgi düzeylerini zenginleştirebilirler. Bu durum öğrencilerin okuyarak bilgi kazanmalarına ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlar.

İlköğretim döneminde kazanılan okuduğunu anlama becerisi, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir. İlk önce okumayı öğreniriz, sonra da öğrenmek için okuruz. Dolayısıyla okuma ilk başta amaç iken, onu öğrendikten sonra bir araç haline gelir ve bu aracı doğru ve etkili bir biçimde kullanabildiğimiz ölçüde bilgi evrenimiz genişler. Bireyin okuma becerisindeki yeterlilik düzeyi ve okuma biçimi ile öğrenmesi arasında doğru yönlü bir ilişki vardır (Aşılıoğlu, 2008). Bu nedenle, okuma güclüğü öğrencinin sadece Türkçe dersi başarısını değil, diğer tüm derslerindeki başarısını etkilemektedir. Güneş (2013:128) okuma becerilerinin geliştirmenin ve okuma alışkanlığı kazanmanın, genellikle ilköğretim düzeyinde şekillendiğini belirtmektedir. Öğrenciler okula başlar başlamaz

okuma becerisini kazanmalarına önem verilmelidir. Çünkü sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin derslerde ve çeşitli alanlarda başarılı olmaları için okuma becerilerini yeterince geliştirmeleri gerekmektedir.

Okumanın anlama sürecini de kapsadığı tanımlarda belirtilmiştir. Okuyamayan, okuduğunu anlamayan öğrencinin akademik anlamda başarı göstermesi beklenemez. Güldenoğlu (2008), okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıda temel önkoşullardan biri olduğunu, öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki bu beceriyi mutlaka kazanması gerektiğini, aksi takdirde bu durumun onların tüm akademik yaşamını olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir.

Baştuğ (2014) çalışmasında; okuma tutumu, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında doğrusal ve pozitif yönlü yapısal ilişki olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama, akademik başarıyı anlamlı biçimde yordamaktadır. Buna göre okuma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrencilerin, akademik başarılarının da düşük olacağını söylemek olanaklıdır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere, okuma desteği mümkün olan en kısa sürede yapılmalıdır. Eğer gerekli müdahale zamanında yapılmaz ise öğrenciler zayıf okuyucular olarak kalabilir ve öğrenim yaşantıları boyunca kendilerinden beklenen başarının altında performansa sahip olabilirler. Juel (1988) tarafından zayıf okuyucuların yıllar geçtikçe okuma durumunun nasıl etkilendiği ile ilgili yapılan bir araştırmada öğrencilerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan okuma ve yazma becerileri incelenmiştir. Test sonuçlarına göre; bir çocuk, birinci sınıf sonunda zayıf bir okuyucu ise, çocuğun dördüncü sınıfın sonunda zayıf bir okuyucu olma olasılığı %88 olarak bulunmuştur.

Okuma güçlüğü, öğrencinin okumayı öğrendiği ilk yıllarda, onların sınıf içi etkinliklere katılımını etkileyebilir ve tüm öğrenme alanlarındaki ilerlemeye sınır getirebilir. Okuma problemlerinin olumsuz etkileri zamanla artabilir. Erken okuma problemleri nedensel etki zinciri başlatabilir. Okumanın kendisi pek çok dil ve bilişsel becerinin gelişmesinde önemli katkı sağlar. Okuduğunu anlama yeteneği, kelime, genel bilgi, söz dizim bilgisi okuma ile gelişir. Bu geri dönüt etkileri ise akademik başarıda bireysel farklılıkların oluşmasında potansiyel kaynak olarak karşımıza çıkar. Okumada güçlüklerle karşılaşan öğrencilerin morali bozulur, cesareti

kırılır. Bu durum onların özsaygılarını etkiler ve diğer öğrenme görevlerine olumsuz, pasif ve etkisiz bir şekilde yaklaşmalarına neden olur (Sylva & Hurry, 1996). Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrenciler zamanında yeterli eğitimi alamazlar ise, okumaya karşı olumsuz duygular geliştirebilir. Bu olumsuz duygular öğrencilerin okul yaşamını, akademik başarısını ve günlük yaşamını etkileyebilir.

Okuma bozukluğu ile duygusal bozukluk ilişkilidir. Duygusal bozukluğu ve uyum güçlüğü olan çocukta okuma bozuklukları görülebileceği gibi, okumada başarısızlığa uğrayan çocukta da duygusal sorunlar görülebilmektedir. Hangisinin neden, hangisinin sonuç olduğu tartışma konusudur. Çeşitli nedenler yüzünden duygusal gelişimi aksayan çocuklarda görülen motivasyon, dikkat, ilgi ve irade yokuğu, okuma öğrenimini olumsuz yönde etkilemektedir (Razon,1982).

Akranları tarafından akademik olarak geride bırakılan çocuklar, başarılarındaki eksiklikten dolayı rahatsız olmaya yatkındır. İlk seferde zorlanmalarına rağmen, çabaları başarısızlıkla sonuçlanırsa, zamanla güçlü stres duyguları gelişir. Ne zaman okuma yapacak olsalar, okuma güçlüğü yaşayan bu çocuklar gergin olmaya başlar ve sonuç olarak performansları daha da düşer. Bu öğrenciler kendilerinin eksik (*dumb*) olduğuna inanmaya başlar ve genellikle okumaya karşı güçlü bir nefret oluşturur. Bu öğrencilerin akademik başarıları gittikçe akranlarının gerisinde kaldığında, öğrenciler sınıf etkinliklerine ilgilerini kaybeder ve etkinlikleri önemsemez olurlar. Velileri ise güçlü hayal kırıklığı yaşayabilir, öğrencileri azarlayabilir, korkutabilir ve cezalandırabilir. Bu davranışlar çocukta olumsuz duygusal etkileri kuvvetlendirme eğiliminde olur ve okula nefreti artırır. Böylece kısır bir döngü oluşmaya başlar (Harris & Sipay, 1990:365).

1.6.Okuma Becerisinin Bireyin Yaşantısına Etkisi

Bireyin ilkokula adım atmasıyla başlayan harfî tanıma, heceler oluşturma, hecelerden kelimelere ve cümlelere ulaşma serüveni -başarıya ulaşması durumunda- hayatın her alanını kolaylaştırmaya başlayacaktır. Okuma becerisi okul hayatı dışında, yemek kitabından tarif alan ev hanımına, ilacın kullanım şeklini öğrenmek isteyen hastaya, televizyon izleyen ev sakinlerine, bir yerden bir yere seyahat etmek isteyen yolcuya, gazete, dergi, kitap okumak isteyen entelektüele, yeni aldığı elektronik eşyanın nasıl kullanılacağını öğrenmek isteyen tüketiciye, gereklidir. Güneş (2013:128), okuma becerilerinin gelişiminin; öğrencinin kişilik gelişimi, yaşadığı

toplumla sağlıklı iletişim kurması ve günlük yaşam açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Okuma etkinliği, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında, öğrenciye gerekli olacak, hatta yalnızca Türkçe derslerinde değil, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen-Teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul yaşamında başarılı olacağı kesindir. Bu yüzden okuma ve onunla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişen bireyler yaşamın her alanında gereklidir (Çaycı ve Demir, 2006).

1.7.Okuma Güçlüğü Nedir?

Alan yazın incelendiğinde okuma güçlüğü kavramının; okuma bozukluğu, okuma yetersizliği, okuma eksikliği, okuma başarısızlığı şeklinde de ifade edildiği görülmektedir.

Özsoy (1984), okuma güçlüğü ve okuma yetersizliği olarak iki farklı tanım yapmıştır. Okuma güçlüğü, gerekli becerilerin herhangi birisinin elde edilmemiş olmasında dolayı öğrencinin okuma sırasında karşılaştığı güçlük, herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak ya da cümle yapısını çözümlmek bakımından karşılaşılan zorluk olarak ifade etmiştir. Okuma yetersizliğini ise, okumanın bireyin yaş ve anlksal düzeylerinin beklentisinden önemli derecede düşük ve kültürel, lengüistik, eğitsel yaşantılarına zıt düşmesi hali olarak ifade etmiştir.

Harris ve Sipay (1990:153), okuma güçlüğü (*reading difficulty*), okuma bozukluğu (*reading disorder*) ve okuma yetersizliği (*reading disability*) terimlerinin birbirleri yerine kullanıldığını belirtmişler ve okuma güçlüğü şu şekilde tanımlamışlardır: “Okuma başarısının öğrencinin yaşından ve öğrenme potansiyelinden beklenenin önemli derecede altında olması ve öğrencinin kültürel, dilsel ve eğitimsel yaşantılarla benzeşmemesidir.”

Amerikan Psikiyatri Birliğinin tanı sınıflandırma sistemine (DSM-IV) göre okuma bozukluğu; bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, doğru okuma, hız ya da okuduğunu anlamada, beklenenin önemli ölçüde altında tespit edilen okuma başarısı olarak tanımlanmaktadır (APA, 1994).

Okuma güçlüğu olan öğrenciler, konuşmadaki seslerin farkına varma, ses tanıma, ses-sembol ilişkisi kurma, seslendirme ve çözümleme becerilerinde, akıcı okumada, okuduğunu anlamada, okumaya güdülenmede güçlükler yaşarlar. (Baydık, 2002). Yılmaz (2008) okuma güçlüğünü zekâ düzeyi bakımından normal, öğretim koşulları ve sosyoekonomik düzey bakımından uygun olanaklara rağmen okumayı öğrenmede yaşanan güçlük olarak tanımlamıştır.

Okuma güçlüğu genel olarak, bireyin kendi yaş düzeyine uygun öğrenme yaşantısı sağlandığı halde, istenilen düzeyde olmayan okuma seviyesi olarak tanımlanabilir. Okuma güçlüğu tanımlarına bakıldığında; öğrencinin yalnızca okuyamama durumunu değil, okurken hatalar yapma, seviyesine uygun hızda okuyamama, okuduğunu yeterince anlayamama, okuma ile ilgili temel becerileri kazanamamış olma durumlarını da ifade etmektedir. Okuma güçlüğünün, öğrencinin tanılanmış herhangi bir zihinsel, görme ve işitme engeli olmamasına rağmen beklenen seviyede olmayan okuma düzeyini ifade ettiği görülmektedir.

Alan yazında yer alan kavramlar genel olarak birbirleri yerine kullanılmaktadır. Yapılan bu çalışmada *okuma güçlüğu* kavramı kullanılmıştır.

1.8.Okuma Hataları

Okuma güçlüğu yaşayan öğrencilerin sesli okuma yaparken çeşitli okuma hataları yaptıkları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Akyol (2003:176) okuma hatalarını ve bunların nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ters çevirmeler: Çocuklar arasında -özellikle birinci sınıf- en çok görülen hatalardan birisidir. Harfler çevrilebilir. Örneğin "d" yerine "b" gibi. Kelimeler çevrilebilir. "Ev" yerine "ve" gibi. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa

zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir.

Atlayıp geçmeler ve eklemeler: Genel olarak eklemeler daha az sayıda olmaktadır ve anlamı pek fazla bozmamaktadır. Eğer eklemeler çok fazla değil ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur. Atlayıp geçmeler kelimenin tamamında, hecelerde ve harflerde olabilir. Hece ve harf bırakmalar daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleşir. Söz konusu yanlışlar hızlı okumak, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden kaynaklanabilir.

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

Tazebay (1995), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken, parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama yanlış davranışları yaptıklarını, okuma hataları olarak da en çok sözcüğü yineleme ve sözcüğü yanlış okuma yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu okuma hatalarının anlama üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir.

1.9.Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi İçin Kullanılan Yöntemler

Okuma güçlüğü'nün giderilebilmesi için araştırmacılar çeşitli yöntemler kullanmışlardır. Bu yöntemlerden bazıları aşağıda açıklanmıştır:

3P metodu: Bu metod birebir öğrenme programlarından biridir. Öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle bire bir yapılan işlemsel bir süreci kapsar. Yöntemin iki temel unsuru vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye “duraksama, yöneltme ve övme” şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama evresinde, bağlama uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci, beş saniyelik bir duraklama sonrasında hatasını düzeltmezse ya da hata yaparsa bir sonraki aşama olan yöneltme aşamasına geçilir. Bu aşama, cevabı direkt vermeksizin ipuçları sunarak ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine yardım etmeyi

kapsayan bir aşamadır. Son aşama olan övme aşaması ise, uygun okuma davranışının sözel övgü ile desteklenmesi sürecini kapsar (Burns, 2006; Akt., Dağ,2010).

Tekrarlayıcı okuma: Bu tür okuma, bir metni akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler açısından başarılı bir tekniktir. Özellikle çocukların sık sık karıştırdıkları kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayıcı bir tekniktir. Bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi artırmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta kısa metinlerin seçilmesi, çocuğun gelişiminin izlenmesi ve durumu hakkında dönütler verilmesidir (Akyol, 2013:86).

Eko okuma: Öğretmenin (tecrübeli okuyucunun) bir cümleyi okuduğu ve öğrencinin aynı metni onun hemen arkasından okuduğu bir tekniktir (Yüksel, 2010). Yankılayıcı okuma yöntemi uygulanırken şu yol izlenebilir: İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunanı parmağı veya kalemi ile takip eder. İyi okuyucu, kelimeyi ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesini ister. Zayıf okuyucunun yanlış yaptığı veya takıldığı bölümler iyi okuyucu tarafından tekrar tekrar okunur. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri tekrar eder (Duran ve Sezgin, 2012).

Kelime tekrar tekniği: Kelime tekrar tekniği okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin okumalarını düzeltmede yararlanılan tekniklerden biridir. Kelime tekrar tekniği literatürde “Word drill technique” olarak geçmektedir. Öğrencinin metni okurken yanlış okuduğu kelimelerin tekrar edilerek okunması şeklinde yapılan alıştırmaları kapsar. Bu teknikte öğretmen, öğrenciye bir metni okutur, okuma sonrasında öğrencinin yanlış okuduğu bütün kelimeleri bir karta yazar. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri tek tek kartlara yazılmış olarak öğrenciye sunar. Öğretmen kelimeyi okur, öğrenci ise kelimeyi tekrar eder. Doğru olarak okunan her bir kelime masadan kaldırılır. Yanlış okunan kelimeler ise tekrar okutulmak üzere sıranın altına konur. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen işlemleri tekrar eder (Rosenberg, 1986;Akt. Yılmaz, 2008).

Eşli (İkili) okuma: Akran ya da anne-babanın sesli okumayı desteklediği eşli okuma, öğrencilerin kendi seviyelerinin üstünde bağımsız okuma ve metinleri anlama becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Bu yapılandırılmış destek, akıcı okuyamayan öğrencilerin okumada akıcılık deneyimi elde etmesini sağlar. Bu yöntem

aynı zamanda öğretici için de faydalıdır, benzer şekilde öğreticinin de okuma becerisi gelişir (Topping, 2014). Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma gereksinimi olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada, öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı birlikte sesli olarak okurlar. Çocuğun en ufak zorlanmasında, dört beş saniyelik duraklamasında yardımcı derhal devreye girmeli ve okuma işi sürdürülmelidir. Yardımcı hızını çocuğa göre ayarlamalı ve ona olumlu dönütler vermelidir (Akyol, 2013a:87). Uygulamalarında okuma becerisi gelişmiş bir öğretmen, okuma becerisi gelişmemiş bir öğrenciyle eşleşir. Öğrencilerin akıcı okumasına engel olacak bir hata ortaya çıktığında, öğretmen öğrenciye destek verir. Öğretmen, öğrenciye düzgün okuması için sürekli destek veren bir model olur (Sidekli, 2014:61).

Fernald tekniği: Bu teknik, Grace Fernald tarafından önerilmiş ve genellikle VAKT (görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal) ya da izleme metodu olarak bilinen multi-sensori bir sistem olarak okumayı geliştirmeye dahil edilmiştir. Fernald, kelimeleri bütün olarak öğretir. Fernald, çocukların kelimeyi işitsel biçimde tanıyıp anlamını bilirken, kelimenin biçimini bilemediğine inanmaktadır. Birçok okuma öğretmeni, Fernald tekniğinin başarılı olduğunu görmüştür (Yangın ve Sidekli, 2006).

Okuyucu tiyatroları: Bu çalışmada roller ile ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir ancak birkaç defa okumayı gerektirmektedir. Öğrencilere roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir (Akyol, 2013a:86).

Nörolojik etki yöntemi: Bu yöntemde okuyucu kendisine sesli okuma için iyi bir model görmekte ve okumasını bu modele göre şekillendirmektedir. Diğer taraftan okuma sırasında zorlandığı ya da zorlanacağı yerler için kendisine bir destek bulmaktadır. Çünkü okuyucu, kelime ve kelime gruplarının doğru seslendirilmesi ile otomatik ve prozodik olarak okumanın nasıl olduğunu görerek, okumakta güçlük çektiği yerler için daha iyi okuyucuyu kendisine örnek almaktadır. Bu durum okuyucuyu okuma kaygısına karşı koruyabilir (Baştuğ ve Kaman, 2013).

Okuma güçlüğü giderme araştırmalarında kullanılan bu yöntemlerin etkililik derecesi bireyin okuma seviyesine ve okumadaki hata çeşidine göre farklılık gösterebilir. Ancak okumada yetersiz öğrencilerin sistematik ve planlı olarak almış olduğu bu yöntemlerin bireyin okuma becerilerini geliştireceği kesindir.

1.10.Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde Öğretmenin Rolü

Okuma güçlüğünün belirlenmesinde ve giderilmesinde sınıf öğretmenin önemli bir rolü vardır. Geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde ilk okuma yazma öğretimi, basit düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde de ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır (MEB, 2015). Bu zihinsel becerilerin kazandırılması görevi öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak uygun eğitim ortamları oluşturmalıdır.

Öğrencilere okuma becerisinin istenilen düzeyde kazandırılmasında ilköğretim birinci sınıfta verilen okuma- yazma eğitimi önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler bu süreçte edindikleri okuma becerilerini tüm yaşamları boyunca kullanırlar. Okuma- yazma eğitiminin amaçlarına uygun verilmemesi, öğrencilerin okuma becerisi kazanmalarını ve bu beceriyi geliştirmelerini engeller. İlköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20'si okuma yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşarlar. Ülkemizde ilköğretim düzeyinde birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir (Yılmaz, 2008). Okuma başarısızlığını kontrol altına almak ancak okuma başarısında rol oynayan özelliklerin tanınması ve söz konusu özelliklerin, çocuklarda bulunup bulunmadığının belirlenmesiyle olanaklıdır. İlköğretimin gerek ilk yılındaki okuma-yazma çalışmalarında, gerekse daha sonraki yıllardaki temel okuma ve yazma becerilerini kazanamayan öğrenciler, bu problemleri ortadan kaldırılmadan sağlıklı iletişim kurmaları beklenemez. Özellikle öğretmenler bu öğrenciler ile özel olarak ilgilenmeli, onların problemlerini tespit edip, uygun çözümler üretmelidir (Razon,1982). Baydık, Ergül ve Kudret (2012) sınıf

öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma sorunlarına yönelik olarak şu uygulamaları yaptıklarını belirtmişlerdir:

- Nasıl okunacağına model olunması
- Sözcük analizi yaparak okutulması (harf-hece sesleterek okutulması)
- Uygun vurgu, tonlama yapma ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya model olunması
- Tekrarlı okuma yaptırılması
- Okuma hızını düzenlemek için model olunması
- Okuma hatalarına ilişkin geri bildirim verilip tekrar okutulması
- Akranla birlikte okuma yaptırılması
- Aile üyelerinden biriyle okumasının sağlanması
- Bütünsel sözcük öğretimi yapılması
- Koro okuma yaptırılması
- Düzeye uygun materyal kullanarak okutulması
- Kitap okunmasının istenmesi
- Bireysel çalışma yapılması
- Sık sık okuma çalışması yaptırılması
- Şiir okutulması ve ezberletilmesi

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerisine ait eksikliğinin tespit edilmesi ve giderilmesi öğretmenin öncelikli görevi olmalıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

İlgili alan yazın incelendiğinde, okuma güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmaların üç boyutta incelendiği görülmüştür. Buna göre yapılan araştırmalar,

- (i) Okuma güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmalar
- (ii) Okuma güçlüğüne giderilmesine ilişkin araştırmalar
- (iii) Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile karşılaşan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin araştırmalar

2.1. Okuma Güçlüğüne İlişkin Araştırmalar

Araştırmacılar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ne tür okuma hataları yaptıklarına ilişkin araştırmalar yapmışlardır.

Çaycı ve Demir (2006), okuma güçlüğü olan iki tane üçüncü sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma hatalarını yanlış okuma, sözcük atlama, sözcük ekleme, harf/hece atlama, harf/hece ekleme olarak belirlemişlerdir. Bu hataların giderilmesi için ELVES yöntemini uygulamışlar ve sonuçta, endişe düzeyinde okuyucu olan öğrencilerden birinin öğretim düzeyine, diğerinin ise bağımsız düzeye yükseldiği gözlenmiştir.

Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010), yaptıkları araştırmada 64 tane okuma güçlüğü yaşayan ve 64 tane okuma güçlüğü olmayan öğrencinin okuma becerilerini karşılaştırmışlardır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha fazla okuma hatası yaptıkları ve daha yavaş okudukları bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaptıkları hataların sözcüğü yanlış okuma, harf karıştırma, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve pozisyon değiştirme olduğu görülmüştür.

Seçkin (2012) yılında yaptığı çalışmada, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin akıcı okumalarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının, okuma güçlüğü olmayan akranlarından daha düşük olduğunu; okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının da okuma güçlüğü olmayan akranlarından daha düşük olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda, Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sözcüğü yanlış okuma, harf - hece atlama, harf-hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme, son uydurma, kendini düzeltme ve sözcüğün bir kısmını tekrarlama hatalarını okuma güçlüğü olmayan akranlarından daha fazla yaptığını tespit etmiştir.

Araştırmalar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızı ve doğruluğunun düşük olduğunu ve öğrencilerin pek çok okuma hatası yaptıklarını göstermiştir.

2.2.Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine İlişkin Araştırmalar

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilip, okuma sorunları belirlendikten sonra pek çok deneysel nitelikli araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda çeşitli yöntemler kullanılmıştır.

Sidekli ve Yangın'ın (2005), okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada çoklu duyuşsal (multisensory) yaklaşımların, okuma becerisini geliştirmesine etkisini incelemişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda, okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuma düzeyi, endişe düzeyinden öğretim düzeyine doğru gelişmiştir.

Arslan ve Dirik (2008), ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisini incelemişlerdir. Deneysel çalışmanın uygulandığı çalışmada, 85 öğrenci kontrol grubu, 85 öğrenci ise deney grubuna alınmıştır. Araştırma, duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi ile, öğrencilerin okuma güçlüklerini, kendilerine güven duymaları sağlanarak ilköğretimin ikinci sınıfında azaltmaya çalışmaktadır. Araştırma sonucunda, duyuşsal yaklaşım desteği alan öğrencilerin okuma güçlüklerinin, kontrol grubuna göre anlamlı oranda azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin heceleme, tekrar, yanlış okuma, ekleme, atlama ve eksik okuma güçlüklerinin azaldığı belirlenmiştir.

Yıldız ve Akyol (2010), okuma bozukluğu olan ilköğretim beşinci sınıf bir öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrenciye bireyselleştirilmiş okuma programı düzenlemişlerdir. Araştırma sonucunda, düzenlenen programın başarılı olduğu, öğrencinin okuma ve yazma becerisinin önemli ölçüde geliştiği görülmüştür.

Dağ (2010), okuma güçlüğü çeken ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada 3P tekniği ile boşluk tamamlama tekniğinin kullanımı üzerine bir araştırma yapmıştır. Uygulama sonucunda, öğrencinin okuma düzeyi endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru gelişme göstermiştir.

Özkara (2010) okuma güçlüğü çeken ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi ile tekrarlayıcı okuma ve birlikte okumanın etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencinin okuma düzeyi endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru gelişme göstermiştir.

Sidekli (2010) okuma güçlüğü olan dördüncü sınıfa devam eden dört öğrenci ile eylem araştırması yapmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin en sık yaptığı hataların kelimeyi doğru telaffuz edememe, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, heceleyerek okuma, harf ekleme, kelimeleri tekrar tekrar okuma olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilere yapılan 48 saatlik uygulamanın sonucunda, öğrencilerin temel okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarının geliştiği ve okuma hatalarında iyileşme olduğu belirlenmiştir.

Yüksel (2010) eylem araştırması deseni kullandığı çalışmasında, okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim beşinci sınıf bir öğrenciye kelime kutusu stratejisi ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisini kullanarak 33 saatlik çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden, öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Çeliktürk ve Akyol (2015), nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması deseni ile yürüttükleri çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenciye bireyselleştirilmiş okuma programı uygulamışlardır. On iki haftayı kapsayan toplam kırk sekiz ders saatinde uygulanan program neticesinde, tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları oluşturma tekniklerinin çocukların okuma düzeyinin ilerlemesinde etkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları, uygulama sonunda öğrencinin kelime

tanıma ve anlama düzeylerinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını göstermiştir

Aktepe ve Akyol (2015), ilköğretim ikinci sınıf bir öğrencinin okuma becerilerini geliştirmek için eko ve tekrarlı okuma tekniklerini kullanmışlar, aynı zamanda öğretmen, öğrenci ve veli ile görüşerek nitel durum araştırması yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencinin okuma ve anlamda yaşadığı sorunların düzeldiğini tespit etmişlerdir.

Okuma güçlüğü gidermede kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin okuma hızını, doğru okumayı ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği, aynı zamanda öğrencilerdeki okuma hatalarının azaldığı araştırmalar neticesinde tespit edilmiştir.

2.3.Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İle Karşılaşan Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Araştırmalar

Okuma güçlüğü konusunda öğrencilerin kendileri ile değil de, bu öğrenciler ile karşılaşan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olan araştırmalar da yapılmıştır.

Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) on sınıf öğretmenin sınıfalarda karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kendi yaptıkları uygulamalarını etkili gördüğü, hiçbir öğretmenin uygulamalarını tamamen etkisiz görmediği tespit edilmiştir. Bunlara rağmen öğretmenlerin genel olarak okuma güçlükleri hakkında kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Aslında öğretmenlerin okuma güçlüklerini fark ettikleri ancak bunun belli bir süre sonra göz ardı edildiği ve öğretmenlerin bu konuda yapabilecekleri her şeyi yapmadıkları bu noktada da kendilerini eksik gördükleri belirlenmiştir.

Doğan (2013) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın genel sonuçları değerlendirildiğine okuma güçlüğü konusunda araştırmaya katılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler okuma güçlüğü çeken öğrencileri belirleyebilme ve bu öğrenciler için yapılması gerekenler ko-

nusunda kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Ancak göreve yeni başlayan öğretmenlerin diğerlerine nazaran konu hakkında daha bilgili ve ilgili oldukları da araştırmanın bir sonucunu teşkil etmektedir.

Yurdakul (2014), ilkokullarda okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri için yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede ve bu öğrencilere yönelik kullanılacak yöntem-tekniklerde bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını, okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyini yeterli gören öğretmenlerin teorik bağlamda birçok yanlış bilgiye sahip olduğunu, özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kullanılacak araç-gereçler konusunda hatalı bilgilere sahip olduklarını tespit etmiştir. Aynı zamanda, sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ek öğretimlerin sağlanması gerektiğini, aileler ile işbirliği içinde olunması gerektiğini ve bireysel olarak ilgilenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ile yaptığı görüşme sonucunda ise, öğrencilerin kendilerinin okuma güçlüğü yaşadıklarının farkında oldukları sonucuna varmıştır.

Okuma güçlüğü ile ilgili alan yazın incelendiğinde, okuma güçlüğüne tespit edilmesi amacıyla ve okuma güçlüğüne giderilmesi için çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Nitel birkaç araştırma da ise, öğretmen görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda, okuma güçlüğüne öğrencinin okul yaşamını, arkadaşlık ilişkilerini, derse ilgi ve katılım düzeyini, okul kültürüne uyumunu, duygusal durumunu ve benlik algısını nasıl etkilediğinin araştırılmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmanın bu boşluğu doldurması bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve okul davranışlarını incelemektir.

3.2.Araştırmanın Önemi

Okuma önemli bir beceridir. Dördüncü sınıf düzeyine kadar, okuma eylemini kazanmak amaç iken, bu düzeyden sonra okuma eylemi yeni bilgilerin öğrenilmesi açısından araç konumuna gelmektedir. Öğrenci dördüncü sınıftan itibaren öğrenmek için de okuma yapmaktadır. Bu anlamda okuma akademik yaşamın anahtarıdır.

İlgili alan yazın tarandığında, okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin okul yaşamında eğitim öğretim faaliyetleri dışında neler yaptığı, neler yaşadığı, kendini nasıl hissettiğine dair araştırmaların olmadığı görülmüştür. Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okulda zamanını nasıl geçirdiği, arkadaşlık ilişkilerini nasıl olduğu, öğretim sürecinde ve sınıf dışında neler yaptığı, neler yaşadığı, sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu araştırma, okuma güçlüğüne neden olan etkenleri ve okuma güçlüğüne öğrencinin yaşamını nasıl etkilediğini derinlemesine anlamaya olanak tanınması bakımından önemlidir.

3.3.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında, Niğde ili Çiftlik ilçesinde öğrenim görmekte olan ve okuma güçlüğü yaşayan beş dördüncü sınıf öğrencisi ile onların dersine giren dört sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

3.4.Tanımlar

Okuma: Önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011).

Okuma güçlüğü: Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, doğru okuma, hız ya da okuduğunu anlamada, beklenenin önemli ölçüde altında tespit edilen okuma başarısı olarak tanımlanmaktadır (APA,1994).

Akademik başarı notları: Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin değerlendirmesi sonucu derslerden aldığı puanlar, karne notlarıdır. Bu notlar, yazılı sınavlar, proje ödevleri, performans görevleri ve sınıf içi performans notlarının ortalamasının alınmasıyla elde edilmektedir.

3.5.Problem Cümlesi

Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin akademik başarısı, okuma başarısı ve okul davranışları nasıldır?

3.6.Alt Problemler

- 1.Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarıları ve okuma başarıları ne düzeydedir?
2. Okuma güçlüğü, öğrencilerin okuldaki durumunu nasıl etkilemektedir?
3. Öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamasına neden olan etkenler nelerdir?
4. Okuma güçlüğü, öğrencilerin okul davranışlarını nasıl etkilemektedir?

3.7.Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma yönteminde yürütülmüştür. Problemin konusu belirli bir durumu derinlemesine ve çok yönlü olarak araştırma gerektirdiği için bu araştırma nitel araştırma ile desenlenmiştir.

Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:45). Nitel araştırmalar, dünyanın birçok gerçekten oluştuğunu, aynı durumla ilgili farklı kişisel görüşlerin olabileceğini ve böylece gerçeklerin sosyal ortamlarda yapılandığını temel almaktadır. Nitel araştırmaların en büyük özelliklerinden biri, doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ya da davranışlar üzerine yoğunlaşarak araştırmaları sürdürmesidir (Büyüköztürk ve diğ. 2013:12-235). Detaylı bilginin, doğrudan insanlarla konuşarak, onların davranışları ve kendi çevreleri içindeki eylemlerinin görülerek toplanması, nitel araştırmanın önemli bir özelliğidir (Creswell, 2014:185). Bu sayede araştırmaya konu olan kişileri ve durumları kendi doğal ortamlarında gözlenme ve değerlendirilme olanağı bulunur. Nitel araştırmada temel olarak problem durumunu katılımcılardan öğrenmek için araştırma yapılır.

Araştırma desenini, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması oluşturmaktadır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani duruma ilişkin etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşım ile araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ya da ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:83). Durum çalışması katılımcı gözlemleri, derinlemesine gözlemler ile doküman toplama yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2014: 30) .

Bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin akademik başarılarının ve okul davranışlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut durumlarının derinlemesine ve çok yönlü olarak incelenmesi amaçlandığından, nitel durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel durum çalışmaları, belli bir durumun tüm yönleri ile araştırılmasını gerektirdiğinden, farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak veri çeşitliliği elde edilmiştir. Bu nedenle veri toplama amacıyla gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Okuma güçlüğü bütüncül bir yaklaşım ile incelenmiş ve öğrencinin yaşamındaki faktörlerden nasıl etkilendiği ve okuma güçlüğüne öğrencinin yaşamını nasıl etkilediği üzerine odaklanılmaya çalışılmıştır.

3.9.Çalışma Grubu

Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Çiftlik ilçesinde eğitim gören dördüncü sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan 2 si erkek, 3 ü kız olmak üzere beş öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren dört sınıf öğretmeni katılmıştır.

Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden, benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Benzeşik örneklemede bazı alt grupları derinlemesine tanımlamak için tamamı benzer durumlar seçilir (Glesne, 2014: 61).

Araştırmanın amacına uygun nitelikteki öğrenci belirlenirken aşağıdaki özellikler ölçüt olarak belirlenmiştir:

- (i) Okuma güçlüğüne sahip olan (endişe düzeyi okuyucu)
- (ii) Tanılanmış zihinsel engeli olmayan
- (iii) Herhangi bir işitsel ve görsel sorunu olmayan
- (iv) Dil ve konuşma bozukluğu olmayan

Katılımcı öğrenciler ilçe merkezinden ve farklı kasabalardan seçilmiştir. Araştırmacının Çiftlik ilçesinde çalışıyor olması ulaşım kolaylığı ve öğretmenlerle iletişimin kolaylığı sağlamıştır. Aynı zamanda, Çiftlik ilçesi sosyoekonomik açıdan düşük gelir düzeyine sahip olup, okuma problemlerinin sıklıkla karşılaşıldığı bir eğitim bölgesidir.

Katılımcı öğrenciler belirlenirken, Niğde Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın yapılması için gerekli izin (Ek-1) alınmış olmakla birlikte, okul idaresinin ve gözlem yapılacak öğrencinin sınıfın öğretmeninin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce, okul idaresi ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile toplantı yapılmış, araştırmanın amacı, ne süre devam edeceği, katılımcı öğrencide bulunması gereken özellikler anlatılmıştır. Sınıfında araştırma

özelliklerine uygun öğrencisi bulunan gönüllü öğretmenler ile çalışma yürütülmüştür. Öğrenci seçimi için düzey belirleme çalışmasından önce, öğretmen görüşünden faydalanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek olan öğrenciler, öğretmenin önerdiği öğrenciler arasından seçilmiştir.

Katılımcı öğrenciler seçilmeden önce sınıftaki öğrencilerle tanışılmıştır. Bu sayede ders esnasında yapılacak olan gözlemede, öğrencilerin doğal ortamlarının bozulmaması ve sınıfta farklı bir kişi olduğu için öğrencilerin normal davranışlarının dışında davranış sergilememesi amaçlanmıştır. Yine aynı nedenle, katılımcı öğrenci seçilirken, gözlem yapılacak öğrencinin kendini ayırıştırılmış, farklılaştırılmış hissetmemesi için, düzey belirleme metni sınıftan öğretmen tarafından seçilen değişik okuma düzeyindeki 5 farklı öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler, okulda idaresince uygun bulunan ve ses kaydına olanak veren, öğretmenler odası ya da rehberlik odasına teker teker alınarak, düzey belirleme metni sesli olarak okutulmuş ve ses kaydı alınmıştır. Sesli okuma bitirdikten sonra, tüm öğrencilere metin tekrar dağıtılmış, 1 kere sessiz okumalarına izin verilmiş ve bitirdikten sonra metin ellerinden alınarak, okuduğunu anlama soruları verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin isimleri etik nedenlerden dolayı kullanılmamıştır. Öğrenciler [Ö1], [Ö2], [Ö3], [Ö4] ve [Ö5] şeklinde adlandırılmıştır.

Katılımcı öğrencilere ait bilgiler tablo 2, tablo 3, tablo 4, tablo 5 ve tablo 6 da verilmiştir. Tabloda yer alan bilgilerden yaş, okula başlama yaşı ve yaşam koşulları e-okulda yer alan öğrenci bilgilerinden ve öğretmen görüşlerinden, okul başarısı e-okul sistemindeki notlardan elde edilmiştir.

Okuma durumu ise, öğrencinin okuma düzeyi tespit çalışmalarındaki verilerden elde edilmiştir. Okuma hızı öğrencinin bir dakikada doğru olarak okuduğu kelime sayısını, doğru okuma yüzdesi doğru okunan kelime sayısının toplam kelime sayısına yüzdeler olarak oranını belirtmektedir. Okuduğunu anlama yüzdesi ise, sorulara verilen doğru yanıtların puanının, toplam alınabilecek puana yüzdeler olarak oranını belirtmektedir.

Tablo 2. Katılımcı Öğrenci [Ö1] İle İlgili Bilgiler

Öğrenci 1	[Ö1]
Yaş	9
Cinsiyet	Erkek
Sınıf	4. sınıf
İlkokula başlama yaşı	71 aylık
Yaşam koşulu	Annesi, babası ve 2 kardeşi ile beraber yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babası ise çobandır.
Okul başarısı	Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %43,80'dir. (Dördüncü sınıf birinci yarıyıl görsel sanatlar, müzik ve oyun-fiziki etkinlikler dersleri hariç tüm dersler ortalamasıdır)
Okuma durumu	[Ö1] bütün sesleri tanımaktadır. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö1]'in okuma hızı 20,04; doğru okuma düzeyi % 69,45; okuduğunu anlama düzeyi %50'dir.

[Ö1]'in annesi ev hanımı ve babası çobandır. [Ö1] annesi, babası ve diğer 2 kardeşi ile beraber yaşamaktadır. Okula 71 aylık iken başlamıştır. Öğrencinin tanımlanmış herhangi bir zihinsel ve fiziksel engeli bulunmamaktadır. [Ö1] bütün sesleri tanımaktadır. Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %43,80'dir. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö1]'in okuma hızı 20,04; doğru okuma düzeyi % 69,45; okuduğunu anlama düzeyi %50'dir. [Ö1] okurken tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler ve değiştirmeler yapmaktadır. [Ö1] birinci sınıfta okumaya sınıf arkadaşlarından sonra geçmiştir. O zamandan beri pek çok okuma sorunu yaşamaktadır.

Tablo 3. Katılımcı Öğrenci [Ö2] İle İlgili Bilgiler

Öğrenci 2	[Ö2]
Yaş	9
Cinsiyet	Kız
Sınıf	4. sınıf
İlkokula başlama yaşı	71 aylık
Yaşam koşulu	Anne, babası ve 5 kardeşi ile beraber yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babası ise çiftçidir.
Okul başarısı	Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %59,45'dir. (Dördüncü sınıf birinci yarıyıl görsel sanatlar, müzik ve oyun-fiziki etkinlikler dersleri hariç tüm dersler ortalamasıdır)
Okuma durumu	[Ö2] tüm sesleri tanımamaktadır. Harfleri birleştirmekte sıkıntılar yaşamaktadır. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö2]'in okuma hızı 1,63; doğru okuma düzeyi % 10,14; okuduğunu anlama düzeyi %0'dır.

[Ö2], annesi babası ve kardeşleri ile beraber yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babası ise çiftçidir. İlkokula 71 aylık iken başlamıştır. Kardeşlerinden lise öğrenimine devam edenler de vardır. [Ö2]'nin tanılanmış herhangi bir zihinsel ve fiziksel engeli yoktur. Öğrencinin tanımadığı sesler mevcuttur. Özellikle dördüncü ve beşinci harf grubunda eksiklikleri vardır. Ancak bildiği sesler ile de birleştirme ve anlamlı bütüne ulaşma yapamamaktadır. Düzey belirleme amacı ile okutulan metinde tek heceli ya da iki heceli olan 21 kelime okuyabilmiştir. Öğrenci gayret gösterse, harfleri birleştirebilecek durumdadır ancak bu konuda çok isteksizdir. Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %59,45'dir. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö2]'in okuma hızı 1,63; doğru okuma düzeyi % 10,14; okuduğunu anlama düzeyi %0'dır. Öğrenci tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler yapmaktadır. Öğrenci halen tüm harfleri birleştirecek ve hece oluşturacak düzeyde okuma becerisine sahip değildir.

Tablo 4. Katılımcı Öğrenci[Ö3] İle İlgili Bilgiler

Öğrenci 3	[Ö3]
Yaş	9
Cinsiyet	Erkek
Sınıf	4. Sınıf
İlkokula başlama yaşı	66 aylık
Yaşam koşulu	Annesi, babası ve 2 kardeşi ile yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babası ise çobandır.
Okul başarısı	Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %35,32'dir. (Dördüncü sınıf birinci yarıyıl görsel sanatlar, müzik ve oyun-fiziki etkinlikler dersleri hariç tüm dersler ortalamasıdır)
Okuma durumu	[Ö3] bütün sesleri tanımaktadır. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö3]'ün okuma hızı 23,75; doğru okuma düzeyi % 73,42; okuduğunu anlama düzeyi %33.33'tür.

[Ö3] annesi babası ve 2 kardeşi ile beraber yaşamaktadır. Okula 66 aylık iken başlamıştır. Tanılanmış herhangi bir zihinsel ve fiziksel engeli yoktur. Bütün sesleri tanımaktadır. Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %35,32'dir. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö3]'ün okuma hızı 23,75; doğru okuma düzeyi % 73,42; okuduğunu anlama düzeyi %33.33'tür. Öğrenci birinci sınıfta okumaya geç geçmiştir. O zamandan beri öğrenci okuma sorunu yaşamaktadır.

Tablo 5. Katılımcı Öğrenci [Ö4] İle İlgili Bilgiler

Öğrenci 4	[Ö4]
Yaş	9
Cinsiyet	Kız
Sınıf	4. sınıf
İlkokula başlama yaşı	70 aylık
Yaşam koşulu	Anne babası ve 6 kardeşi ile beraber yaşamaktadırlar. Annesi ev hanımı, babası ise temizlik görevlisidir.
Okul başarısı	Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %39,84' tür. (Dördüncü sınıf birinci yarıyıl görsel sanatlar, müzik ve oyun-fiziki etkinlikler dersleri hariç tüm dersler ortalamasıdır.)
Okuma durumu	[Ö4]'ün tanımadığı pek çok ses vardır. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö4]'ün okuma hızı 1,28 kelime; doğru okuma düzeyi % 13,52; okuduğunu anlama düzeyi ise %0'dır.

[Ö4] annesi babası ve kardeşleri ile beraber yaşamaktadır. Okula 70 aylık iken başlamıştır. Tanılanmış herhangi bir zihinsel ve fiziksel engeli yoktur. Öğrencinin tanımadığı sesler vardır. Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %39,84'tür. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö4]'ün okuma hızı 1,28; doğru okuma düzeyi % 13,52; okuduğunu anlama düzeyi %0'tür. Öğrenci birinci sınıfta okumaya tam olarak geçememiştir. O zamandan beri öğrenci pek çok okuma sorunu yaşamaktadır.

Tablo 6. Katılımcı Öğrenci [Ö5] İle İlgili Bilgiler

Öğrenci 5	[Ö5]
Yaş	9
Cinsiyet	Kız
Sınıf	4. sınıf
İlkokula başlama yaşı	68 aylık
Yaşam koşulu	Annesi, babası ve 3 kardeşi ile beraber yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babası ise temizlik görevlisidir.
Okul başarısı	Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %42,02'dir.(Dördüncü sınıf birinci yarıyıl görsel sanatlar, müzik ve oyun-fiziki etkinlikler dersleri hariç tüm dersler ortalamasıdır)
Okuma durumu	[Ö5] tüm sesleri tanımaktadır. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö5]'in okuma hızı 11,04 kelime; doğru okuma düzeyi %71,43; okuduğunu anlama düzeyi %0'dır.

[Ö5] annesi babası ve kardeşleri ile beraber yaşamaktadır. Okula 68 aylık iken başlamıştır. Tanılanmış herhangi bir zihinsel ve fiziksel engeli yoktur. Bütün sesleri tanımaktadır. Öğrencinin derslerinin ağırlıklı aritmetik ortalaması %42,02'dir. Düzey belirlemede kullanılan metne göre, [Ö5]'in okuma hızı 11,04; doğru okuma düzeyi %71,43; okuduğunu anlama düzeyi %0'tür. Öğrenci tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler, aşırı heceleme ve kekeleme yapmaktadır. Öğrenci birinci sınıfta okumaya diğer arkadaşlarından sonra geçmiştir. O zamandan beri öğrenci pek çok okuma sorunu yaşamaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ait bilgiler tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

	Cinsiyeti	Mesleki Deneyim	Öğrencinin Ne süredir dersine giriyor?	Öğrenci bu vakte kadar kaç öğretmen değiştirmiştir?
[Ö1] in öğretmeni	E	11 yıl	3,5 yıldır (1. sınıf 2. Dönemden beri)	2
[Ö2] nin öğretmeni	E	İlk yıl (Alanı Sınıf Öğr. Olmayan Ücretli Öğretmen)	4. sınıf sene başından beri	4
[Ö3] ün öğretmeni	K	9 yıl	4 yıldır (1. Sınıftan beri)	1
[Ö4] ün öğretmeni	K	7 yıl	4. sınıf sene başından beri	3
[Ö5] in öğretmeni	K	7 yıl	4. sınıf sene başından beri	6

[Ö1]'in öğretmeni erkektir. Mesleki deneyimi 11 yıl olup, öğrencinin ilkökul 1. sınıf ikinci döneminden itibaren sınıf öğretmenidir. Öğrenci birinci sınıfın ilk dönemini başka öğretmen ile geçirmiş olup, bu öğretmen ikinci öğretmenidir.

[Ö2]'nin öğretmeni erkektir. Öğretmenin daha önce herhangi bir mesleki deneyimi yoktur. Öğretmen sınıf öğretmenliği alanından mezun olmayan ücretli öğretmen olup, öğrencinin dördüncü sınıf sene başından beri sınıf öğretmenidir. Öğretmen [Ö4]'ün ilkökul hayatındaki dördüncü öğretmenidir.

[Ö3]'ün öğretmeni kadındır. Öğretmenin mesleki deneyimi 9 yıl olup, öğrenciyi ilkokul 1. sınıftan itibaren okutan tek öğretmendir.

[Ö4] ve [Ö5] aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Öğrencilerin öğretmeni kadın olup, mesleki deneyimi 7 yıldır. Öğrencilerin dördüncü sınıf sene başından beri derslerine girmektedir. Öğrenciler dördüncü sınıfa gelene kadar, birkaç defa sınıf birleştirme ve ayrılma durumunda kalmıştır. Neticede ilkokul öğrenimi boyunca, [Ö4] üç defa, [Ö5] ise altı defa öğretmen değiştirmek zorunda kalmıştır.

3.10.Verilerin Toplanması

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının, okuma başarılarının ve okul davranışlarının incelendiği bu çalışmada, veri toplama yöntemleri olarak gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve yanlış analizi envanteri kullanılmıştır. Veri toplama araçları ve kaynakları ise; gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları, e-okul not sisteminden elde edilen notlar ve dokümanlardır.

3.10.1. Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmaya konu olan, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının ve okul davranışlarının incelenmesi için veri toplamak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Bu üç yöntemin bir arada kullanılması, veri çeşitlemesi (triangulation) olgusuna bir örnektir. Öğrencilerin okuma başarısı hakkında veri elde etmek için ise “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır.

3.10.1.1.Gözlem

Nitel araştırmalarda gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:200).

Nitel gözlem sayesinde araştırmacı, araştırmaya konu olan bireylerin davranışlarına ve etkinliklerine ilişkin ilk elden not tutma imkânına sahip olmaktadır. Gözlem sayesinde, daha önceden belirlenmemiş olan, gözlem sırasında meydana gelen olağan dışı durumlar da veri olarak kayıt edilebilir.

Herhangi bir araştırmada insan davranışları ve hareketleri gözlemin esasını oluşturur. Gözlenenler doğal ve açık bir yöntemle izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır. İnsanla ilgili olarak yapılan pek çok araştırma genel olarak gözlem içermektedir (Büyüköztürk ve diğ.2013: 140).

Yapılan bu araştırmada her bir öğrenci için, iki ders saati Türkçe, iki ders saati matematik, iki ders saati fen bilimleri ve iki ders saati sosyal bilgiler olmak üzere toplam sekiz ders saati gözlem yapılmıştır. Beş öğrenci için toplamda 32 ders saati gözlem yapılmıştır. [Ö4] ve [Ö5]'in aynı sınıfta olması nedeniyle sekiz ders saatinde iki gözlem aynı anda yapılmıştır.

3.10.1.2.Görüşme

Görüşme en basit şekliyle önceden belirlenmiş bir konuda, araştırmacı ve birey arasında soru sorma ve cevap alma yöntemi olarak açıklanabilir. Görüşme yapacak olan kişi, önceden belirlediği amaç doğrultusunda, araştırma yapmayı planladığı konu ile ilgili hazırlık yaparak bireylerle görüşme yapar.

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk ve diğ., 2013: 158).

Görüşme yöntemi ile öğrencinin doğrudan gözlenemeyecek davranışları, geçmiş yaşantıları, ders dışı durumları hakkında veri elde etme imkânı bulunmaktadır. Yıldırım ve şimşek'e (2013:148) göre, görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız.

Araştırma kapsamında öğrencilerin kendisi ve sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ses kaydına alınmiş daha sonra bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ise yalnızca

istekli olan bir öğretmen ile ses kaydı alınmış, diğerleri ile kısa not tutma şeklinde görüşme kayıtları tutulmuştur. Görüşme notları daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.10.1.3.Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve araştırmanın mümkün olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, gözlem ve görüşme yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin defterleri, ders ve çalışma kitapları, yazı çalışmaları incelenmiştir.

Fiziksel özellikler açısından, ders kitaplarının ve defterlerinin gerekli özenle kullanıp kullanmadığı, ciltlenme durumu, yırtık ve eskimiş olup olmadığı incelenmiştir.

Nitelik açısından ise, çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin tam, doğru ve etkili şekilde yapılıp yapılmadığı incelenmiştir. Yazı çalışmalarına ait veriler, hem öğrencilerin defterlerindeki ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerden alınan örneklerden, hem de düzey belirleme sırasında öğrencilere yaptırılan “Kendimi Anlatıyorum” etkinliğinden elde edilmiştir. Yazıların doğruluğu, okunaklı olması, yazım ve imla kurallarına uyulması incelenmiştir.

3.10.1.4.Yanlıı Analiz Envanteri

Öğrencinin okuma ve anlama düzeylerine yönelik analizlerin yapılmasında Akyol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yanlıı Analizi Envanteri” kullanılmıştır (Ek 2). Bu envanter okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama amacına hizmet etmektedir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve

ses bilgisini, sessiz okuma yapıldıktan sonra sorulan sorularla da anlama seviyesi belirlenmiştir.

Bu envantere göre öğrencinin okuma hızı, doğru okuma ve anlama yüzdesi aşağıdaki formüllere göre hesaplanmıştır:

$$okuma\ hızı = \frac{1\ dk\ x\ doğru\ okunan\ kelime\ sayısı}{metnin\ tamamının\ okunma\ süresi}$$

$$doğruluk\ yüzdesi = \frac{doğru\ okunan\ kelime\ sayısı\ x\ 100}{metindeki\ toplam\ kelime\ sayısı}$$

$$anlama\ yüzdesi = \frac{alınan\ puan\ x\ 100}{tam\ puan}$$

Anlama soruları yüzeysel ve derin anlama olarak iki türlü sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin basit anlama düzeyi sorularına verdikleri yanıtlarda, tam cevaplar 2 puan, yarım cevaplar 1 puan ve hiç cevaplanmayan sorular için 0 puan verilmiştir. Aynı şekilde derin anlama düzeyi sorularına verdikleri yanıtlarda, tam ve etkili cevaplar 3 puan, biraz eksik ancak beklenen cevabı içeren cevaplar 2 puan, yarım cevaplar 1 puan ve hiç cevap verilmeyen sorular için 0 puan verilmiştir. Anlama düzeyini belirlemek için 3 basit anlama ve 2 derinlemesine anlama sorusu sorulmuştur. Sorulardan alınabilecek tam puan 12 ‘dir.

“Yanlış Analizi Envanterine” göre 3 okuma düzeyi vardır:

Endişe Düzeyi: Bireyin çok sayıda okuma hatası yaptığını ve okuduğunun çok azını anladığını gösterir.

Öğretim Düzeyi: Bireyin istenilen şekilde okuması ve anlamsı için bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duymasını ifade eder.

Bağımsız Düzey: Bireyin öğretmen veya bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

Bu araştırmada öğrencilerin okuma düzeyini belirlemek amacı ile “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metin kullanılmıştır (Ek-3). Metin öğrencilerin daha önce görmemiş oldukları ve bir alt seviye sınıftan MEB yayınları 3. sınıf kitabından alınmıştır. “Yanlış Analizi Envanteri” ne göre, öğrencinin içinde bulunduğu sınıf seviyesinin bir altındaki metin kullanılması gerekmektedir. Metin başlık ve yazar ismi dâhil 209 kelimededen oluşmaktadır.

Öğrenciler metinleri sesli okumuş ve okumaları ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlardan öğrencilerin okuma hızları ve doğru okuma yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca metin öğrencilere sessiz okutulduktan sonra, okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Öğrenciler okuduğunu anlama sorularını yanıtlarken, okuma metni öğrencilerden alınmıştır.

3.10.2. Veri Toplama Araçları ve Kaynakları

Öğrencilerin akademik başarılarına ait veriler e-okul yönetim bilgi sisteminden elde edilmiştir. Okuldaki ve sınıftaki davranışlarına ait verilerin elde edilmesi için gözlem formları, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

3.10.2.1.Gözlem Formu

Araştırma süresince, her bir öğrenci için Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde ikişer saatlik gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlemler, her ders ve her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanmış olan gözlem formuna işlenmiştir. Gözlem yapılmadan önce, araştırılan konuya uygun olarak hangi boyutlarda gözlem yapılacağı belirlenmiştir.

Gözlem formunda aşağıdaki boyutlar göz önünde bulundurularak gözlem yapılmıştır:

- *Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin derse katılımı ne düzeydedir? (Öğrenci söz hakkı almak konusunda istekli midir? Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı nasıldır?)*

- *Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin öğretmen ile etkileşimi nasıldır? (Öğretmene bir şey vermeye, bir şeyler sormaya-göstermeye, sohbet etmeye istekli midir? Eğer iletişim kurmaya istekli ise konuşmaların içeriği nasıldır? Sohbet, şikayet vs.)*
- *Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin derse karşı ilgisi nasıldır?(Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci etkinliklere katılmıyor ise, zamanı nasıl geçirmektedir? Öğretim sürecinde, öğrencinin öğretmeni-dersi dinlemeye ayırdığı zaman ne kadardır ve bu sürede neler yapmaktadır? Bu konudaki istekliliği ya da isteksizliği nasıldır, bu süreçte dinlemeye veya dinlememeye dönük ne yapmaktadır?*
- *Öğretmenin ve sınıfta bulunan diğer öğrencilerin, okuma güçlüğü çeken öğrenciye karşı tutum ve davranışları nasıldır?*
- *Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrenciyi farklılaştırmak için ne yapmaktadır? (Bu öğrenci için farklı etkinlikler düzenliyor mu ? Öğretmen desteği nasıldır?)*
- *Öğrencinin sınıf kurallarına uyumu ve okul kültürünü benimseme durumu nasıldır?*
- *Akran uyumu nasıldır? Grup çalışması var ise, arkadaşları ile iletişimi nasıldır? (Sınıftaki öğrenciler ile çalışmaya ne kadar zaman ayırmaktadır? Bu konudaki istekliliği ya da isteksizliği nasıldır? Bu konuda neler yapmaktadır?)*
- *Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin defter, kitap, kıyafet düzeni nasıldır? (temizlik, düzen, itina açısından.. Çalışma kitapları etkin kullanılmış mıdır? Kitapta yer alan etkinlikleri yapmaktaki duyarlılığı nasıldır? Hangi dersin çalışma kitabı ne oranda yapılmıştır?)*
- *Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci, sınıf önünde okuma ile ilgili bir etkinlik ile karşılaştığında nasıl tutum sergilemektedir? (kaygı, korku, kaçınma, utanma, sıkılma, kızgınlık...)*
- *Kendi kendine çalışma (Öğrenci kendi başına çalışma için ne kadar zaman ayırmaktadır? Bu konudaki istekliliği ya da isteksizliği nasıldır? Bağımsız öğrenme durumu nedir?)*

3.10.2.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Öğrenci ve öğretmen ile yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, başka araştırmacılar tarafından geliştirilen araçlara veya ölçeklere bağımlı olmaya ve onları kullanmaya eğilimli değildirler (Creswell, 2014:185). Görüşme soruları hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formu yaklaşımı ile görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve sorunların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir. Bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:150). Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrenci ve öğretmenlerle, ders gözlemleri bittikten sonra ve yüz yüze yapılmıştır.

Öğrenci ile yapılan görüşmede öğrencilere şu sorular sorularak veri elde edilmiştir:

- *Bu sınıfa kadar kaç öğretmenin oldu?*
- *Okula gelmeyi seviyor musun? Öğretmenini seviyor musun?*
- *Okula gelmemek için bahane üretiyor musun?*
- *Okulda hangi dersleri daha çok seviyorsun? Sevmediğin dersler hangileri?*
- *Evde kitap okuyor musun? Ne kadar?*
- *Evde ailenden derslerine yardım eden kimler var? Ödevini kendin mi yapıyorsun?*
- *Annenin okuma yazması var mı?*
- *Arkadaşlarından daha yavaş okuduğunu düşünüyor musun? Bu sana ne hissettiriyor?*
- *Birinci sınıfta okumaya diğer arkadaşlarıyla aynı zamanda başladın mı?*
- *Derste bir şey okuyacak olduğun zaman kendini nasıl hissediyorsun?*

- *Okula devamsızlık yaptığın oluyor mu?*
- *Teneffüste yalnız kaldığın oluyor mu?*
- *Büyünce ne olmak istiyorsun?*

Öğretmen ile yapılan görüşmede öğretmene şu sorular sorularak veri elde edilmiştir:

- *Mesleki deneyiminiz kaç yıl? Söz konusu öğrencinin kaç yıldır dersine giriyorsunuz?*
- *Ders esnasında öğrenci okuma, yazma gerektiren bir etkinlik ile karşılaşması durumunda nasıl tutum sergilemektedir? (Korku, kaygı, heyecan, huzursuzluk, sıkılma, kayıtsızlık, umursamama...)*
- *Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrenci için ders türlerine göre farklı etkinlikler, farklı öğretim yöntem ve teknikleri düzenliyor musunuz?(Evet, ise örneklendiriniz, öğrenci bu etkinliklere katılmaya istekli midir? Bununla ilgili bir eğitim aldınız mı?)*
- *Öğrencinin okuma güçlüğü çektiğini ne zaman fark ettiniz? Öğrencilerin okuma güçlüğüne gidermek için kimlerden, nerelerden faydalandınız? (Diğer öğretmen arkadaşlardan, hizmet içi eğitimden, kaynak kitaplardan, bilimsel araştırmalardan, internet sitelerindeki örneklerden)*
- *Öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı, derse ilgisi nasıldır? (Sizin ders anlattığınız sürede dersi dinlemeye ne kadar zaman ayırır? Siz dersi anlatırken göz teması kurar mı? Anlamadığı yerlerde soru sorar mı? Dersi dinleme ve takip etme konusundaki istekliliği nasıldır? Dersi dinlemediği zamanlar oluyor ise bu süreyi nasıl geçirmektedir?)*
- *Öğrenci derste siz bir yönerge verdiğinizde, kendi başına çalışmaya ne kadar zaman ayırmaktadır? Verdiğiniz yönergeleri yerine tam ve doğru olarak yerine getirme durumu nasıldır? Bu konudaki istekliliği ya da isteksizliği nasıldır?*
- *Öğrencinin sizinle iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Anlamadığı yerlerde soru sormaktan çekinir mi, ders dışı zamanlarda sohbet etmeye istekli olur mu?)*

- Öğrencinin okul kültürüne uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Derse giriş çıkış saatleri? Sınıf kurallarına uyumu? Sorumluluklarını yerine getirme durumu? Öğrencinin kılık kıyafet düzeni nasıldır?
- Ders materyallerini kullanımı nasıldır? Çalışma kitabındaki etkinliklerin yapılma durumu nasıldır? Hangi dersin çalışma kitabındaki etkinlikler, ne oranda yapılmıştır?
- Öğrencinin arkadaşlık ilişkileri nasıldır? (Sosyalleşme sorunu yaşamakta mıdır? Arkadaşları ile oyunlara katılmakta mıdır, dışlanmakta mıdır? Arkadaşlarının öğrenciye karşı tutum ve davranışları nasıldır? Ders dışında nasıl davranmaktadır?)
- Öğrencinin görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, müzik gibi beceri gerektiren derslerdeki ilgi ve başarı düzeyi nasıldır?
- Öğrencinin velisi ile daha önce görüşme yaptınız mı? (Veli toplantısına katılıyor mu? Toplantı dışında iletişim kuruyor mu? Ailenin öğrencinin eğitimi konusundaki tutumu nasıldır? Velinin okula karşı tutumu nasıldır?)

Öğrenci ve öğretmene sorulan görüşme soruları, daha sonra betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak veriler elde edilmiştir.

3.10.2.3. E-okul Yönetim Bilgi Sistemi

Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi sonucu elde edilen not dökümleri e-okul not bilgi sisteminden elde edilmiştir. E-okul yönetim bilgi sistemi MEB tarafından kullanılan, öğretmen-öğrenci ve velilerin kullanımına açık bilgi sistemidir. Bu sistemde öğrencilerin not bilgileri, sınav tarihleri, devam durumu gibi bilgiler yer almaktadır.

Öğrencilerin birinci sınıftan, dördüncü sınıf birinci döneme kadar her döneme ait notları elde edilmiştir. Bu sayede yıllara ve derslere göre gelişimsel olarak değerlendirilme olanağı bulunmuştur.

3.10.2.4.Dokümanlar

Öğrenciler hakkında veri elde edilen kaynaklardan biri de dokümanlardır. Öğrencilerin ders kitapları, çalışma kitapları, defterleri ve gözlemler sonunda yaptırılan “Kendimi Anlatıyorum” etkinliği veri elde etmede kullanılan dokümanlardır.

“Kendimi Anlatıyorum” etkinliği gözlem ve görüşmeler bittikten sonra, öğrencinin yazılı anlatım becerisini belirlemek amacıyla yaptırılmıştır. Etkinliğe başlamadan, öğrencinin kendini anlatan sorular sorulmuş, daha sonra bunları kendi cümleleri ile yazması istenmiştir. Elde edilen doküman, yazının doğruluğu, tertip ve düzeni, imla ve noktalamaya uygunluğu açısından değerlendirilmiştir.

3.11.Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi amacıyla ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

3.11.1.Betimsel analiz

Araştırmada, öğrenci ve öğretmen ile yapılan görüşmelerin verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256).

Bu amaçla, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden sonra elde edilen veriler;

- (i) Öncelikli olarak bilgisayar ortamına geçirilmiştir.
- (ii) Veri toplama araçlarındaki sorular çerçevesinde betimsel analize tabi tutulmuştur.
- (iii) Analiz sonucu oluşan bulgular temalar çerçevesinde tekrar düzenlenmiş, neden sonuç ilişkilerinin olup olmadığı irdelenmiş ve yorumlanmıştır.

- (iv) Analiz sonuçları öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

3.11.2.İçerik Analizi

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Verilerin analize hazırlanması için, mülakat çözümlenmeleri, gözlem notlarının çözümlenmeleri, görsel materyallerin listelenmesi yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin tamamı okunmuş ve incelenmiştir. Verilerin tamamı okunduktan sonra kodlama işlemine geçilmiştir. Verilerin kodlanması araştırmacı ve bir uzmanla beraber eş kodlama şeklinde yapılmıştır. Kodlama işleminde bilgisayar programı kullanılmamış elle kodlama yapılmıştır. Elde edilen kodlar kendi arasında ana temalara ve bu temalarla ilişkili alt temalara ayrılmıştır. Son basamak olarak temaların yorumlanması ve alan yazın çerçevesinde tartışılması yapılmıştır. Cresswell'e (2014:200) göre nitel analizde bulguları aktarmak için kullanılan en yaygın yaklaşım anlatıdır. Bu, olayların kronolojisini ifade eden bir tartışma, birkaç temanın alt temalar, belirli görsel açıklamalar, bireylerden alıntılarla birlikte detaylı tartışması olabilir. Nitel araştırmacıların çoğu, tartışmaya yardımcı olacak görsel, şekil veya tabloları kullanırlar.

3.12.Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel verilerin geçerliliği ve güvenirliliği, araştırılan konunun olabildiğince tarafsız ve olduğu şekliyle gözlenmesi şeklinde ifade edilebilir. Bu amaçla elde edilen gözlem sonuçları, araştırma konusunda dâhil olan; öğretmen ve öğrenciyle yapılan görüşme sonuçları ile desteklenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla

doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için şu çalışmalar yapılmıştır:

- *Veri çeşitlendirmesi*
- *Uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem*
- *Çoklu araştırma ortamları*
- *Katılımcı onayı (üye kontrolü)*
- *Meslektaş değerlendirmesi*

Veri çeşitlendirmesi: Nitel araştırma yöntemi, kendi özelliğinden dolayı geçerlik sağlama konusunda önemli imkânlar sağlamaktadır. Araştırmacı, ihtiyaç duyması halinde gözlem ve görüşme sorularına yeni sorular ekleyebilir, yeni görüşmeler yapabilir, farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Nitel araştırmalarda doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanıldığında “verinin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217-218). Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri beraber kullanılmıştır. Gözlem sonuçları öğrenci, öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile desteklenmiştir. Aynı zamanda, öğrencinin not dökümü, defterleri, çalışma kitapları gibi dokümanlar analiz edilmiş ve elde edilen veriler bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapılmıştır.

Veri toplama süresince *uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem* yapılmıştır. Öncelikle öğrencinin farklı derslerde farklı davranışlar sergileyebileceği göz önünde bulundurularak; Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinde ikişer saat olmak üzere 8 ders saati gözlem yapılmıştır. Gerekli durumlarda, araştırma yapılan alana gidilerek yeni sorular ve yeni görüşme

Çoklu araştırma ortamları: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden ikisi aynı sınıfta olup, diğer üç öğrenci farklı kasabalardaki okullarda öğrenim görmektedir. Araştırma yürütülen öğrenciler farklı kasaba ve okullardan seçilerek, araştırmanın yalnız bir ortama bağlı kalmasının önüne geçilmiş, çoklu araştırma ortamları sağlanmıştır.

Katılımcı onayı (üye kontrolü): Katılımcıların ve onların düşüncelerinin doğru olarak temsil edildiğinden emin olmak için görüşme dökümlerinin, taslak raporun katılımcılar ile paylaşılmasıdır (Creswell, 2014:202). Görüşme sonucunda elde edilen dökümler katılımcılar ile paylaşılarak, katılımcı onayı alınmıştır. Aynı zamanda gözlem ve görüşme yapılacak olan sınıf öğretmenlerinden gönüllü olanlar ile çalışma yapılmıştır. Bu sayede sınıf ortamının doğal yapının korunduğu ve samimi yanıtlar alındığı düşünülmektedir.

Meslektaş değerlendirmesi: Çalışmalara dışarıdan birinin fikir ve katkı sağlamasıdır (Glesne, 2014:66). Elde edilen bulgular ve sonuçlar sınıf öğretmenliği alanında eğitim veren iki meslektaş ile paylaşılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen veriler dört ana tema ve bu ana temalara ait alt temalar şeklinde gruplandırılmış ve yorumlanmıştır. Ana temalar ve bu temalara ait alt temalar şu şekildedir:

- 1) Akademik başarı ve okuma başarısı**
- 2) Akademik başarıdan etkilenen etkenler**
 - Sınıf içi konum
 - Başarısızlık algısı
 - Arkadaşlık ilişkileri
- 3) Okuma güçlüğüne neden olan etkenler**
 - Okula devam durumu
 - Veli durumu
 - Öğretmen desteği
- 4) Öğrencilerin okuma güçlüğünden etkilenen etkenler**
 - Derse katılım
 - Derse karşı ilgi
 - Sınıf içi istenmeyen davranışlar
 - Okuma etkinlikleri
 - Yazma durumu
 - Ders materyallerinin incelenmesi
 - Bağımsız (bireysel) öğrenme
 - Beceri gerektiren derslerdeki başarı durumu
 - Okul kültürüne uyum
 - Öğretmen öğrenci etkileşimi

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının ve okuma başarılarının nasıl olduğuna ilişkindir. Öğrencilerin **akademik başarısına** ilişkin bulgular e-okul yönetim bilgi sisteminden elde edilmiştir. Öğrencilerin not değerlendirmeleri ilk üç sınıfta onların proje ödevleri, performans görevleri ve ders içi performans notları ile dördüncü sınıfta ise bunlara ek olarak yazılı sınav notlarının ortalaması ile belirlenmektedir. Akademik başarılarının belirlenmesinde, öğrencilerin dördüncü sınıf birinci döneme ait Türkçe, fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler, yabancı dil, trafik güvenliği, din kültürü ve ahlak bilgisi, insan hakları yurttaşlık demokrasi derslerinde almış oldukları notların ağırlıklı aritmetik ortalaması kullanılmıştır. Ağırlıklı ortalama, öğrencilerin derslerine ait notlar ile bu derslerin haftalık ders saati çarpımının, aritmetik ortalamasıdır. İlkokul dördüncü sınıfta okutulan haftalık ders çizelgesi tabloda verilmiştir.

Tablo 8. İlkokul 4. Sınıf Haftalık Ders Çizelgesi

	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	Yabancı Dil	Trafik Güvenliği	Din Kültürü ve A.B.	İnsan Hakları, Yurttaşlık Demokrasi	Görsel San.	Müzik	Oyun ve Fiziki etk.	Toplam
Ders Saati	8	5	3	3	2	1	2	2	1	1	2	30

Türkçe 8, matematik 5, fen bilimleri 3, sosyal bilgiler 3, yabancı dil 2, trafik güvenliği 1, din kültürü ve ahlak bilgisi 2, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi 2, görsel sanatlar 1, müzik 1, oyun ve fiziki etkinlikler dersi 2 saat olmak üzere toplam 30 saat ders yapılmaktadır.

İlkokullarda sınav, proje ve öğrencinin performansına yönelik çalışmalar, 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Puanlar beşlik sisteme göre nota çevrilerek karneye işlenir. Puanların not değeri ve derecesi tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Puanların Not Değeri ve Derecesi

PUAN	NOT	DERECE
85-100	5	Pekiyi
70-84	4	İyi
55-69	3	Orta
45-54	2	Geçer
0-44	1	Başarısız

Dönem puanı, yılsonu puanı, yılsonu başarı puanı ve diploma puanı 100 tam puan üzerinden belirlenir ve beşlik sistemde karne notu oluşur. Beşlik not sisteminde başarı dört, başarısızlık bir notla değerlendirilir.

Öğrencilerin gelişiminin izlenebilmesi için birinci sınıftan itibaren tüm dönem notları tabloda belirtilmiştir. 3. Sınıf akademik başarısı 100 üzerinden değerlendirilmemiş, 1= Geliştirilmeli, 2= İyi, 3= Çok iyi şeklinde değerlendirilmiştir. Dördüncü sınıfın ikinci dönem notları ise henüz oluşmamıştır.

Tablo 10. [Ö1] 'in Sınıflara Göre Akademik Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.
Türkçe	40,75	50,00	40,00	50,00	1*	2*	37,67	_**
Matematik	40,00	50,00	40,00	50,00	1	2	45,50	_
Hayat Bilgisi	46,75	50,00	50,00	50,00	1	2	_	_
Yabancı Dil	_	_	45,00	65,00	1	2	30,50	_
Fen Bilimleri	_	_	_	_	1	2	36,00	_
Sosyal Bilgiler	_	_	_	_	_	_	60,00	_
Trafik Güvenliği	_	_	_	_	_	_	59,00	_
Din Kültürü ve A.B.	_	_	_	_	_	_	45,75	_
İnsan Hakları, Yurttaşlık Demokrasi	_	_	_	_	_	_	57,75	_

*1= Geliştirilmeli, 2=İyi, 3=Çok İyi

**4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö1]'in dördüncü sınıf birinci dönem beceri dersleri (müzik, görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler) haricindeki derslerinin **ağırlıklı aritmetik ortalaması 43,80 'dir**. Öğrencinin Türkçe, yabancı dil, fen bilimleri dersleri 0-44 puan arasında olup başarısızdır. Matematik ve din kültürü ahlak bilgisi dersleri 45-54 puan arası olup geçer derecededir. Sosyal bilgiler, trafik güvenliği ve insan hakları, yurttaşlık, demokrasi dersleri 55-69 arası olup orta derecededir. Öğrenci, öğrenim yaşamı boyunca 70 ve üzeri not alamamıştır.

Tablo 11.[Ö2] 'nin Sınıflara Göre Akademik Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D
Türkçe	30,00	45,00	40,83	38,75	1*	1*	57,00	_**
Matematik	45,00	45,00	48,00	45,00	2	1	58,00	_
Hayat Bilgisi	45,00	60,00	45,00	63,33	2	2	_	_
Yabancı Dil	_	_	45,00	45,00	2	1	46,25	_
Fen Bilimleri	_	_	_	_	2	2	66,00	_
Sosyal Bilgiler	_	_	_	_	_	_	53,75	_
Trafik Güvenliği	_	_	_	_	_	_	78,00	_
Din Kültürü ve A.B.	_	_	_	_	_	_	63,75	_
İnsan Hakları, Yurttaşlık Demokrasi	_	_	_	_	_	_	71,25	_

*1= Geliştirilmeli, 2=iyi, 3=Çok İyi **4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö2]'in dördüncü sınıf birinci dönem beceri dersleri (müzik, görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler) haricindeki derslerinin **ağırlıklı aritmetik ortalaması 59,45 'dir**. Öğrencinin yabancı dil ve sosyal bilgiler dersi 45-54 arasında olup *geçer* derecededir. Türkçe, matematik, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri 55-69 arasında olup *orta* derecededir. Trafik güvenliği ve insan hakları, yurttaşlık, demokrasi dersi notları 70-84 arasında olup *iyi* derecededir.

Öğrencinin dersine bu sene ilk defa çalışmaya başlayan ve alanı sınıf öğretmenliği eğitimi olmayan ücretli öğretmen girmektedir. Okuma düzeyi belirleme çalışmaları neticesinde, öğrencinin henüz tanımadığı sesler olduğu, anlama

sorularından hiçbirini doğru yanıtlayamadığı ve ilk üç sene aldığı notları göz önünde bulundurulduğunda dördüncü sınıfa ait notların, sınıf öğretmeni tarafından doğru ölçülememiş olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 12.[Ö3]’ün Sınıflara Göre Akademik Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.
Türkçe	47,00	46,75	48,50	42,50	1*	1*	30,00	_**
Matematik	61,50	61,50	38,00	52,50	1	1	35,00	_
Hayat Bilgisi	62,00	50,00	54,50	55,75	1	1	_	_
Yabancı Dil	_	_	47,50	48,00	1	1	25,67	_
Fen Bilimleri	_	_	_	_	1	1	43,40	_
Sosyal Bilgiler	_	_	_	_	_	_	35,25	_
Trafik Güvenliği	_	_	_	_	_	_	60,00	_
Din Kültürü ve A.B.	_	_	_	_	_	_	43,67	_
İnsan Hakları, Yurttaşlık Demokrasi	_	_	_	_	_	_	34,33	_

*1= Geliştirilmeli, 2=iyi, 3=Çok İyi **4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö3]’ün dördüncü sınıf birinci dönem beceri dersleri (müzik, görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler) haricindeki derslerinin **ağırlıklı aritmetik ortalaması 35,32’ dir**. Öğrencinin Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, insan hakları, yurttaşlık, demokrasi derslerinin notları 0-44 arasında olup *başarısızdır*. Yalnızca trafik güvenliği dersinden orta derecede not almıştır.

Tablo 13. [Ö4]’ün Sınıflara Göre Akademik Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.
Türkçe	30,00	20,00	30,00	35,00	1*	1*	45,00	_**
Matematik	45,00	20,00	5,00	25,00	1	1	22,00	_
Hayat Bilgisi	70,00	37,50	45,00	30,00	1	1	_	_

Yabancı Dil	–	–	60,00	58,75	1	2	48,75	–
Fen Bilimleri	–	–	–	–	1	1	46,00	–
Sosyal Bilgiler	–	–	–	–	–	–	34,50	–
Trafik Güvenliği	–	–	–	–	–	–	45,75	–
Din Kültürü ve A.B.	–	–	–	–	–	–	45,50	–
İnsan Hakları, Yurttaşlık Demokrasi	–	–	–	–	–	–	45,00	–

*1= Geliştirilmeli, 2=iyi, 3=Çok İyi **4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö4]'ün dördüncü sınıf birinci dönem beceri dersleri (müzik, görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler) haricindeki derslerinin **ağırlıklı aritmetik ortalaması 39,84 dir.** Öğrencinin Matematik ve sosyal bilgiler dersi notları 0-44 arası olup *başarısızdır.* Türkçe, yabancı dil, fen bilimleri, trafik güvenliği, din kültürü ve ahlak bilgisi, insan hakları, yurttaşlık, demokrasi derslerinin notları 45-54 arasında olup *geçer* derecededir.

Tablo 14. [Ö5] 'in Sınıflara Göre Akademik Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.	I.D.	II.D.
Türkçe	51,25	53,75	48,33	45,00	1*	1*	45,00	–**
Matematik	61,25	51,25	50,00	45,83	1	1	23,40	–
Hayat Bilgisi	71,25	58,75	51,57	46,67	1	1	-	–
Yabancı Dil	-	-	60,00	60,00	1	2	55,00	–
Fen Bilimleri	–	–	–	–	1	1	45,00	–
Sosyal Bilgiler	–	–	–	–	–	–	41,25	–
Trafik Güvenliği	–	–	–	–	–	–	58,75	–
Din Kültürü ve A.B.	–	–	–	–	–	–	45,25	–
İnsan Hakları, Yurttaşlık Demokrasi	–	–	–	–	–	–	48,75	–

*1= Geliştirilmeli, 2=iyi, 3=Çok İyi **4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö5]'in dördüncü sınıf birinci dönem beceri dersleri (müzik, görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler) haricindeki derslerinin **ağırlıklı aritmetik ortalaması 42,02' dir.** Öğrencinin Matematik ve sosyal bilgiler dersi notları 0-44 arası olup

başarısızdır. Türkçe, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, insan hakları, yurttaşlık, demokrasi derslerinin notları 45-54 arasında olup geçer derecede, yabancı dil, trafik güvenliği 55-69 arası olup orta derecededir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü sınıf birinci döneme ait oyun ve fiziki etkinlikler, görsel sanatlar ve müzik dersleri haricindeki diğer derslerinin ağırlıklı not ortalamaları; [Ö1] için 43,80 ile *başarısız*, [Ö2] için 59,45 ile *orta*, [Ö3] için 35,32 ile *başarısız*, [Ö4] için 39,84 ile *başarısız* ve [Ö5] için 42,02 ile *başarısız* derecededir.

Öğrencilerin **okuma başarıları** yanlış analiz envanterine göre belirlenmiştir. Öğrencilerden başlık ve yazar dahil 207 kelimedenden oluşan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metnin okunması istenmiştir. Öğrencilerin sesli okuması kayıt edilmiş ve yanlış okunan kelimeler ile okuma süresi kayıt edilmiştir. Bu verilere göre, okuma hızı ve doğruluk yüzdesi hesaplanmıştır. Daha sonra öğrencilerden sessiz okuma yapmaları istenmiştir. Üç tanesi basit anlama ve iki tanesi derinlemesine anlama olan toplam 5 soru sorulmuştur. Basit anlama soruları 2 puan ve derinlemesine anlama soruları 3 puandır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara göre anlama yüzdesi hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma başarıları şu şekildedir:

Tablo 15. Çalışma Sürecinde Öğrencilerin Okuma Başarısına İlişkin Sonuçlar

	[Ö1]	[Ö2]	[Ö3]	[Ö4]	[Ö5]
Okunan Toplam Kelime Sayısı	203	207	207	207	203
Süre	7 dk 2 sn	12 dk 50 sn	6 dk 24 sn	21 dk 46 sn	13 dk 8 sn
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	62	186	55	179	58
Doğru Okunan Kelime Sayısı	141	21	152	28	145
Hız	20,04 kelime	1,63 kelime	23,75 kelime	1,28 kelime	11,04 kelime
Doğruluk	%69,45	%10,14	%73,42	%13,52	%71,43
Anlama yüzdesi	%50	%0	%33,33	%0	%0

[Ö1] düzey belirleme metninde başlık ve yazar ismini okumamış, metnin kalanını okumuştur. 203 kelimeyi, 7 dakika 2 saniyede okumuş, bu kelimelerden 62 tanesini yanlış, 141 tanesini ise doğru okumuştur. Buna göre okuma hızı dakikada 20,04 kelime, doğruluk yüzdesi %69,45 ve anlama sorularına verdiği cevaba göre anlama yüzdesi %50 olmuştur.

[Ö2] düzey belirleme metninde yazar ismini okumamış, metnin kalanını okumuştur. 207 kelimeyi, 12 dakika 50 saniyede okumuş, bu kelimelerden 186 tanesini yanlış okumuş ya da hiç okuyamamış, sadece 21 tane tek ya da iki heceli kelimeyi doğru okumuştur. Metnin ortasında sıkılarak bırakma isteğini dile getirmiştir. Buna göre okuma hızı dakikada 1,63 kelime, doğruluk yüzdesi %10,14 ve anlama sorularına doğru cevap veremeyerek anlama yüzdesi %0 olmuştur.

[Ö3] düzey belirleme metninde yazar ismini okumamış, metnin kalanını okumuştur. 207 kelimeyi, 6 dakika 24 saniyede okumuş, bu kelimelerden 55 tanesini yanlış, 152 tanesini ise doğru okumuştur. Buna göre okuma hızı dakikada 23,75 kelime, doğruluk yüzdesi %73,42 ve anlama sorularına verdiği cevaba göre anlama yüzdesi %33,33 olmuştur.

[Ö4] düzey belirleme metninde yazar ismini okumamış, metnin kalanını okumuştur. 207 kelimeyi, 21 dakika 46 saniyede okumuş, bu kelimelerden 179 tanesini yanlış, 28 tanesini ise doğru okumuştur. Ö4 harf tanıma konusunda yetersizdir. Metinde yer alan tek heceli ya da iki heceli kelimeleri okuyabilmiştir. Metnin yarısına geldiğinde “*Öğretmenim bunun hepsini mi okuyacağız? Bu kadar okusam yetmez mi?*” diyerek sıkıldığını belirtmiş, bu süreden sonra okuma gayreti oldukça azalmıştır. Sesleri birleştirip hece ve kelime oluşturmaktan ziyade, anlamsız kelimeler söyleyerek metni bir an önce bitirmeye çalışmıştır. Buna göre okuma hızı dakikada 1,28 kelime, doğruluk yüzdesi %13,52 ve anlama sorularına doğru cevap veremeyerek anlama yüzdesi %0 olmuştur.

[Ö5] düzey belirleme metninde başlığı ve yazar ismini okumamış, metnin kalanını okumuştur. 203 kelimeyi, 13 dakika 8 saniyede okumuş, bu kelimelerden 58 tanesini yanlış, 145 tanesini ise doğru okumuştur. Buna göre okuma hızı dakikada 11,04 kelime, doğruluk yüzdesi %71,43 ve anlama sorularına doğru cevap veremeyerek anlama yüzdesi %0 olmuştur.

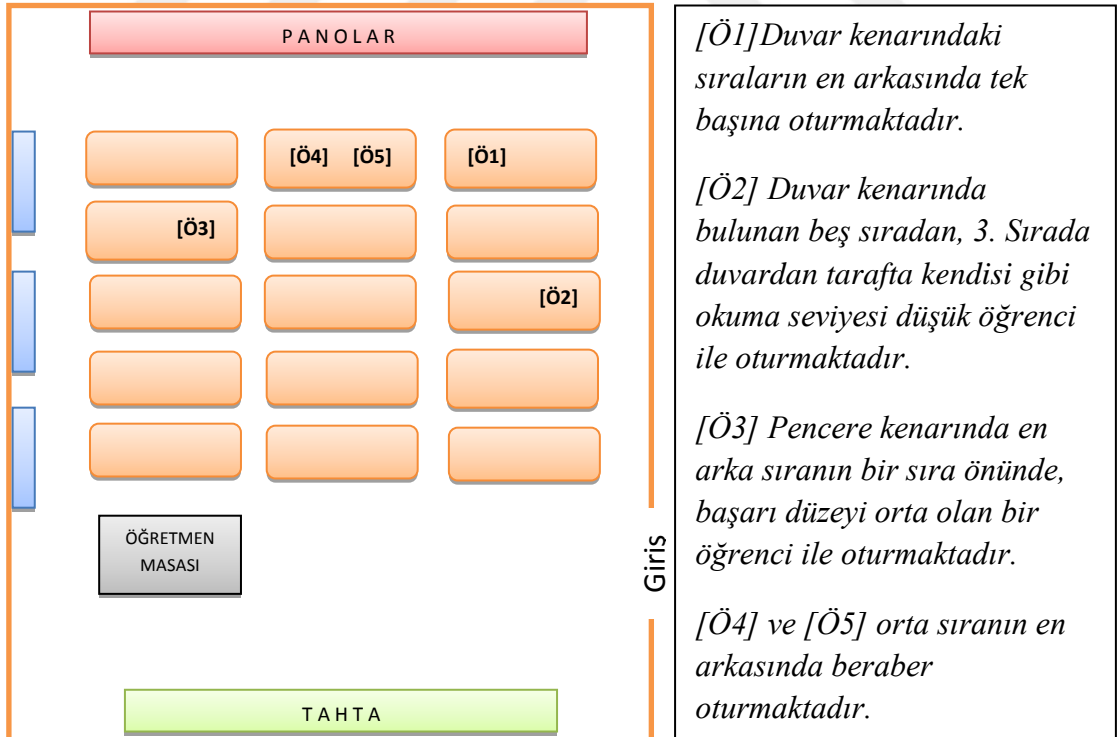
Bu envantere göre [Ö1], [Ö2], [Ö3], [Ö4] ve [Ö5] endişe düzeyinde okuyuculardır. [Ö2], [Ö4] ve [Ö5] anlama sorularına hiç doğru cevap verememiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının, öğrencileri hangi boyutlarda ve nasıl etkilediğine ilişkindir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının öğrencileri üç farklı boyutta etkilediği bulgulanmıştır. Bu boyutlar; sınıf içi konum, başarısızlık algısı ve arkadaşlık ilişkileridir. Bunlara ait bulgular şu şekildedir:

Gözlem yapılan sınıfların tamamında sıraların 3'e bölündüğü, öğretmen masasının en önde bulunduğu klasik oturma düzeni bulunmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin **sınıf içinde konumlarına** ilişkin sınıf krokisi ve gözlem verileri şu şekildedir.

Şekil 2. Oturma Düzeni



Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden yalnız [Ö4] ve [Ö5] aynı sınıfta okuyan öğrencilerdir. Kolay anlaşılması bakımından öğrencilerin tamamı aynı kroki üzerinde gösterilmiştir.

Öğrencilerin sınıf içi konumunun gözlem yapılan tüm dersler boyunca aynı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genellikle sınıfın arkalarında ve okul başarısı düşük olan öğrenciler ile oturtulduğu gözlenmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin **başarısızlık algısı** yaşadığı gözlenmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğrenci algısı, öğrenci ile yapılan görüşme sonuçlarından, sınıf arkadaşlarının algısı ise gözlem sonuçlarından elde edilmiştir.

[Ö1] Öğrencinin algısı: “Birinci sınıfta herkesten geç başlamadım, öğretmenim, derste bir şey okuyacağım zaman kendimi iyi hissediyorum, arkadaşlarım gülecek diye endişe duymuyorum.” Öğrenci kendisini başarısız olarak görmemektedir.

Arkadaşlarının algısı: Sınıf arkadaşlarının öğrenciye karşı olumsuz tutum ve davranışları yoktur.

[Ö2] Öğrencinin algısı: “ Birinci sınıfta okumaya geç başladım, bazı harfleri de zor söylüyordum. Birinci sınıf öğretmenim geçirdi beni ikinci sınıfa. Derste bir şey okuyacağım zaman heyecanlanıyorum, heceliyorum, okuyamıyorum. “Arkadaşlarım gülecek diye endişe duyuyor musun sorusuna başını evet anlamında sallamıştır.

Arkadaşlarının algısı: Bir etkinlikte öğrencinin doğru yaptığı anlaşılınca sınıftaki diğer öğrencilerden “Aaa , doğru yapmış, hayret!” diyerek tepki gösterenler olmuştur. Sınıfta aynı isimde iki öğrenci vardır. Kitap okumak için iki grup oluşturulmak istenmiştir. Aynı isimdeki öğrencilerden hangisinin gruba dâhil edileceği konusunda öğrenciler “Zaten kitap okuma grubuna o katılamaz ki “ şeklinde düşünce belirtmiştir.

[Ö3] Öğrencinin algısı: “Öğretmenim arkadaşlarımdan biraz yavaş okuyorum. Öne geçmek istiyorum. Arkadaşlarımdan geri kalmayacağım. Bol bol kitap okuyorum. Yanlış okuyunca arkadaşlarım bana gülmüyor. Yanlış okuyacağım diye endişe duymuyorum.”

Arkadaşlarının algısı: Öğretmen oldukça kısa bir parçayı öğrenciye okutmuştur. Bu sırada sınıftaki diğer öğrenciler öğrencinin yanlışlarını düzeltmiştir. Dışlanma, alay edilme, oyuna alınmama durumu yoktur. Arkadaşlarının öğrenciye karşı olumsuz tutum ve davranışı yoktur.

[Ö4] **Öğrencinin algısı:** “Öğretmenim içimden iyi okuyorum da, dışımdan yavaş okuyorum, içimden dua ediyorum iyi okuyayım diyorum. Bir şey okuyacağım zaman kendimi kötü hissediyorum. Arkadaşlarım bana gülüyor. Bazı arkadaşlarım daha çok gülüyor, bana okuyamaz, okulda kalır, 5 e geçince okulda kalır dediler.”

Arkadaşlarının algısı: Sınıftaki öğrenciler [Ö4] ün okuma güçlüğü çektiğinin farkındadır ve zaman zaman dile getirmektedirler. Öğrenciyi küçümsemektedirler. Öğrencinin başarısızlığı sınıfça kabul görmüş bir durumdur. Öğrenci tespiti için sınıf öğretmeninden değişik okuma düzeyinde 5 öğrencinin seçilmesi, okuma güçlüğü çeken öğrencinin de bu öğrenciler arasında olması istenmiştir. Öğretmen ilgili öğrenciyi seçince “**O doğru cevap veremez, zaman kaybetmeyelim (gülme)**” şeklinde ifadede bulunmuşlardır. Sınıfa geri döndüğünde ise, “**Nasıl [Ö4] okuyabildi mi?**” demişlerdir.

[Ö5] **Öğrencinin algısı:** “Arkadaşlarımdan yavaş okuyorum, bundan dolayı kendimi kötü hissediyorum. Beni birinci sınıfa erken yazdırmışlar ya ondan okuyamamışım. Derste bir şey okuyacağım zaman heyecan hissediyorum.”

Arkadaşlarının algısı: Yanlış cevap üzerine sınıftan biri “**Cevap veremeyeceksin madem, neden parmak kaldırıyorsun**” demiştir. Sınıftaki öğrenciler, öğrenciye karşı küçümseme davranışı sergilemektedir. Araştırmacı tarafından sınıfa dağıtılması için getirilen defter ve kalemi dağıtan öğrenci “**Öğretmenim [Ö5]’ e de vereyim mi?**” demiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarısızlık algısı kendini iki farklı biçimde göstermektedir. Birincisi öğrencinin kendisine ait olan başarısızlık algısı, diğeri ise arkadaşlarının okuma güçlüğü çeken öğrencilere ilişkin başarısızlık algısıdır. Başarısızlık algısı araştırmaya katılan tüm öğrencilerde gözlenmemiştir. [Ö1] ve [Ö3] kendisini başarısız olarak görmemekte ve arkadaşları tarafından bu biçimde algılanmamaktadırlar. Bu öğrencilerin okuma düzeyleri diğer öğrencilerden daha iyi olup, [Ö1] anlama sorularına %50, [Ö3] ise %33 oranında yanıt vermiştir. [Ö1]’in öğretmeni birinci sınıf ikinci dönemden itibaren, [Ö3]’ ün öğretmeni ise birinci sınıfın başından itibaren öğrencilerin sınıf öğretmenidir. Bu öğrencilere karşı sınıfın alay, dışlama, hor görme davranışları sergilememesinin, sınıfı ve öğrencileri dört yıl boyunca tanıyan öğretmenin etkili davranış ve sınıf yönetimi sayesinde olduğu düşünülmektedir. [Ö2], [Ö4] ve [Ö5] okuma konusunda çok yetersiz olup, halen tanımadıkları sesler vardır. Düzey belirleme metnindeki soruların hiç birine

doğru yanıt verememişlerdir ve anlama yüzdeleri sıfırdır. Okuma güçlüğü yaşıayan bu öğrencilerin sınıftaki bazı öğrenciler tarafından belirgin bir biçimde etiketlendikleri, dışlandııkları, aşağılandııkları, bunu sınıf dışında yaptıkları gibi, sınıf içerisinde öğretmen varken de yaptıkları gözlem ve görüşme sonuçları neticesinde görülmüştür. İlkokul dördüncü sınıfa gelmiş olan okuma güçlüğü çeken bu öğrencilerin mevcut öğretmenleri, [Ö2]'nin dördüncü, [Ö4] 'ün üçüncü, [Ö5] ise altıncı öğretmendir. Öğrencilerin çok sık öğretmen değiştirmiş olmaları, sınıfta olumsuz algıların yeşermesine imkân sağladığı düşünülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşıayan öğrencilerin **arkadaşlık ilişkilerinin** nasıl olduğu, sınıf tarafından kabul görüp görmediği, teneffüslerde ve derslerde gruplara dâhil olup olmadığına ilişkin, öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular şu şekildedir.

[Ö1] Öğrenci görüşleri: “Teneffüste hiç yalnız kaldığım olmuyor öğretmenim. Her yerde arkadaşım var arkadaşlarım olmasa yeğenlerim var, biri üçe diğeri ikiye gidiyor. Onlarla zaman geçiriyorum.”

Öğretmen görüşleri:” Arkadaşları ile etkileşimi çok iyi. Teneffüste falan gözlemlediğimde diğeri öğrencilerden hiçbir farkı yok. Arkadaşlık ilişkileri gayet güzel. Sınıf tarafından dışlanma kesinlikle yok. Sınıfta hiçbir öğrenci böyle bir dışlanma durumu yaşamıyor. Geçen sene fen dersinde, konuları anlatmaları için gruplar oluşturmuştu. Hiçbir öğrenci [Ö1] anlatmaz yapamaz gibi bir durum yaratmadı. “

[Ö2] Öğrenci görüşleri: “Teneffüslerde bazen yalnız kalıyorum”

Öğretmen görüşleri: “Herkesin kendine göre arkadaş çevresi var. Başarılı öğrenciler [Ö2] ile arkadaşlık etmiyor. Onun da kendi gibi başarısı az, okuma-yazmada sıkıntısı olan arkadaşları var.”

[Ö3] Öğrenci görüşleri: “Teneffüste bazen yalnız kalıyorum. C.(sınıf arkadaşı ve kuzeni) olmayınca teneffüse çıkmıyorum.”

Öğretmen görüşleri:”Öğrencinin sosyalleşme sorunu olduğunu düşünmüyorum. Arkadaşları ile gayet iyi oynuyor. Yalnız kalan bir çocuk değildir. Sınıf arkadaşlarından çoğu zaten akrabası. Arkadaşları tarafından dışlandığını görmedim. Ders dışında oyun ve fiziksel etkinlikler dersinde oldukça hareketlidir.”

[Ö4] Öğrenci görüşleri: “Arkadaşım var.[Ö5] var sıra arkadaşım. Teneffüste onunla oynuyoruz, yürüyoruz. İbrahim felan benle dalga geçiyor ama ben hiç ilgime almıyorum, yürüyüp gidiyoruz [Ö5]ile”

Öğretmen görüşleri: Arkadaşları ile beden eğitimi dersinde oyun oynarken görüyorum. Ancak teneffüslerde bana şikâyete gelip, “beni istemiyorlar” dediği oluyor. Zaman zaman arkadaşları ile sıkıntılar yaşıyor.

[Ö5] **Öğrenci görüşleri:** “Teneffüslerde yalnız kaldığım oluyor. [Ö4] var sıra arkadaşım, o gidip başkaları ile oynuyor. [Ö4] ten başka arkadaşım yok. Çünkü biz tembel olduğumuzdan bizimle oynamıyorlar. Bizi sevmiyorlar ki tembel olduğumuzdan, bizimle alay ediyorlar, bitli, kokulu diyorlar. Biz de ikimiz oynuyoruz”

Öğretmen görüşleri: “Pek sosyal değildir, birkaç arkadaşı vardır, oyunlara pek katılmaz.”

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde, sadece [Ö1]’in kendisini yalnız hissetmediğini, [Ö2] ve [Ö3] bazen yalnız kaldığını, [Ö4] ve [Ö5] ise sadece birbirleri ile arkadaşlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre ise, [Ö1] in arkadaşlık ilişkilerinde sorun yoktur, [Ö2] bazen yalnız kalır, kendisi gibi başarısı düşük olan arkadaşı vardır, [Ö3] sınıf arkadaşlarından çoğu akraba onlar ile oynar, pek yalnız kalmaz, [Ö4]’ ün teneffüste gelip beni istemiyorlar diye şikâyet ettiği olur, [Ö5] pek sosyal değildir ve birkaç arkadaşı vardır, oyunlara da pek katılmaz.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri etkileyen etkenlerin neler olduğu ve bu etkenlerin öğrenciyi nasıl etkilediğine ilişkindir. Öğrenciyi etkileyen faktörler olarak okula devam, öğretmen desteği ve veli durumu belirlenmiş olup, bu faktörlere ilişkin bulgular şu şekildedir:

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin **okula devam** konusundaki istekliliği ve devam durumuna ilişkin görüşme sonuçları şu şekildedir.

[Ö1] **Öğrenci görüşleri:** “Annem ve abim olmadığı zaman kardeşime bakmak zorunda olduğum için okula gelemediğim oluyor öğretmenim.”

Öğretmen görüşleri: “Öğrenci her sene okula 1 ay kadar geç başlıyor. Babası çoban, annesi de patates işinde çalıştığı için küçük kardeşine [Ö1]

bakıyor. Öğrencinin her sene yaptığı devamsızlık birike birike probleme dönüşüyor. “

[Ö2]Öğrenci görüşleri: *“Bazen hastalandığım için okula gelemiyorum.” Okula gelmek istemediğin oluyor mu sorusuna başıyla evet anlamına gelecek şekilde sallayarak yanıtlamıştır.*

Öğretmen görüşleri: *“Devamsızlığı normal, aşırı devamsızlık yapmaz.”*

[Ö3]Öğrenci görüşleri: *“Okula arada sırada devamsızlık yapıyorum öğretmenim, hasta olduğumda felan.”*

Öğretmen görüşleri: *“Öğrenci 1. Sınıfta okumaya en geç geçen ve en yavaş okuyan öğrencilerdendi. Asıl sorun aile 1. Sınıftan beri öğrenciyi düzenli olarak okula göndermedi. İlk zamanlar hastalık sebebiyle, sonra da düzenli gelmedi. Öğrenci bir iki gün gelir sonra 1 gün gelmez felan. Bu sene geçen seneler kadar devam sorunu yok.”*

[Ö4]Öğrenci görüşleri: *“Öğretmenim hasta olduğumda bazenleri gelmiyorum. Çok kar yağdığında annem salmadı.”*

Öğretmen görüşleri: *“Devamsızlık sorunu yok, hasta olunca felan gelmez.”*

[Ö5]Öğrenci görüşleri: *“Bazenleri karnım ağrıyor.” Okulda ne yapmaktan hoşlandığı sorulduğunda “Okulda hiçbir şey yapmaktan hoşlanmıyorum” şeklinde isteksizliğini belirtmektedir.*

Öğretmen görüşleri: *“Devamsızlık sorunu yok, hasta olunca felan gelmez.*

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden [Ö1] ve [Ö3]’ ün birinci sınıftan itibaren uzun süreli devamsızlıklar yaptıkları, diğer öğrencilerin ise devam konusunda sorunları olmadığı öğretmen tarafından belirtilmiştir. [Ö2] ve [Ö5] okula gelmek konusunda isteksizliklerini belirtmişlerdir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin **velilerinin** okula bakış açısının nasıl olduğu, öğretmen ile iletişim halinde olup olmadıkları, öğrencilerin eğitimine gereken önemi verip vermediklerine ilişkin görüşme sonuçları şu şekildedir.

[Ö1] Öğretmen görüşleri: *Ben çağırmazsam veli gelmiyor. Veli toplantılarına çok vurgularsak, özellikle gelsin dersek geliyor. Mesela 4 yıldır, en az 7-8 defa toplantı yapmışımdır, en az her dönem birer olmak üzere, ancak 2 defa belki geldi. Babanın tutumu olumsuz, anne çocuğunun diğer çocuklar gibi olmasını çok istiyor ama bir yere kadar. Babası çok ilgisiz.*

Babasını daha bir defa bile görmedim. Aynı köylü olmamıza rağmen karşılaştığımızda bile konuşmuyor. Biliyorum tanıyorum ama bir defa bile karşılaşınca öğrencinin durumunu sormuyor. Kadın da tek başına yetersiz kalıyor. Babası hiçbir şekilde ilgilenmiyor. Biz sınıfta dersi veriyoruz ancak, eve tamamlayıcı olarak verilen ödev yapılmadığında yarım yamalak kalıyor. Annesi 1. Sınıfta yardımcı oldu. Ödül yöntemi ile tablo oluşturduk, yıldız veriyorduk, belli bir yıldıza ulaştınca ödül veriyorduk, onun da etkisi oldu da, annesi gönderdiğimizizi çalıştırıyordu. Ama babasının aile ile de pek ilgilenmiyor. Çoğunlukla veli ilgisizliğinden kaynaklanıyor çocuğun okuma problemi. Öğrencinin zekâ ile ilgili bir problemi yok. Tamamen ailenin ilgisiz davranması. “

[Ö2] Öğretmen görüşleri: “Daha önce bir görüşme yapmadım.”

[Ö3] Öğretmen görüşleri: “Öğrenci velisi ile daha önceden de görüşmelerim oldu. Veli toplantılarına nadiren katılır. Geçen sene öğrencinin sınıf tekrarı için veli ile görüştüğümde zaten okutmayacağını, okuma-yazma bilmesinin yeterli olacağını, bir an önce okuldan mezun olmasını istediğini söylemiştir. Ailenin tavırlarından erkek çocuğun şımartıldığını ve derslerinde başarısız olmasının önemsenmediğini görüyorum.”

[Ö4] Öğretmen görüşleri: “Veli, toplantılara katılır. 2 defa toplantı yaptım ikisine de geldi. Hatta haricinde de geldi. Ancak bu geldiklerinde çocuğunun eğitim durumuyla ilgilenmekten çok şikâyet amaçlı olarak geldi. Sürekli kızını savunur, kızım yapmaz, kızım etmez şeklinde. Kızının başarısız olmasını pek kabullenmiş değildir. Okulda önceki senelerde görev yapan öğretmenler, ailenin sıkıntılı olduğunu söylediler, ben de pek üstelemedim bu nedenle.”

[Ö5] Öğretmen görüşleri: Veli okula 1 defa veli toplantısı dışında geldi. Kısa bir süre görüştük, tekrar toplantıya gelmedi. Bu kısa sürede tam olarak tanıma fırsatı bulamadım.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinin bazılarının okulla ve öğretmen ile hiç iletişim içinde olmadıkları, bazılarının ise okula geldikleri ancak öğrencinin eğitim hayatını önemsemediği öğretmen görüşlerinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri derse katmak için **öğretmenlerin farklı etkinlikler** düzenleyip düzenlemediği, öğrenciye ayırdığı zamana ilişkin gözlem sonuçları şu şekildedir.

[Ö1] Öğretmen öğrencilerin etkinlikleri yapıp yapmadığını kontrol etmektedir. Ancak [Ö1] için ayrıca bir kontrol, öğrenciye derslerin kazanımını edindirmek için farklı etkinlik yapmamaktadır.

Öğretmen görüşü: Öğrenci birinci sınıfın 2. Döneminde benim sınıfıma geldi. Biz sınıftaki diğer öğrenciler ile şubatta okumaya geçmiş iken [Ö1] hala geçememişti. O hala “elat” grubu harfleri tanıyordu ancak birleştirmekte sıkıntı çekiyordu. Biz sınıfta diğer öğrenciler ile okuma etkinlikleri yapıyorduk ancak [Ö1] katılamıyordu. Hiçbir şey yapamıyordu bomboş kalıyordu. Tekrar harfleri verdim, okumaya geçti. Ancak sınıf seviyesinin gerisinde hala. Şu anda farklı bir etkinlik yapmıyorum.”

[Ö2] Öğretmen öğrenci ile farklı bir etkinlik yapmamıştır. Sınıfta başka okuma güçlüğü çeken öğrenciler ve RAM öğrencileri vardır. Ancak öğretmen hiç biri için farklı bir etkinlik düzenlememektedir. Öğretmen sınıf öğretmenliği alanında eğitim almamış, ücretli öğretmendir. Sadece ön sırada oturan, anlayan bir grup öğrenci ile dersi işlemeye çalışmaktadır. Zaman zaman onların seviyesinde de anlatamamaktadır. Mıknatıslar gibi somut bir konuyu sınıfta mıknatıs olmadan anlatmıştır. Sınıfta yapılması gereken çalışma kitabı etkinliklerini ise eve ödev olarak vermiştir.

Öğretmen görüşü: “ Farklı etkinlik düzenlemiyorum.”

[Ö3] Öğretmen okuması zayıf olan öğrencilerin aktif olmalarını sağlamak için 2 kişilik tiyatro oyunu (Hacivat- Karagöz) hazırlatmış. Okuma güçlüğü çeken bu öğrenciye de etkinliğinde görev vermiştir. Öğrenci bu şekilde okumasını geliştirme fırsatı bulmaktadır. Aynı zamanda diğer derslerde gösteremediği katılımı gösterebilmekte ve sürekli pasifize olmamaktadır. Ders esnasında ise öğrencinin yazıp yazmadığını, defter düzeni, kitabını getirip getirmediği ile ilgilenmektedir.

Öğretmen görüşü: “Türkçe ve matematik derslerinde daha aktif kılmaya çalışıyorum. Matematikte yapabileceği etkinlikler veriyorum. Bazı öğrenciler ile birlikte belirli günlerde öğle arası matematik etkinlikleri yapıyoruz. Türkçe’ de okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler veriyorum. Daha çok anlattırma yapıyorum. Etkinlikleri yaptırmaya genelde isteklidir.

[Ö4] Öğretmenin okuma metnini sınıfın sessiz olarak okumasını istemiştir. Sınıftaki diğer öğrenciler yönergeye uyarken [Ö4] sıra arkadaşıyla oyalanmaktadır. Öğretmenin uyarısı ile kitabını açmıştır. Diğer öğrenciler okurken öğretmen **“Sen kitabını kaldır benim sana verdiğim hikâyeyi oku”** demiştir. Öğretmen daha öncesinden sınıf seviyesinin altında basit bir hikâye kitabı vermiştir. Diğer öğrenciler sessiz okuma

yaparken, Öğretmen [Ö4] e kısa bir süre bu kitabı okutmuştur. Öğretmen sınıfın geneline yaptığı şekilde öğrencinin çalışmalarını kontrol, takip etmektedir. Öğrencinin dersin kazanımını edinmesi için farklı bir etkinlik, yöntem kullanmamıştır.

Öğretmen görüşü: “Derste zaman buldukça öğrenci ile ilgilenmeye çalışıyorum. Üzülüyorum okuyamadığı için. Bu seneden sonra ortaokula geçince diğer branş öğretmenlerinin ilgilenmeyeceğini de bildiğim için vicdanım sızlıyor, sınıftan farklı çalışmalara yapmaya çalışıyorum. 2.sınıf seviyesinde hikâyeler verdim, yazma çalışması yaptırıyorum, tekerleme ezberlettiriyorum. Ancak, bu sene 4.sınıf olduğum için fazla da zaman kalmıyor. Yeni dersler, yazılılar oldukça zaman alıyor, bu nedenle [Ö4] için kısıtlı zaman kalıyor. Resim, müzik, oyun etkinlikleri gibi derslerde yanıma çağırıyorum.”

[Ö5] Öğretmen sınıftaki diğer öğrenciler gibi bu öğrencinin de yaptığı çalışmaları kontrol etmektedir. Öğrencinin zaman zaman derse katılımını sağlamak için öğrencinin cevap verebileceğini düşündüğü çok basit soru sormuştur. Farklı bir etkinlik, öğretim yöntemi, materyal kullanmamıştır.

Öğretmen görüşü: “Bu öğrenci için özellikle bir etkinlik yapmıyorum. 4. Sınıf konuları çok yoğun olduğu için zaman kalmıyor. Sınıfı yeni aldığım için birbirimize ancak alışabildik. Öğrencilerin seviyelerini belirledikten sonra, bazı derslerde zaman artırmaya çalışıyorum. Defterlerine yazı çalışması veriyorum, okuma yaptırıyorum.”

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kendi sınıfına ait kazanımları edinmeleri için genellikle farklı etkinlik ve yöntem kullanılmadığı gözlenmiştir. [Ö1]’in öğretmeni, öğrenciye birinci sınıfın ikinci döneminde harfleri tekrar vererek okumaya geçmesini sağlamıştır. Ancak şu anda okuma seviyesini yükseltmek için herhangi bir etkinlik yapmamaktadır. [Ö2]’nin öğretmeni, alanı sınıf öğretmenliği eğitimi olmayan ücretli öğretmendir ve öğretim yöntemlerine hâkim olmadığı için okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye de farklı bir etkinlik yapmadığı gözlemiştir. [Ö3]’ün öğretmeni öğrenciyi aktif kılmak için tiyatral etkinlikler, okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler, öğle araları fazladan çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. [Ö4] ve [Ö5]’in öğretmeni, öğrencilere sınıf seviyesinin altında hikâye kitabı verdiğini, defterlerine yazma çalışmaları yaptırdığını ancak dördüncü sınıf programının yoğun olduğunu, bu yüzden çok da zaman kalmadığını ifade etmiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi okuma güçlüğüne, öğrencilerin okul davranışlarını hangi boyutlarda ve nasıl etkilediğine ilişkindir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu durumundan etkilenen okul davranışları şu şekildedir: derse katılım, derse karşı ilgi, sınıf içi istenmeyen davranışlar, okuma etkinlikleri, yazma durumu, ders materyallerinin incelenmesi, bağımsız (bireysel) öğrenme, beceri gerektiren derslerdeki başarı durumu ve okul kültürüne uyum. Öğrencilerden etkilenen bu davranışlara ilişkin bulgular şu şekildedir:

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin **derslere katılımının** ne düzeyde olduğu, söz hakkı almak konusunda istekli olup olmadığı, derse katılımın ders türüne göre değişip değişmediğine ilişkin gözlem ve görüşme sonuçları şöyledir.

[Ö1] Türkçe dersinde; katılım konusunda istekli değildir. İki ders boyunca yalnız 1 kere söz hakkı almıştır. Ancak, öğretmenin 10 Kasım programında kimin şiir okumak istediğini sorduğunda ayağa kalkarak parmak kaldırmış, şiir okumaya gönüllü olmuştur. Öğretmen başka öğrenci seçmiştir. Fen ve Teknoloji dersinde, söz hakkı almak için parmak kaldırmıştır. Yanlış cevap vermiş olmasına rağmen yine de parmak kaldırmıştır. Sırayla cevaplanan sorularda, kendisine gelen soruya doğru cevap vermiştir. Fen bilimleri dersi, öğrencinin katılım gösterdiği derstir. Konuların günlük hayatta karşılaşılan konular olması, slâyt gösterisinde yer alan animasyonların ilgi çekici olmasının bunda etkili olduğu söylenebilir.

[Ö2] Türkçe dersinde, Söz hakkı almak istememektedir. Öğretmen tahtaya kaldırmak istemiş ancak kalmak istememiştir. Fen ve teknoloji dersinde, Öğrenci söz almak için parmak kaldırmamaktadır. Öğretmen zorunlu olarak söz hakkı vermez ise derse katılmamaktadır. Söz hakkı verildiğinde ise utanma, çekinme, cevap vermeme davranışı sergilemektedir. Matematik dersinde, Öğretmen iki basamaklı bir çarpma işlemi için öğrenciyi tahtaya kaldırmak istemiştir. Öğrenci uzun süre kalkmak istememiştir. Öğretmenin zorlaması ile kalkmıştır ancak bu basit işlemi yapamamıştır.

[Ö3] Türkçe dersinde, her bir paragrafı bir öğrencinin okuduğu metinde, bir sonraki okuyan öğrenci olmak için istekli değildir, parmak kaldırmamıştır. Fen ve teknoloji dersinde, Maddelerin hal değişimi konusunda sınıfın geneli günlük hayatta karşılığı olan örnekler verirken, öğrenci katılım göstermemiştir. Okuma ya da Matematik dersinde olduğu gibi akademik başarı gerektirmeyen kendi günlük hayatında karşılaştığı

durumlar üzerinde konuşabilecekken yine de söz hakkı almamıştır. Matematik dersinde, tahtadaki bölme işlemi gerektiren örneklerden herhangi birini çözmek için istekli olmamıştır. Sosyal bilgiler dersinde, hiç söz hakkı almamıştır. Değerlendirme sorularını cevaplamaya istekli olmamıştır.

[Ö4] Matematik dersinde, derse hiç katılmamıştır. Öğretmenin sorduğu soruları cevaplamaya istekli olmamıştır. Fen ve teknoloji dersinde, 31 kişilik sınıfta, Öğretmen konu tekrarı yaparken her öğrenciye söz hakkı vermeye dikkat etmiştir. Konu tekrarında her öğrenciye 4-5 defa söz hakkı düşmüştür. [Ö4],hiç söz hakkı almamıştır. Sıra üzerine yatmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde, Öğretmenin konu tekrarı için sınıfa sorduğu soruların hiçbirine cevap vermek için parmak kaldırmamıştır. Öğretmen söz hakkını eşit şekilde dağıtmaktadır, sınıfın tamamının derse katılımının sağlanmasına rağmen öğrenci hiç söz hakkı istememiştir.

[Ö5] Türkçe dersinde, öğretmen dinleme metni öncesinde, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için sorular sorarken, öğrenci çalışma kitabında resim yapmaktadır. Sorulara cevap vermemiştir. Matematik dersinde, öğrenci derse hiç katılmamıştır. Öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermeye hiç istekli olmamış, parmak kaldırmamıştır. Fen ve teknoloji dersinde, öğretmen sorularla hızlı konu tekrarı yapmıştır. Her öğrenciye 4-5 defa cevap hakkı doğmuştur. Öğrenci yalnızca 1 defa soruya cevap vermek istemiştir, onda da yanlış cevap vermiştir. Sosyal bilgiler dersinde, öğretmen yeni bir ürün tasarlama konusu için, öğrenciyi tahtaya kaldırmış ve sınıf arkadaşları önünde sunum yapmasını desteklemiştir. Bunun üzerine birkaç soruya cevap vermek için parmak kaldırmıştır ancak öğretmen yanıt vermesi için söz hakkı vermemiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin genellikle derste söz hakkı almak istemedikleri gözlemlenmiştir. Özellikle okuma etkinliği gerektiren Türkçe dersinde katılım olmadığı gözlenmiştir. Az da olsa söz hakkı kullanan öğrencilerin, fen bilimleri ile sosyal bilgiler derslerinde derse katıldıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin **ders türlerine karşı ilgileri**, öğrenme sürecinde öğretmeni, sınıf arkadaşlarını, sınıfta yapılan etkinlikleri takip etme konusunda istekli olup olmadıklarına ilişkin yapılan gözlem ve görüşmeden elde edilen bulgular şu şekildedir.

[Ö1]Türkçe dersinde, öğrencinin etkinliklere olan ilgisi uzun sürmemektedir. Dikkat dağınıklığı yaşamaktadır. Matematik dersinde, öğrenci dersten

tamamen bağımsız ve kopuk değildir. Dersi takip etmeye çalışmıştır. Grafik konusu ile ilgili basit bir soruyu öğretmen [Ö1]'e sormuştur. Öğrenci bu soruya doğru yanıt verebilmiş, sevincini arkadaşları ile paylaşmıştır. Doğru cevap verdikten sonra derse olan ilgisi artmıştır. Diğer soruları yapmak için çabalamıştır.

Öğretmen görüşü: *Matematik derslerinde daha başarılı. İngilizceye aktif olarak katılmaya çalışıyor merak uyandırdığı için.*

[Ö2] *Türkçe dersinde, Öğrenci dersi dinlemeye çok az zaman ayırmaktadır. Matematik dersinde öğretmeni dinleme ve tahtada yapılan örnek soruları takip etme konusunda istekli değildir. Öğretmen karışık sıra ile öğrencileri çarpma işlemi yapmak üzere tahtaya çıkarmıştır. Bu esnada sınıfın tamamını yapılan örnekler üzerine dikkatini toplayamamıştır. Sınıfın geneli tahtada yapılan örnekleri takip etmemiştir. Zaten ilgi düzeyi düşük olan öğrenci dersi hiç takip etmemiştir.*

Öğretmen görüşü: *“Öğrenci okuma-yazma etkinliklerine katılım göstermez. İlgisiz hareketler içinde olur. Dersi dinliyor gibi yapar fakat başka işler ile uğraşır. Matematik dersine ilgisi fena değildir. Bu derste aktif olmaya çalışır.”*

[Ö3] *Matematik dersinde, ders konusu olan bölme işlemini yapamadığı için tahtada sınıf arkadaşlarının yaptığı örnek çalışmalarını takip etmemiştir. Fen ve teknoloji dersinde, yapılan deney çalışmasını merakla takip etmiştir. Eksik olan bir malzemeyi evden gidip getirmek için istekli olmuştur. Sosyal bilgiler dersinde, Etkinlik sonu değerlendirme sorularını tam olarak yapamamıştır. Öğretmen tüm sınıfla soruları cevapladığı halde, takip ederek eksiklerini tamamlamamıştır. Öğretmen sıralar arasında dolaşırken kontrol edildiğini hissederek, takip etmeye zorunlu kalmıştır. Öğretmen ile sürekli göz teması kurmamaktadır.*

Öğretmen görüşü: *“Derslere karşı çok ilgili olduğu söylenemez. Tiyatral etkinliklerde isteklidir. Kendine baktığım sürece dinliyormuş gibi görünür. Dikkati dağınıktır aslında. Ara sıra göz teması kurar. Kesinlikle anlamadığı yerde soru sormaz. Dersi dinlemediği süre çoğunluktadır. “*

[Ö4] *Türkçe dersinde, öğrenci dersten kopuk, dersi takip etmeyip sürekli etrafa bakmaktadır. Derse karşı ilgisiz ve kayıtsızdır. Matematik dersinde, öğretmenin ve diğer arkadaşlarının yaptığı etkinlikleri takip etmemektedir, bunun yerine zamanını ders dışı etkinliklerde bulunarak geçirmektedir. Öğrencinin dersi anlamak gibi bir kaygısı yoktur. Sosyal Bilgiler dersinde nispeten zaman zaman öğretmen ile göz teması kurarken, Matematik dersinde tamamen dersten kopmuştur, dersi hiç takip etmemiştir. Öğretmen yeni başladığı konuya sınıfın ilgisini toplayabilirken Ö4'ün ve kendisi gibi okuma güçlüğü çeken sıra arkadaşı*

Ö5'in dikkati konuya yönelmemiştir. Öğrenci defterini kitabını ders bitmeden toplamış öğlen yemeği için gitme pozisyonu almıştır.

Öğretmen görüşü: “[Ö4] derste göz teması kurar, uyarırsam dersi dinliyormuş gibi yapar. Ancak dinleme süresi oldukça azdır. “

[Ö5] Türkçe dersinde, Öğretmen okuma metnini öğrencilerin sessiz okumasını istemiştir. Öğrenci bu yönergeye uymak yerine sıra arkadaşı ile oyalanmaktadır. Ön sıradaki oturan arkadaşına “nereyi okuyorsunuz ” diye sorarak ilgili sayfayı açmıştır. Metni okurken sık sık dikkati dağılmakta, etrafı izlemektedir. Metni kesintisiz okuyup bitirememiştir. Öğretmen dinleme metnini okurken, [Ö5] sınıf panosundaki resimlere bakmaktadır. Anlamı bilinmeyen kelimeler çalışması yapılırken başka defterden bir yaprak koparıp resim yapmıştır. Öğretmenin sıralar arasında dolaşmaya başlaması üzerine sayfayı buruşturup çöpe atmıştır. Öğrenci dersten kopuktur. Dersten sıkıldığı bir anda, tuvalete gitmek için izin istemiştir ancak öğretmen göndermemiştir. Matematik dersinde, öğretmenin anlattığı konuya ilgisiz kalmıştır. Sıklıkla esnemiş ve sıranın üzerine yatmıştır. Fen ve teknoloji dersinde, öğrencinin derse olan ilgisi çok kısıtlıdır. Öğretmenin sözlü uyarısı ile veya göz teması ile kısa bir süre derse dönmektedir. Kendi motivasyonu ile derse ilgi göstermemektedir. Öğretmen sınıfın büyük çoğunluğunun ilgisini toplayabilmektedir. Desten kopan öğrenci sayısı çok azdır. Ancak [Ö5] ve kendisi gibi okuma güçlüğü çeken sıra arkadaşı [Ö4] dersten bağımsız davranmaktadır. Dersin bitimini haber eden zil çaldığında ayağa kalkarak “Eve gidiyor muyuz?” şeklinde dersten sıkıldığını ifade etmiştir.

Öğretmen görüşü: “Derste huzur bozucu davranmaz, gürültü yapmaz. Anlamasa da dinler, kitaplarını getirir. Göz teması kurar, arada sırada anlamadığı yerleri sorar, kendi kendine kitabını okur, derse katılmaya çalışır.”

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin derse ilgisinin düşük olduğu, genellikle dersi dinlemek için ayırdığı sürenin çok kısa olduğu, dikkat süresinin kısa olduğu ve dikkatinin çabuk dağıldığı gözlemlenmiştir. [Ö1] ve [Ö2]'nin matematik dersinde diğer derslerden daha ilgili oldukları görülmüştür. [Ö3]'ün fen bilimleri dersinde yapılan deneye ilgi duyduğu ve takip ettiği, Türkçe dersinde öğretmenin daha önceden verdiği tiyatro etkinliğine ilgi gösterdiği gözlenmiştir. Gözlem bulguları ile görüşmeden elde edilen veriler birbirini destekler niteliktedir.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin çoğu zaman dersten kopuk oldukları, dikkat sürelerinin kısa olduğu, derse katılım ve derse karşı ilgilerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Peki, bu öğrenciler öğretmeni dinlemediği, dersi takip etmediği, bireysel çalışma yapmadığı zamanlarda derslerde neler yapmaktadır? Zamanını nasıl ve ne yaparak geçirmektedir? **Öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarına** ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular şu şöyledir.

[Ö1] *Etkinlik yapmadığında zamanını yan sıralarda ve ön sıralarda oturan öğrencilere sataşarak geçirmektedir. Çantasını karıştırmaktadır, dersle alakası olmayan boya, flüt gibi materyallerle ilgilenmektedir. Etkinlik yapılan sayfa dışında kitabın farklı sayfasını karıştırmaktadır. Çöp atmak için ayağa kalkmaktadır. Bir başka derste videolu anlatım sırasında görüntüyü sürekli izlememiş, bu sürede kitaplarını karıştırmış, kafasını sıraya koymuştur. Ders kitabındaki farklı bir etkinlik ile ilgilenmiştir. Öğretmenin yerinden kalkıp hareket etmesiyle, diğer uğraşları bırakıp öğretmene yönelmiştir. Sıraya yan oturmaktadır, yüzü tahtaya değil pencereye bakacak şekilde. Elleriyle yüzünü kapatıp, başını ellerinin arasına almaktadır.*

[Ö2] *Zamanını defter karıştırma, kalem açma, sıra üzerine yatma, arkadaşı ile ilgilenme faaliyetleri ile geçirmektedir. Ders esnasında ayağa kalkıp çantasından başka derslerin materyalleri ile uğraşmaktadır. Öğretmenin başka bir öğrenciyi uyarması üzerine hemen diğer malzemeleri sıranın altına kaldırmıştır. Öğretmenin tekrar tahtadaki öğrenci ile ilgilenmeye başlaması ile sıra arkadaşı ve arka sıradaki arkadaşlarına yeni aldığı etiketleri göstermiştir. Bir başka derste, Öğretmen konu ile alakalı video açmıştır. Öğrenci defterini, kitabını erkenden kaldırıp, sıranın üzerine yatarak izlemiştir. Derste zamanını sıra arkadaşı ile konuşarak, kalem alış verişi yaparak geçirmektedir.*

Öğrenci görüşleri: “Derste bazen sıkılıyorum. Sıkılınca arkadaşım ile fısıldaşyoruz, güldürüyor beni. Öğretmen bazen fark ediyor, bazen de etmiyor.”

Öğretmen görüşleri: “Dersi dinliyor gibi yapıyor fakat başka şeylerle uğraşiyor. Önünde bulunan kitabıyla, defteriyle, kalemiyle, yanındaki arkadaşı ile bu süreyi geçiriyor. Eğer uyarırsam tekrar derse döner sonra tekrar aynı duruma düşüyor. Benimle göz teması kurmamaya çalışır.”

[Ö3] *Tahtada okuma yapan sınıf arkadaşlarını takip etmemekte, kitabını karıştırmaktadır, kalemi silgisi ile meşgul olmaktadır. Öğrenci derste kalem açmak için çöpe kalkmıştır. Sınıfta diğer öğrencilerin yaptıkları*

tiyatro gösterisini izlerken kendi yerinde izleyememiş, sürekli ayağa kalkmıştır. Kendi yerinden kalkarak ön sıralara oturmuştur. Öğretmenin uyarısı ile kendi yerine geçmiştir. Bir başka derste öğretmen tahtadaki öğrenci ile ilgilenirken öğrenci sırayı düzeltmekte, yan sıradaki arkadaşları ile uğraşmaktadır. Derslerde sıkıldıkça yerinde duramayıp kalem açmak için ayağa kalkmaktadır. Gidiş ve dönüşte arkadaşlarına takılmaktadır.

Öğretmen görüşü: “Dersi dinlemediği süre çoğunluktadır. Sağına soluna arkasına döner, konuşur, başka şeyler ile ilgilenir.”

[Ö4] Dersle ilgilenmediği süre boyunca, kendisi gibi okuma güçlüğü çeken sıra arkadaşı ile beraber kalem, kalemtıraş gibi malzemelerle uğraşmaktadır. Öğretmenin durumu fark edeceği zaman, defterin boş olduğu anlaşılmasında için karalama şeklinde defteri doldurmaktadır. Bir başka derste, öğretmen dersi anlatırken, öğrenci sıraya yatmış, kendi defterini karalamıştır. Kendi kendine zaman geçiremez olunca tuvalete gitmek için izin istemiştir. Öğretmen hemen önce birini yollamış olmasına rağmen [Ö4] e izin vermemiştir. Başka bir derste, öğrenci sıklıkla ayağa kalkıp sesli okuma yapan öğrenciyi takip etmemektedir. Zamanını etrafı izleyerek, yanındaki arkadaşını konuşturarak, sıra üzerine yatarak, kitap karıştırarak geçirmektedir.

Öğretmen görüşleri: “Dersle ilgilenmediği zamanlarda dersin huzurunu bozar, sıra arkadaşının dersi dinlemesine engel olur, dikkati dağınıktır, derste sıkıntı çıkarır, arkadaşlarını rahatsız eder, dersin düzenini bozar. Sıra arkadaşı ile konuşur. Derste anlamadığı için, sınıf seviyesinden oldukça geridir. Bu yüzden çok sıkılıyor ve sınıf içerisinde sıkıntılı davranışlar sergilemektedir.”

[Ö5] Derste sıklıkla esnemiş ve sıranın üzerine yatmıştır. Derse ilgisiz kaldığı bu süreçte kendisi gibi okuma güçlüğü çeken sıra arkadaşı ile zamanını geçirmektedir. Ders dışı kalem, silgi, defter, çanta ile uğraşmaktadır. Bir başka derste yine, ayağa kalkmaktadır. Okuyan öğrencileri takip etmeyip sıra arkadaşı ile ilgilenmiştir.

Öğrenci görüşleri: “Bazenleri derste sıkılıyorum. Öğretmen fark etmez ise, sıra arkadaşım ile konuşuyorum, onunla oyun oynuyoruz, o bana harf gösteriyor, ben de ona gösteriyorum, ben onunkini okuyorum, o da benimkini okuyor. Bunu yapmak dersi dinlemekten daha zevkli. Öğretmen fark ederse bizi dışarı atıyor.”

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarına ilişkin çanta karıştırma, dersle alakası olmayan malzemeler ile ilgilenme, ayağa kalkma, sıra üzerine yatma, uygun dinleme pozisyonunda oturmama, sıra arkadaşı ile konuşma ve oyalanma, sağına soluna dönüp diğer öğrencileri rahatsız etme, etrafı izleme, dersin huzurunu ve düzenini bozma, arkadaşlarını rahatsız etme gibi davranışlar gözlemlenmiştir. Öğrencilerle ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler gözlemden elde edilen verileri destekler niteliktedir. Öğrenciler derste sıkıldıklarında konuşup başka işlerle uğraştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler de, bu öğrencilerin derse ilgilerinin az olduğunu, ders süresini istenmeyen davranışlar ile geçirdiklerini örnekler vererek ifade etmişlerdir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler **okuma gerektiren bir etkinlik** ile karşılaştıklarında nasıl davranmaktadırlar? Ne hissetmektedirler? Bu sorulara ilişkin bulgular şu şekildedir.

[Ö1] Öğrencinin tanımadığı ses yoktur. Öğrenci endişe düzeyinde bir okuyucudur. Düzey belirleme metni okurken öğrenci **“Heyecandan terledim öğretmenim.”** Diyerek duygusunu belirtmiştir. Sessiz okuma yaparken dudak kıpırdatma, sallanarak okuma ve parmakla takip yapmaktadır. Anlama sorularında, başarısı % 50’dir. Ders esnasında ise, arkadaşları Türkçe kitabından sesli olarak sırayla şiir okurken, [Ö1] parmakla takip ederek, dudak hareket ettirerek takip etmeye çalışmaktadır ancak diğer öğrencilerin okuma hızına yetişememektedir. Öğretmen tüm öğrenciler okuduktan sonra, [Ö1]’e kalan tek kıtayı okutmuştur. Şiirin ahenginden, en son okumuş olmasında ve tek kıta olmasından dolayı öğrenci fazla zorlanmadan okuyabilmiştir.

Öğretmen görüşü: Okuma, yazma gerektiren bir etkinlik ile karşılaşınca korku, kaygı gibi bir durum sergilemez.

[Ö2] Öğrenci endişe düzeyinde okuyucudur. Öğrencinin tanımadığı pek çok ses vardır. Düzey belirleme metninde tanıdığı harflerin olduğu tek heceli ve iki heceli bazı kelimeleri okuyabilmiş, diğer kelimeleri okuyamamıştır. Düzey belirleme metnini okurken yarıya kadar zorlanarak gelmiş, **“Hocam bu kadar yeter mi?”** diyerek sıkıldığını ifade etmiştir. Metnin kalanında, kelimelerin birkaç harfini telaffuz edip birleştirme yapmadan, anlama çabası göstermeden atlayarak ilerlemiştir. Okumadaki eksikliğe paralel olarak, anlama sorularının hiçbirine doğru yanıt verememiştir. Ders esnasında ise okuma gerektiren bir etkinlik ile karşılaşınca, okuma yetersizliğinden dolayı etkinliği yapmamıştır. Sıkılganlık göstermekte, yaptığı çalışmayı göstermek istememektedir.

Öğretmen görüşü: “Öğrenci ders esnasında okumamak için gayret gösterir. Çoğu zaman 2-3 kelime okuduktan sonra ağlamaya başlar. Ağlamayı bir kurtuluş olarak seçmiş kendisine. Bu süreçte öğrenci huzursuz, kaygılı ve çok çabuk sıkılıyor.

[Ö3] Öğrencinin tanımadığı ses yoktur. Endişe düzeyinde okuyucudur. Birinci sınıfta okumayı geç öğrenmiştir. Buna bağlı olarak sınıfın seviyesini hep geriden takip etmiştir. Öğrenci okuma güçlüğü çekmektedir ancak sınıftan soyutlanmış durumda değildir. Okuma güçlüğüne bağlı olarak anlama becerisi de zayıftır. Düzey belirleme metnindeki sorularda anlama yüzdesi % 33’tür. Ders esnasında ise, sınıf arkadaşı sesli okuma yaparken, takip etmek için kitabını açık bulundurmaktadır. Bu durumda, sıranın üzerinde yatarak, dudağını kıpırdatarak ve parmağı ile takip etmektedir. Öğrenciler tarafından okunan metnin okuma hızına yetişememektedir. Arka sayfaya geçildiğini herkes sayfayı çevirince fark etmiş ve ondan sonra çevirmiştir. Okuma gerektiren etkinliklerle karşılaşınca heyecanlanmıştır. Okuma sırası kendinden geçtikten sonra ise takibi bırakmış, sıra arkadaşı ve çantası ile ilgilenmiştir. Diğer İlk ders, ilk 15 dakika serbest hikâye okuma yapılmaktadır. Öğrenci bu etkinlikte çok kısa süre okumuş daha sonra kitabı rastgele karıştırmış, resimlerine bakmış okumamıştır.

Öğretmen görüşü: “Öğrenci okuma gerektiren bir etkinlik ile karşılaştığında pek umursamaz. Bazen heyecanlanır.”

[Ö4] Öğrenci endişe düzeyinde okuyucudur. Öğrencinin bilmediği sesler mevcuttur. Öğrenci e,l,a,t,i,n,a,r,m,k,s,ş seslerini tanımaktadır. Düzey belirleme metninde bildiği seslerin bir arada olduğu tek ve iki heceli kelimeleri okuyabilmiştir. Metnin kalan kelimelerini okuyamadığı için anlama sorularının hiç birine doğru cevap verememiştir. Metin kendisine çok uzun gelmiştir. Birkaç yerde okumaya ara vererek “ **Öğretmenim bunun hepsini mi okuyacağız**” , “ **Öğretmenim bu kadar yetmez mi?**” diyerek sıkıldığını belli etmiştir. Okumaya ilk başladığında harfleri tanımaya ve birleştirmeye gayret göstermiştir ancak kısa süre sonra sıkılmış ve sırf metni okumuş olmak için harfleri birleştirmeye uğraşmayıp bir an önce bitirmek kaygısı ile atlayarak, aklına gelen anlamsız kelimeleri söyleyerek bitirmiştir. Okurken ağız hareketleri, kâğıdın üzerine yatma, sık sık okuduğu metinden ayrılarak etrafa bakma yapmaktadır. Okumaya başlamadan “ **Şey Öğretmenim, ben biraz yavaş okuyorum da**” diyerek yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ders esnasında ise, Öğrenci okuma ve yazma gerektiren etkinlikler ile karşılaştığında, sınıf seviyesinin oldukça altında olduğu için bu etkinlikleri ya hiç yapmamakta ya da eksik yapmaktadır. Herkes soru cevaplarırken yazı yazmaya çalışmakta herkes yazı yazarken resim yapmakta ya da sıra arkadaşı ile konuşmaktadır.

Öğretmen görüşü: “Okuma konusunda bir isteksizliği yoktur. Yanlış ya da eksik okuyacağını, ya da okuyamayacağını bilir ancak bu konuda bir kaygı duymaz, umursamaz.”

[Ö5] Öğrenci endişe düzeyinde okuyucudur ve tanımadığı ses yoktur. Okuma düzeyine paralel olarak anlama becerisi de zayıftır. Düzey belirleme metnindeki soruların hiçbirine doğru cevap verememiştir. Okuma esnasında aşırı kekeleme ve heceleme yapmaktadır.

Öğretmen görüşü: Okuma gerektiren bir etkinlik ile karşılaştığında okur, ona genellikle kolay yerleri okuturum, şiirler gibi. Tam doğru olarak yazamaz, korku kaygı yaşamaz. Okuma yapmak için istekli olmaz, parmak kaldırmaz.

Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrenciler, okuma gerektiren bir etkinlik ile karşılaştıklarında, heyecan, sıkılma, isteksizlik gözlemlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ise, [Ö1] korku, kaygı yaşamaz, [Ö2] huzursuz, kaygılı, çabuk sıkılır ve ağlar, [Ö3] bazen hiç umursamaz bazen de heyecanlanır, [Ö4] okuyamayacağını bilir ancak bu durumu umursamaz, [Ö5] korku, kaygı yaşamaz ama istekli de olmaz. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma yaparken parmakla takip, dudak kıpırdatma, sıra üzerine yatarak okuma, okurken ileri geri sallanma gibi davranışlar sergilemektedirler.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin **yazma becerisinin** nasıl olduğuna, öğrencilerin derste yazma becerisi gerektiren bir etkinlik ile karşılaşınca nasıl davrandıklarına ilişkin gözlem sonuçları şu şekildedir.

[Ö1] Tahtada yazılmış olanları öğretmenin uyarısı ile defterine yazmıştır. Ancak tam, net, anlaşılır olmamıştır. Diğer öğrencilerden daha geç yazmıştır. Öğrenci tahtada yazılı olanları defterine geçirirken kendi telaffuz şekli ile yazmıştır. (Muayene yerine muane, doktor yerine dokdur) Öğrenci, görüşme sonrasında yapılan “Kendimi Anlatıyorum” etkinliğinde, harf eksikleri olsa da kendini yazılı olarak ifade edebilmiş ve bunu yazıya dökebilmiştir.

[Ö2] Dikte çalışmasını yapamamıştır, sıra arkadaşının defterine bakarak yazmaktadır. Deftere bir yazı yazması gerektiğinde, tahtadaki yazıyı okuyup anlayıp deftere yazması gerekirken, yazıyı deftere hiç bakmadan gözü tahtada yazmaktadır. Yazma eylemini yalnızca tahtadakini kopya etme, benzetme şeklinde yapmaktadır. Bu nedenle kelimeler, sürekli eksik

harflerden ve hecelerden oluşmaktadır. Öğretmen derste sınıfa konuyu dikte ettirerek anlatmaktadır. [Ö2] dikte ile yazamadığı için, sosyal bilgiler kitabından herhangi bir yeri açmış ve oradan bakarak yazmıştır. Dersin devamında öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermeye istekli olmamıştı, soruları ve cevap verenleri dinlememiş, yazı yazmaya devam etmiştir. Öğrenci solaktır. Öğrenci görüşme sonrasında, öğrenciden kendini anlatan bir yazı yazması istenmiştir. Öğrenci yazamamıştır.

[Ö3] Öğretmenin dikte ile yazdırdığı cümleyi defterine karalama şeklinde yazmıştır. Cümle harfler eksik, karalama şeklinde, defter boş olmasın diye yazılmıştır. Öğretmenin ders sonunda özet olarak konuyu dikte ettirmesi sırasında yetişememektedir. Sıra arkadaşına bakarak yazmaktadır. Öğrenci dikte çalışmalarında sınıf seviyesine yetişememektedir. Öğrenciden kendisini tanıtan yazı yazması istenmiştir. Yazı çalışmasından önce öğrenci konuşturulmuş, metinde nelere yer verileceği anlatılmıştır. Bu çalışmada harfleri büyük-küçük halleri ile karışık yazmış, satır çizgilerine uymamıştır. Kelimelerde harf eksiklikleri oldukça çoktur.

[Ö4] Öğretmen dikte yaptırırken, çalışma kitabındaki boşluklara resim yapmaktadır. Öğretmenin yaptırdığı dikte çalışmasını yapmamış, defteri dahi çıkarmamıştır. Öğretmenin fark edip, defterini çıkartmasını istemesi üzerine defterini evde unuttuğunu söyleyip, matematik defterini çıkartmıştır. Dikte yapamadığı için Matematik defterini anlamsız karalamıştır. Öğrencinin yazabildiği kelime sayısı sınırlıdır. Dikte çalışması yapamamaktadır. Öğrenci ile yapılan görüşmenin ardından, öğrencinin yazma durumunu öğrenmek amacı ile “Kendimi Anlatıyorum” şeklinde bir yazı konusu belirlenmiştir. Öğrenci bu kâğıda sadece adını yazabilmiştir. Bunu da bitişik eğik yazı ile yazamamıştır. Öğrenci solaktır.

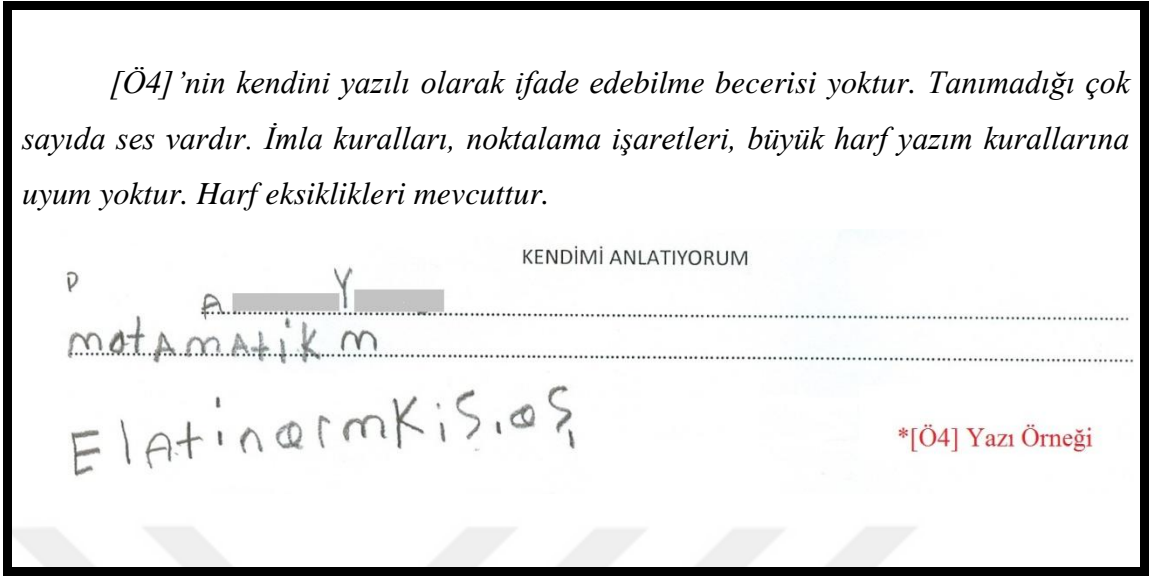
[Ö5] Öğretmen dikte ile dersin önemli yerlerini öğrencilerine yazdırmıştır. Ancak öğrencinin kelime ve cümleleri çok eksik ve anlaşılır değildir. Öğrenci dikte çalışmasında kelimeleri tam olarak yazamamakta, harflerin yazılış ve bağlantı yönlerini bilmemektedir. Anlamlı cümleler yazamamaktadır. Öğrenci solaktır. b ve d seslerini karıştırmaktadır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden yalnız [Ö1]’in kendini yazılı olarak ifade edebildiği görülmüştür. [Ö1]’in de defter ve çalışma kitabında yazılı olarak yapılması gereken etkinliklerin tam, net ve doğru olmadığı gözlenmiştir. [Ö2] ve [Ö4]’ün tanımadığı sesler olduğu için yazma etkinliklerini hiç yapamadığı, [Ö3] ve [Ö5]’in ise çok yetersiz olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerisini görmek için, görüşme sonrasında kendilerini anlatan bir yazı (otobiyografi) yazmaları istenmiştir. Yazının içeriğinin ne

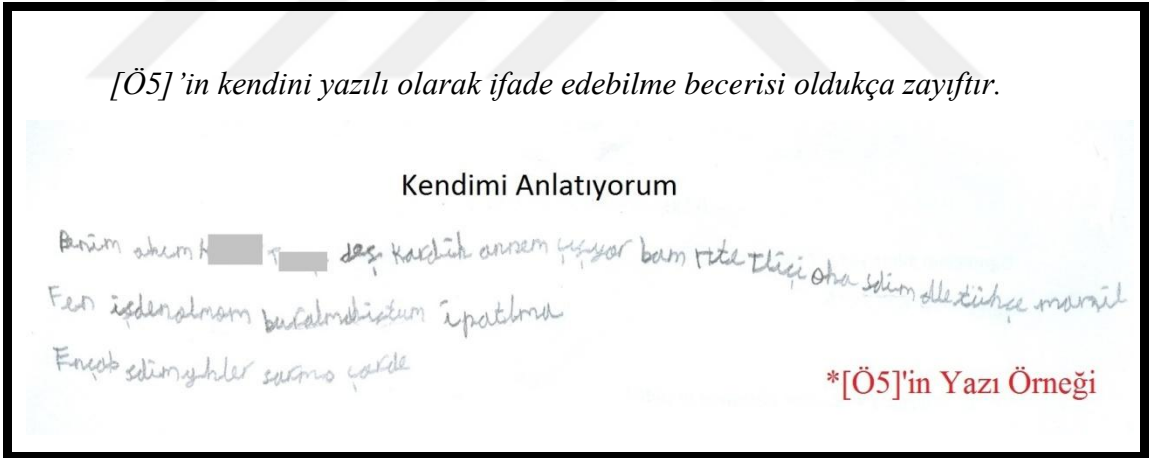
Fotoğraf 4: [Ö4] 'ün Yazı Örneği

[Ö4] 'nin kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisi yoktur. Tanımadığı çok sayıda ses vardır. İmla kuralları, noktalama işaretleri, büyük harf yazım kurallarına uyum yoktur. Harf eksiklikleri mevcuttur.



Fotoğraf 5: [Ö5] 'in Yazı Örneği

[Ö5] 'in kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisi oldukça zayıftır.



Ders materyallerinin incelenmesinde, öğrencilerin ders kitapları, çalışma kitapları, defterlerinin incelenmesi yapılmıştır. Bu ders materyallerinin temiz, düzenli, eksiksiz kullanılıp kullanılmadığı ve ders sırasında yanında bulundurma durumuna ilişkin gözlem yapılmıştır. Çalışma kitaplarının etkin olarak kullanılıp kullanılmadığı, etkinliklerin içerik ve düzen açısından yeterli olup olmadığı gözlemlenmiştir. Ders materyallerine ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular ve öğrencilerin ders materyallerinin fotoğrafları şu şekildedir:

[Ö1]Öğrenci derse ait defter ve kitabını getirmiştir. Ders kitapları ve defterleri kısmen düzenlidir. Çalışma kitaplarındaki etkinlikler eksiktir ancak tamamen boş ve anlamsız değildir. Etkinlikler yapılmaya çalışılmıştır.

[Ö2] Türkçe defteri eksik ve boşluklar ile doludur. Deftere yapması gereken etkinlikler eksiktir. Kitap ve defterler özensiz, karalanmıştır, defterlerin bazı yapraklarında yırtıklar ve kopmuş parçalar vardır. Fen ve teknoloji dersinde gözlem esnasında, kendisinin daha önce yazdığı bir sayfayı yırtıp çıkarmıştır. Neden böyle yaptığı sorulduğunda **“Ben zaten bunları biliyorum.”** şeklinde açıklamıştır. Kitaplar ciltlidir. Çalışma kitabındaki etkinlikler ya tamamen boş ya da boş görünmemesi için anlamsız şekilde karalamalar ile doldurulmuştur. Bazı etkinliklerde, soruların muhtemel cevabını değil de, kitaptan herhangi bir yeri bakarak yazmıştır.

Öğretmen görüşü: “Ders materyallerinin kullanımı sıkıntılı çünkü defter ve kitapları özensiz kullanım sonucu yıpranmış şekildedir. Çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmamakta sadece karalamaktadır.”

[Ö3]Öğrenci derslerine uygun olarak defter ve kitabını yanında bulundurmaktadır. Ders kitapları ve defterleri kısmen düzenlidir. Çalışma kitabındaki etkinlikler kısmen doludur.

Öğretmen görüşü: “Defter ve kitapları genellikle kapsız. Özensiz kullanıyor. Defterleri derslere göre kullanıyor ama çok fazla boş sayfa bırakıyor. Çalışma kitabındaki etkinlikleri tamamlayamıyor. Bir kelime, bir cümle yazıyor ancak okunmayacak düzeyde.”

[Ö4]Öğrencinin defter ve kitapları yırtık, anlamsız karalamalar ile doludur. Bazı defterlerini kaybettiğini söylemiştir. Çalışma kitabındaki etkinlikler ya tamamen boş ya da anlamsız karalamalar ile doludur.

Öğretmen görüşü: “Kitaplarını getirir ancak çalışma kitabındaki etkinlikler ya boştur ya da gereksiz karalanmıştır, yarım yamalıdır.”

[Ö5]Kalem kalemtıraş gibi bazı malzemeleri eksiktir. Bunları arkadaşlarından tamamlamak için sürekli ayakta dolaşmaktadır. Bazı defterleri eksiktir. **“Eski matematik defterimi annem yaktı.”** şeklinde açıklamada bulunmuştur. Defter ve kitap kullanımı özensiz, düzensiz, gereksiz karalamalar ile doludur. Ders materyalleri özensiz kullanımdan dolayı aşırı yıpranmıştır. Çalışma kitabındaki etkinlikler ya tamamen boş, ya da anlamsız karalamalar ile doludur.

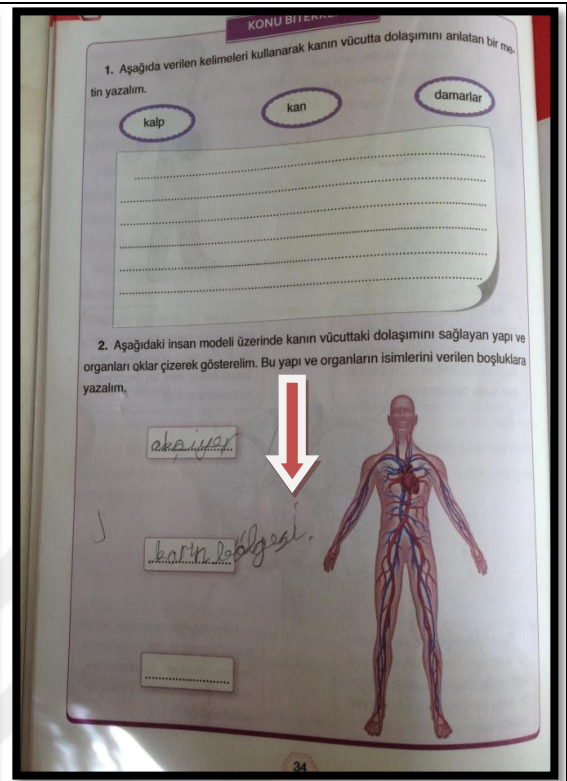
Öğretmen görüşü: Kitap ve defterleri ciltsiz, yırtıktır. Öğrenci dosyası düzensizdir. Çalışma kitabındaki etkinlikler ya eksik ya da hiç yapılmamıştır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle ders kitaplarını, defterlerini yanında bulundurduğu ancak özensiz, düzensiz kullandığı gözlemlenmiştir. Çalışma kitabında yer alan etkinlikleri anlama düzeyi %50 olan ve okuma hızı ve doğruluğu diğerlerine göre yüksek olan [Ö1]'in kısmen yapabildiği, diğer öğrencilerin ise ya tamamen boş, ya da anlamsız karalamalar ile doldurduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşme sonuçları da gözlem sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin ders materyallerine ilişkin fotoğraflar şu şekildedir:

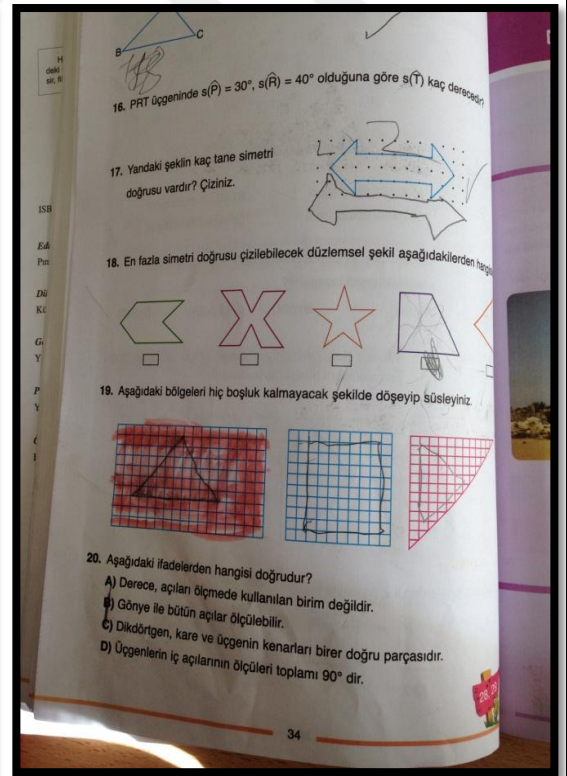
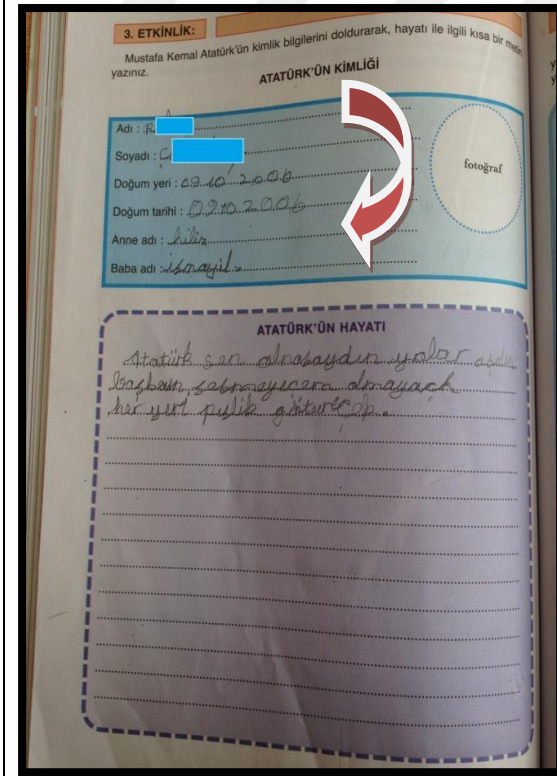


Fotoğraf Grubu 1: [Ö1]'in Ders Materyalleri



[Ö1]'in kitapları özensiz kullanımdan dolayı yıpranmıştır.

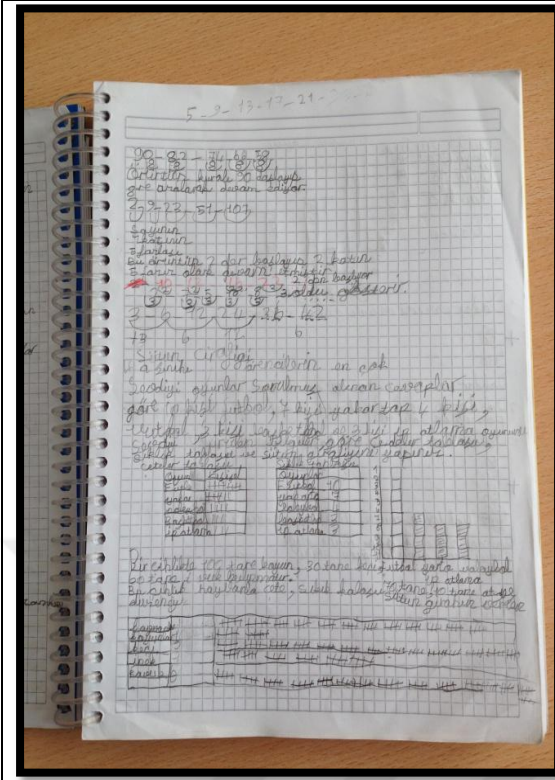
[Ö1]'in çalışma kitabındaki ilk etkinlik boş, 2. etkinlikte ise bilgiler yanlıştır.



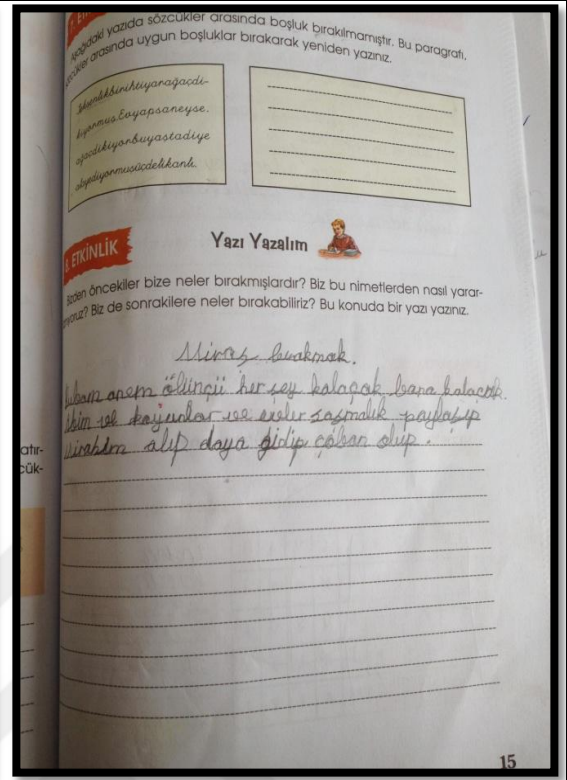
[Ö1] ilk etkinliğe Atatürk'ün bilgilerini yazması gerekirken, kendi bilgilerini yazmıştır. Diğer etkinlik de yanlıştır.

Kitap özensiz kullanılmıştır ve yapılan çalışmalar yanlıştır.

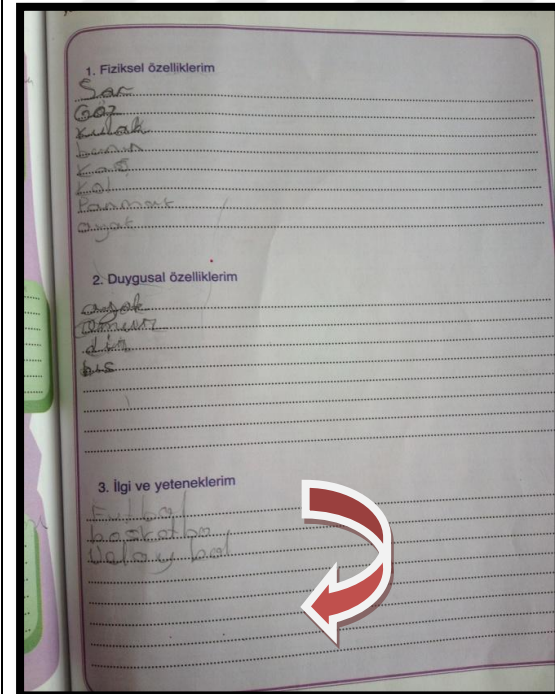
[Ö1]'in Ders Materyalleri



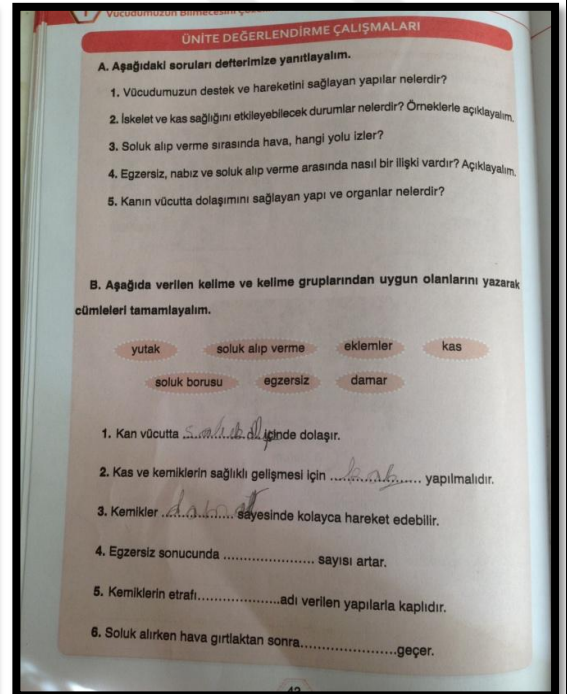
[Ö1]'in defter kullanımı



[Ö1] ilk etkinliği yapmamıştır. Öğrenci yazı çalışmasında çok sayıda harf ve hece eksikliği yapmıştır.

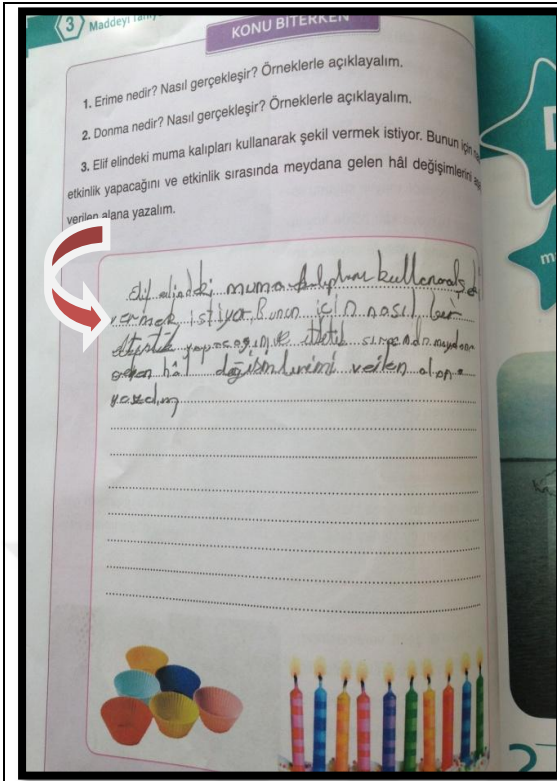


[Ö1], 1. ve 2. etkinliğe yanlış cevap vermiştir. 3. etkinlikteki yazı ise kendine ait değildir.

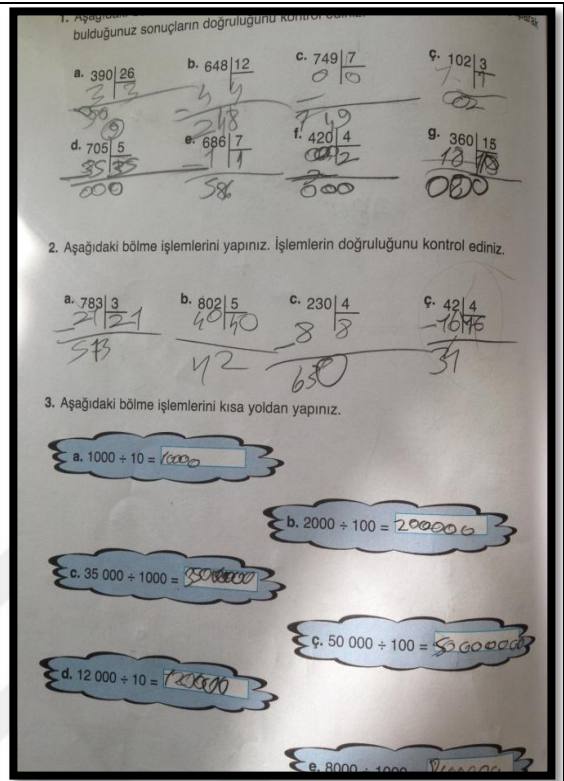


Boşluk doldurma etkinliği hem tam bitirilmemiştir hem de verilen cevaplar yanlıştır.

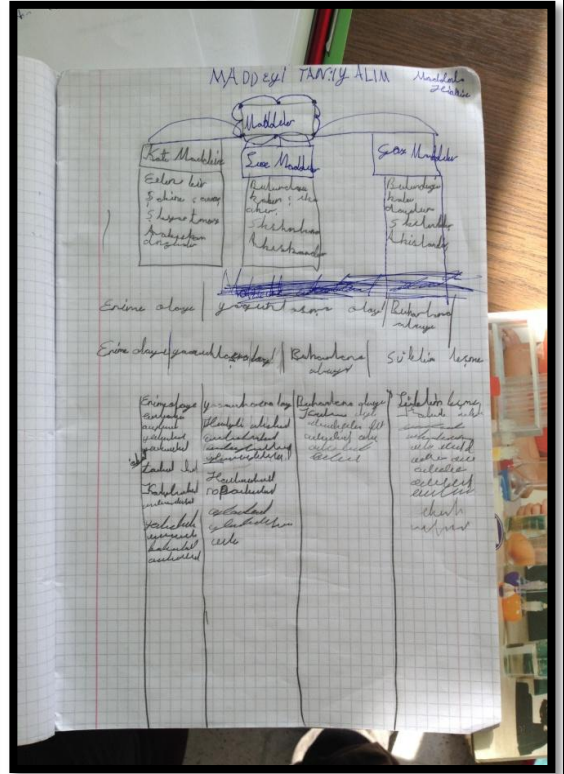
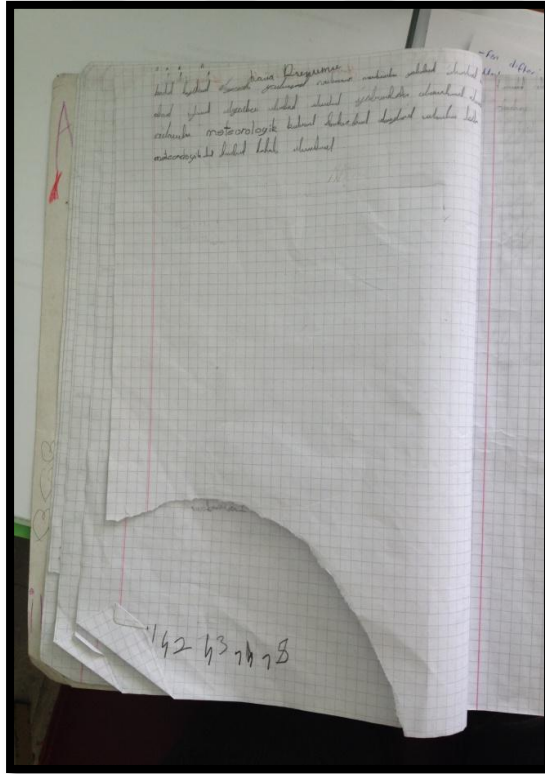
Fotoğraf Grubu 2: [Ö2]'nin Ders Materyalleri



[Ö2] çalışma kitabındaki yörüngelerde sorulan sorulara cevap vermeyip, 3. maddeyi düz yazı ile boşluğa yazmıştır.



Yanlış cevaplar ve kitabın özensiz kullanımı.



[Ö2], defterlerini özensiz kullanmıştır. Defterlerde yırtıklar, karalamalar mevcuttur, yazılar anlamsız karalama şeklindedir.

[Ö2]'nin Ders Materyalleri

a verilen maddelere mıknatıs yaklaştıralım. Maddeleri mıknatısla zelliğine göre sınıflandıralım.

Mıknatıs çeker.	Mıknatıs çekmez.
çife ye melatıncıker nebulik tehıye celıer	
Sılgıyı mıknatıs celıer melatıncı lonat'e abıer	
Lapıncıker mıknatıs melatıncı abıer	
Ulu Sırt abıer mıknatıs lonat'e abıer	

yapımında maddenin mıknatıs tarafından çekilip çekilmeme özel-
Örneğin bir çanta veya bir dolabın kapağında mıknatıs kullanılır.
Mıknatıslar vardır? Hatırlayalım.

[Ö2] çalışma kitabı etkinliğinin boş kalmaması için anlamsız karalama yapmıştır.

6) $400 \div 100 = 4$

Son üç basamağında sıfır bulunan sayıları kısa yoldan 10'a bölmek için bölünen sayıdan bir sıfır; 100'e bölmek için iki sıfır; 1000'e bölmek için üç sıfır silinir.

ALİŞTİRMALAR

1. Aşağıdaki bölme işlemlerini yapınız. İşlemlerin doğruluğunu çarpma işlemiyle parak kontrol ediniz.

a. $72 \overline{) 6}$ b. $48 \overline{) 12}$ c. $125 \overline{) 5}$
ç. $192 \overline{) 16}$ d. $672 \overline{) 56}$ e. $988 \overline{) 13}$

2. Aşağıdaki bölme işlemlerini yapınız.

a. $502 \overline{) 8}$ b. $956 \overline{) 75}$ c. $705 \overline{) 86}$

79

Yapılan bölme işlemleri yanlış ve kitap düzensizdir. Öğrenci sorunun çoktan seçmeli olduğunu düşünerek B seçeneklerini işaretlemiştir.

Fotoğraftaki Nesneler

Doğal Olanlar

- Beşerî olanlar
- Beşerî olanlar
- Beşerî olanlar
- Doğal olanlar
- Doğal olanlar

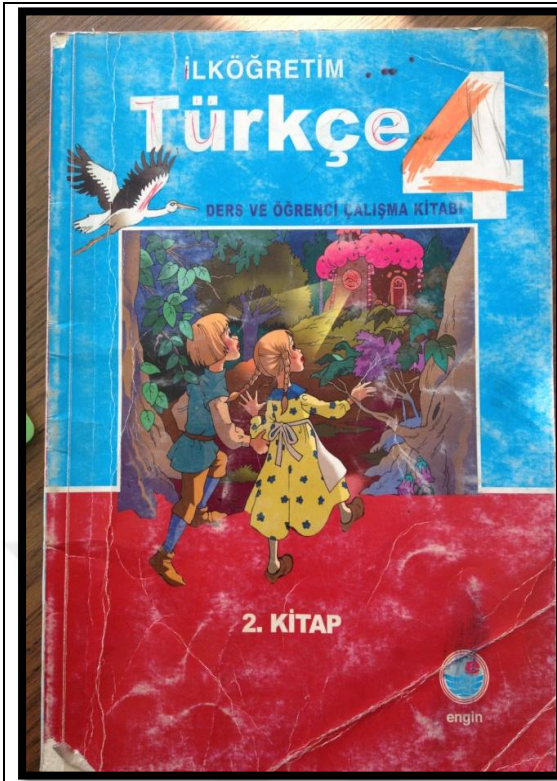
Beşerî Olanlar

- Beşerî olanlar
- Beşerî olanlar
- Beşerî olanlar
- Beşerî olanlar
- Beşerî olanlar

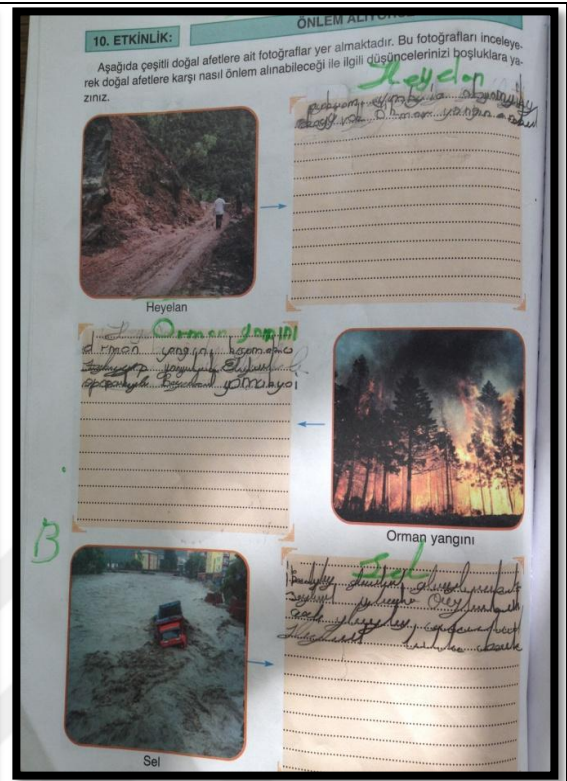
46

[Ö2] çalışma kitabındaki etkinlikte fotoğraftaki nesnelere yazması gerekirken, boş kalmaması için, başlığı alt alta 5 defa düz yazı ile yazmıştır.

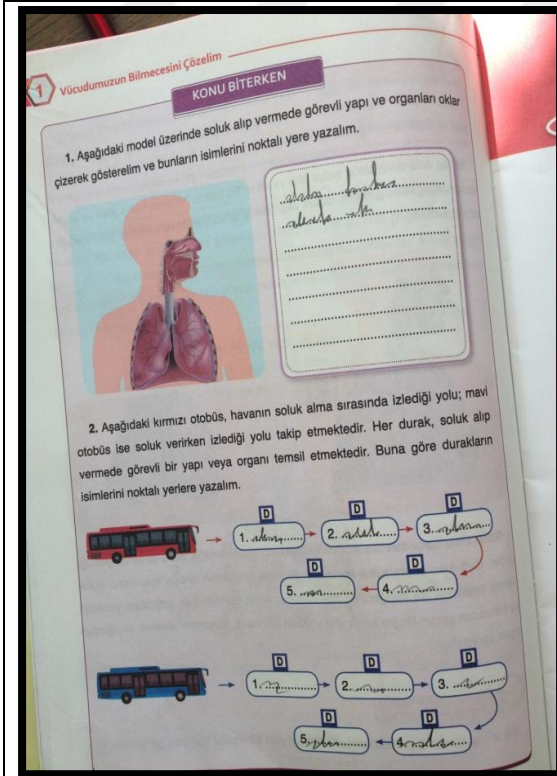
[Ö2]'nin Ders Materyalleri



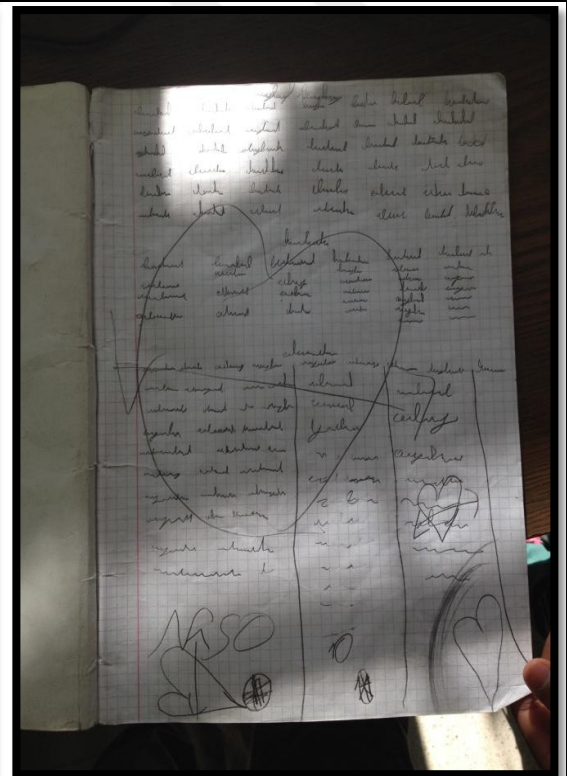
[Ö2]'nin kitabı ciltsiz ve karalanmıştır.



[Ö2] kitaptaki etkinliği anlamsız karalamalar ile doldurmuştur.

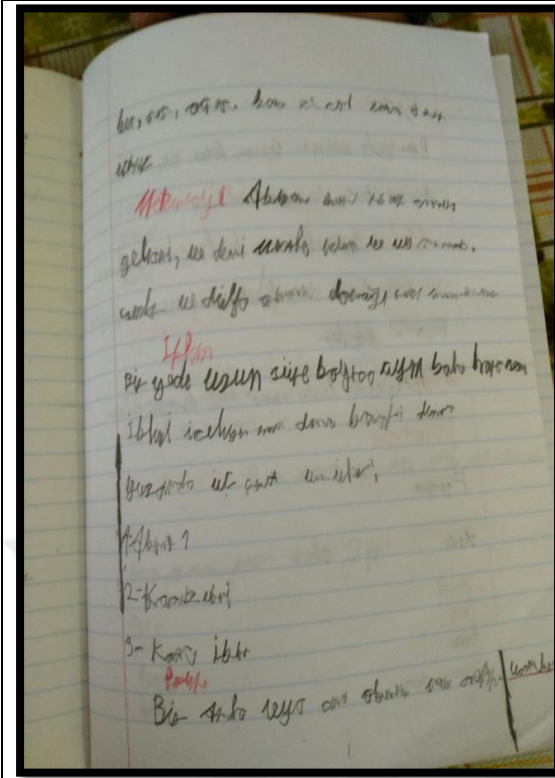


[Ö2] etkinlik boş kalmaması için anlamsız karalamalar yapmıştır.

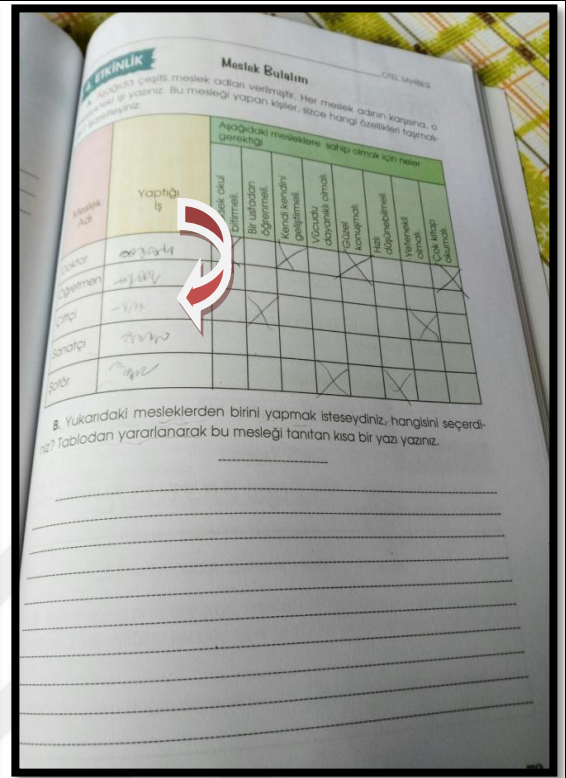


Defter özensiz ve karalanmış, yazı ise okunaksız ve anlamsızdır.

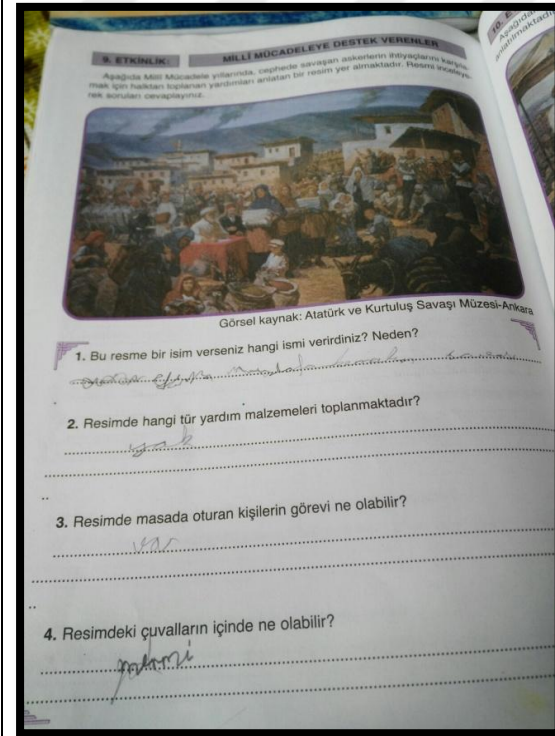
Fotoğraf Grubu 3: [Ö3]'ün Ders Materyalleri



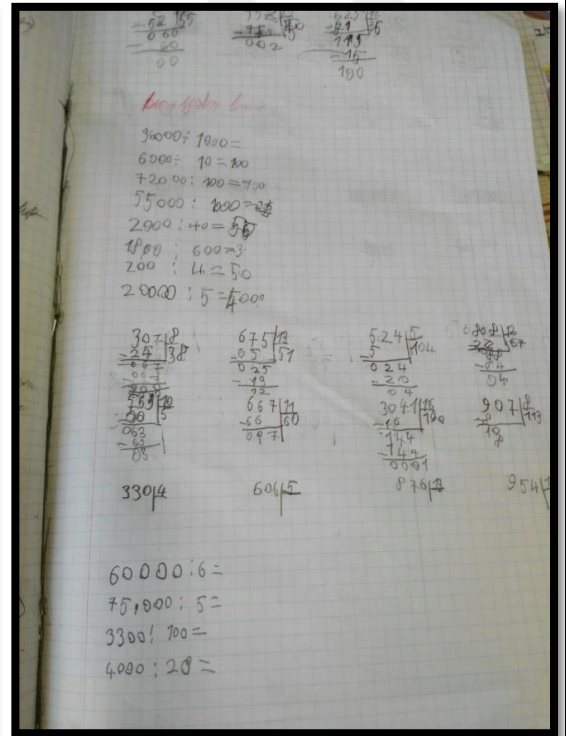
[Ö3]'ün yazısı tam anlaşılır ve okunaklı değildir.



Etkinlik yarım bırakılmıştır. Mesleklerin yaptığı iş sütunu anlamsız karalanmıştır.

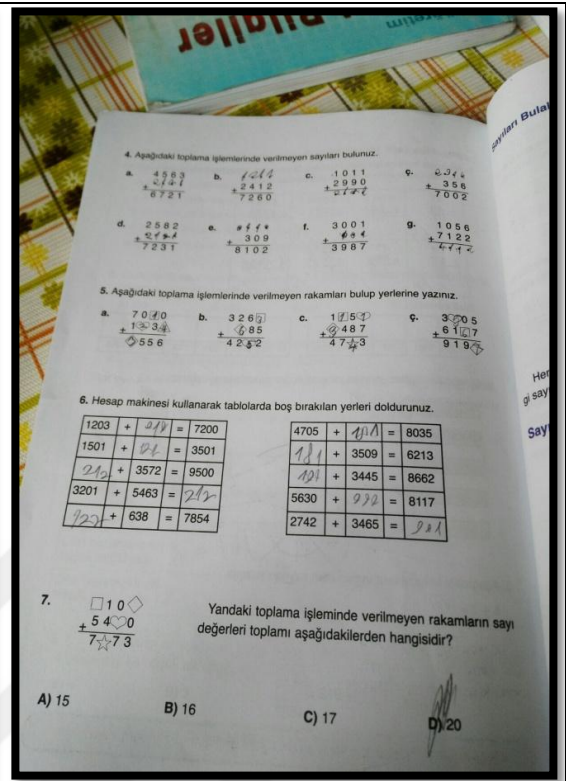
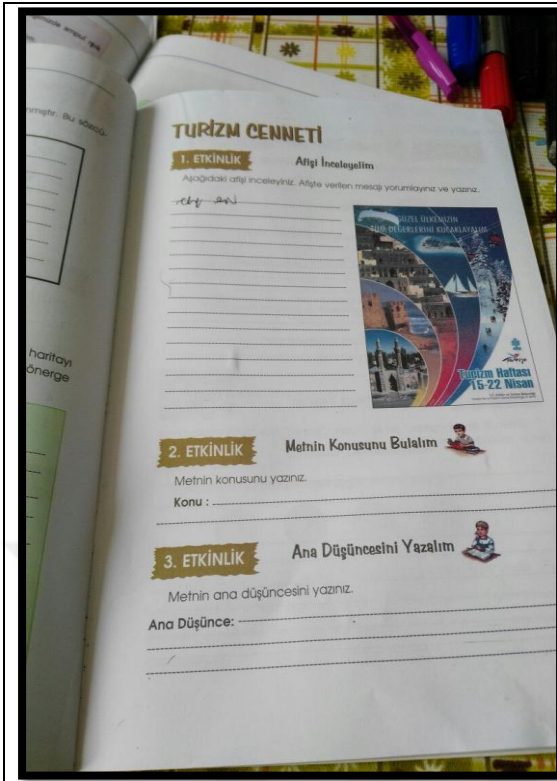


[Ö3]'ün ilk soruya verdiği cevap okunaklı değildir, diğer sorulara var, yok şeklinde kısa ve yanlış cevaplar yazmıştır.



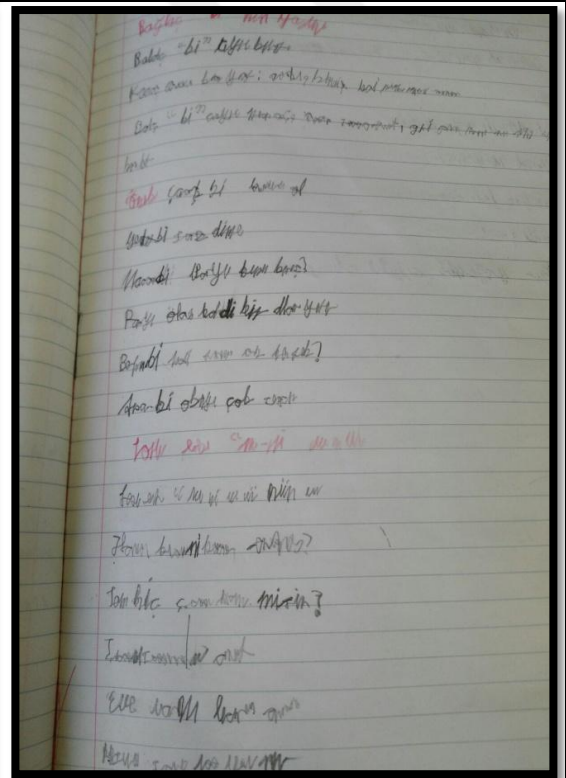
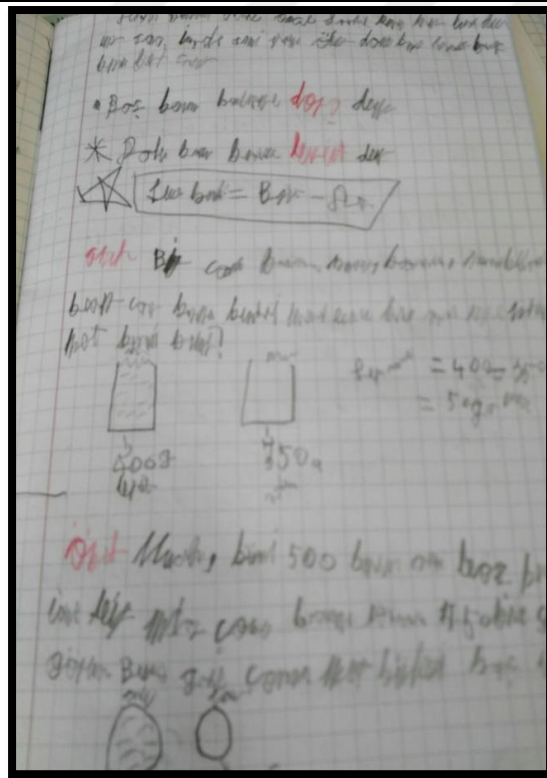
Bazı çalışmalarını yapmış, bazılarını ise yarım bırakmıştır.

[Ö3]'ün Ders Materyalleri



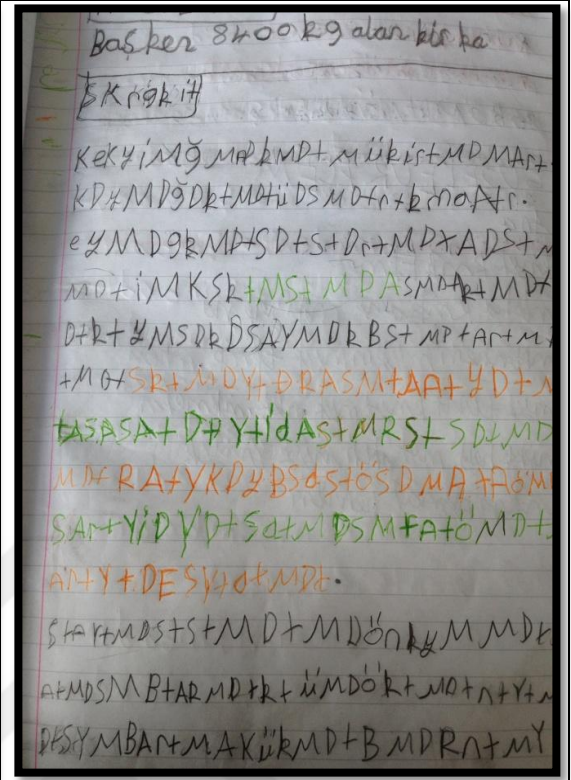
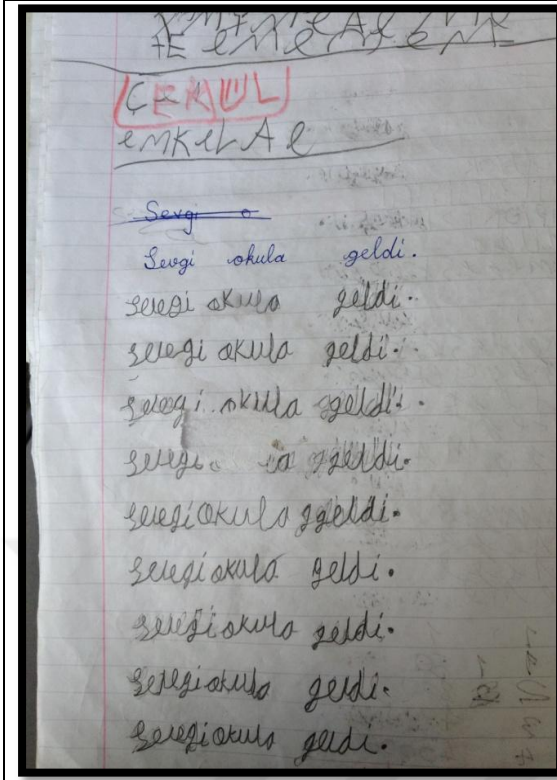
[Ö3] etkinlikleri yapmamıştır.

Etkinliklerdeki sayıların tamamı yanlıştır.

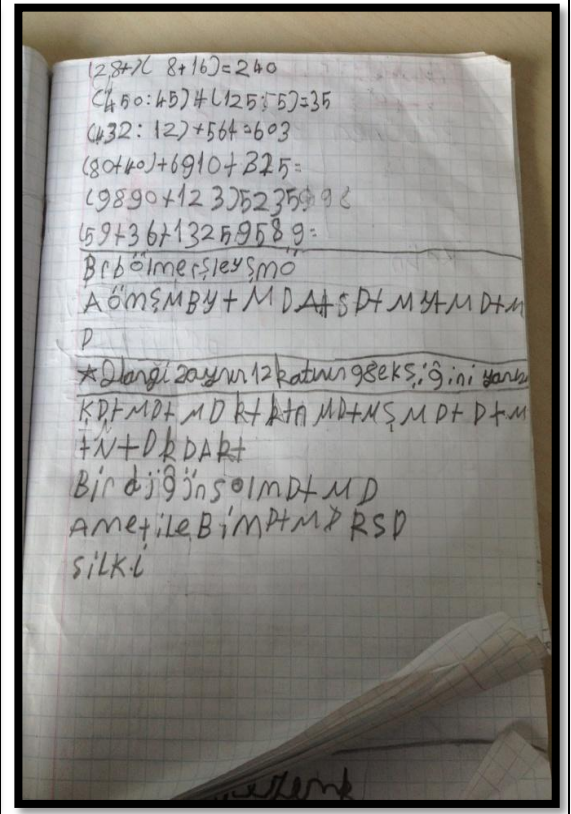
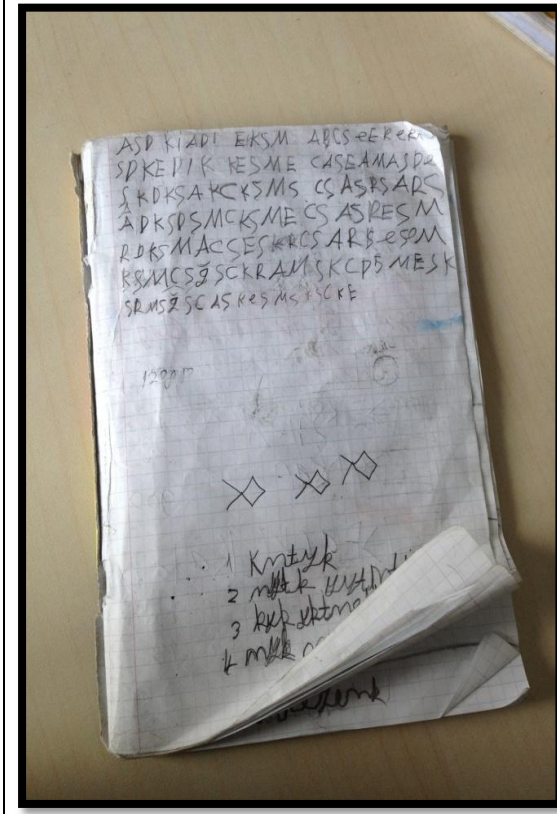


[Ö3]'ün defterleri tamamen düzensiz değildir ancak yazısı okunaklı ve anlaşılır değildir.

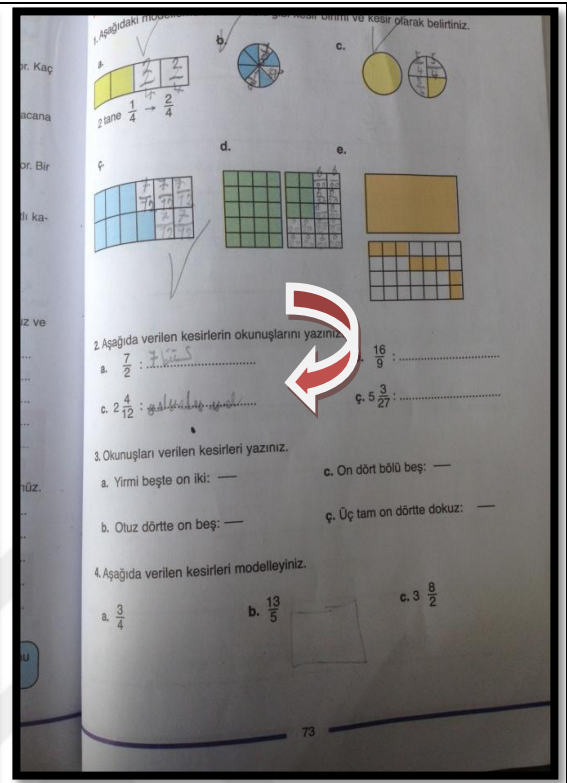
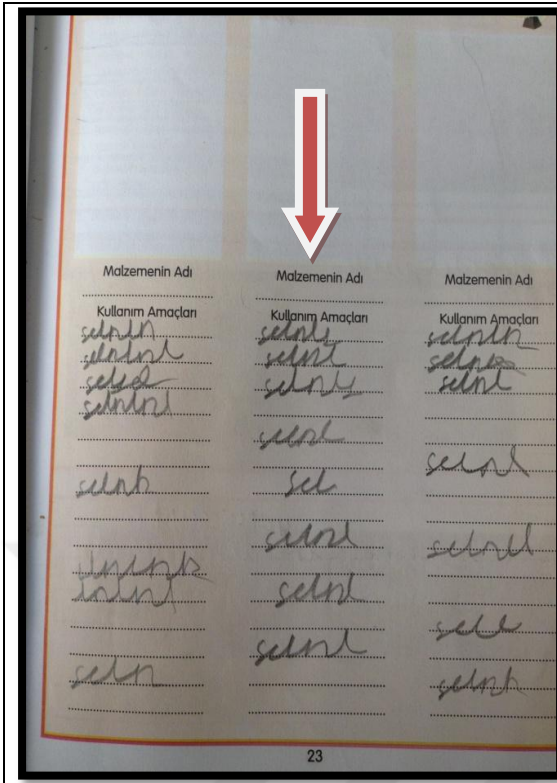
[Ö4]'ün Ders Materyalleri



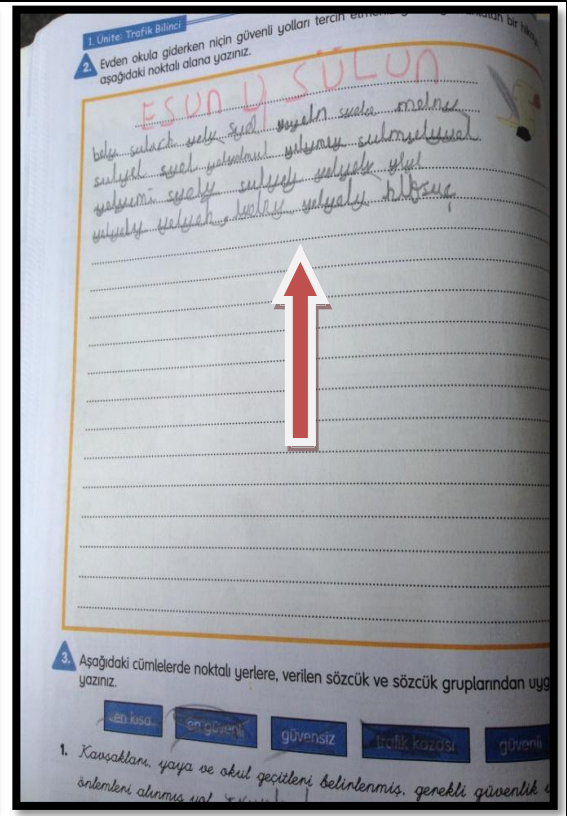
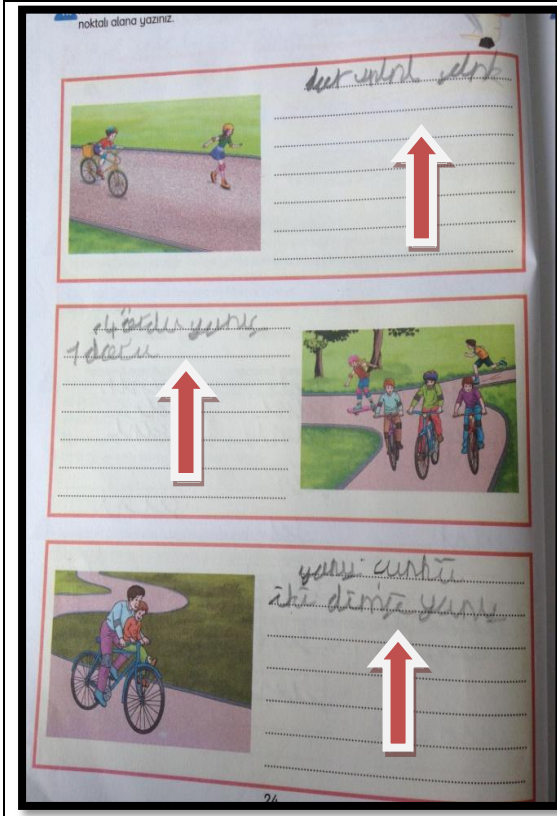
[Ö4]'ün defterleri özensiz kullanımı sonucu yırtık ve yıpranmıştır. Aynı zamanda defterler anlamsız harf dizisi ile doludur.



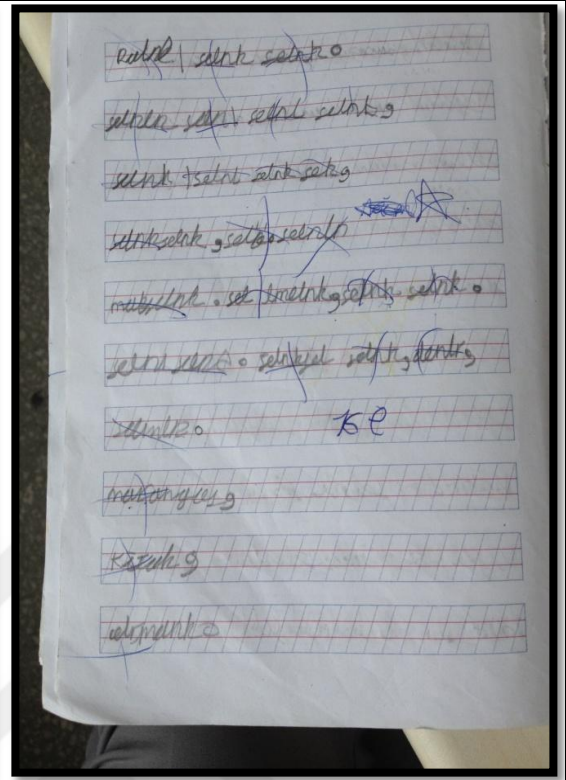
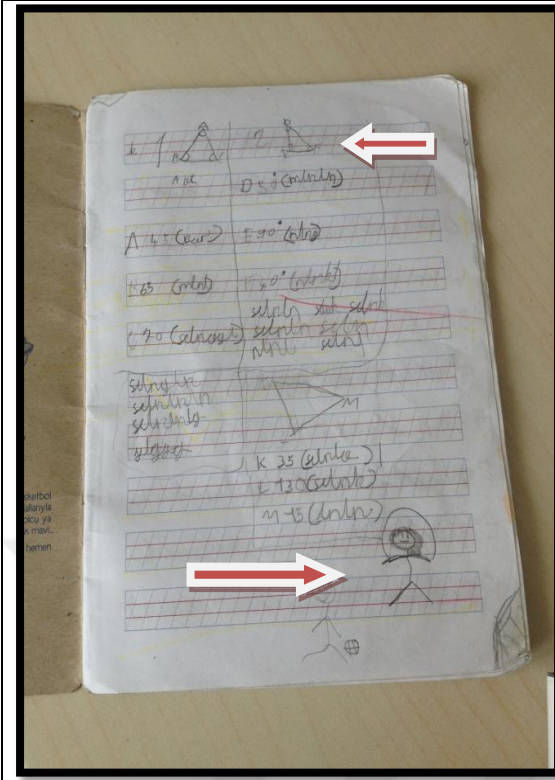
Fotoğraf Grubu 5: [Ö5]'in Ders Materyalleri



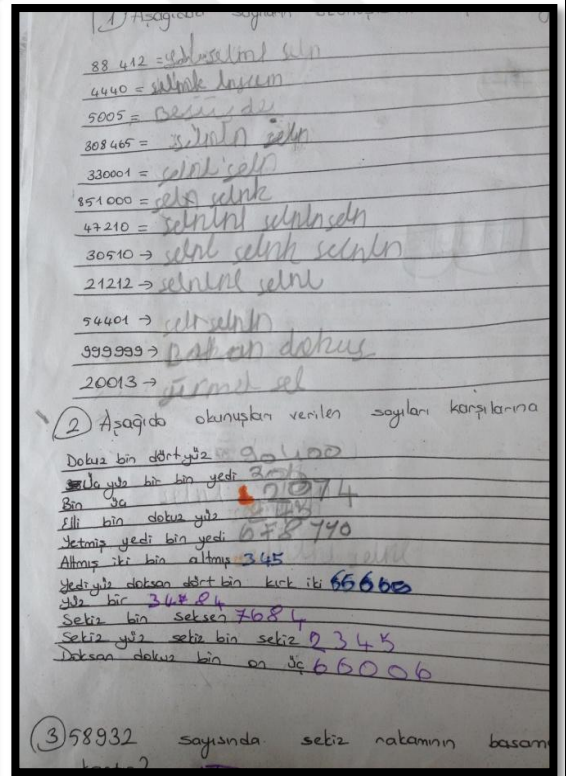
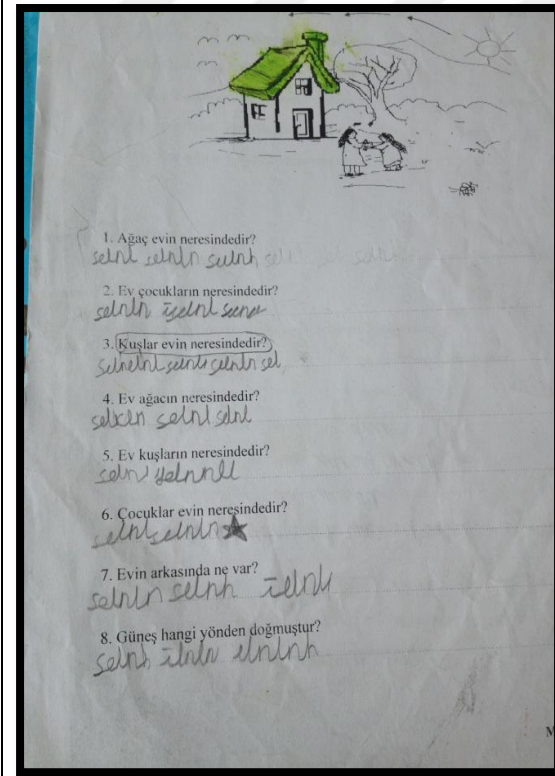
[Ö5]'in kitaplarındaki etkinlikler yarımdır. Öğrenci etkinlik yapılan sayfaların boş kalmaması için anlamsız şekilde karalama yapılmıştır.



[Ö5]'in Ders Materyalleri



[Ö5] güzel yazı defterine üçgen ve resim çizmiştir. Defter özensiz ve karalanmıştır.



[Ö5] çalışma kağıtlarındaki etkinlikleri yapamamış, bunun yerine boş kalmaması için anlamsız harf dizisi yazmıştır.

Öğrencilerin **bağımsız (bireysel) çalışma** durumları nedir? Öğrenciler kendi başına çalışma için ne kadar zaman ayırmaktadır? Derste kendi kendine çalışma gerektiren bir etkinlik ile karşılaştığında nasıl davranış sergilemektedir, bu konudaki istekliliği nasıldır? Ders dışında verilen ödevleri yapmakta mıdır? Bu konudaki gözlem ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

[Ö1]Türkçe dersinde etkinlik sayfasını herkesten sonra açmaktadır. Çalışma kitabında kendi başına yapması gereken etkinliği tamamlayamamıştır, ön sırada oturan arkadaşlarından bakarak yapmaya çalışmıştır. Sınıftaki öğrenciler etkinlik sonrası yaptıkları hakkında konuşurken, öğrenci pasif durumda kalmaktadır. Matematik dersinde, öğrenci önceki gün verilmiş olan ödevi tam ve doğru olarak yapamamıştır. Grafik konusunda verilmiş bir ödevin tablosunu yapmaya çalışmış, tablo eksik olmuştur. Grafik ise hiç çizilmemiştir.

Öğretmen görüşü: “Proje ve performansla yönelik bir şeyler verdiğimde, evde yapılması gereken bir görev verdiğimde, yeteri kadar yapılamıyor.”

[Ö2]Türkçe dersinde, kitaptan okunup örnekler bulunması gereken bir etkinlikte ders kitabını okumamış yanındaki arkadaşı ile konuşmuştur. Tahtada yazılanları defterine yazmaya çalışmıştır ancak eksiklerle doludur. Çalışma kitabında kendi başına yapması gereken etkinliği yapamamıştır. Ödev kontrolünde, öğrenci dün verilen ödevi yapmamıştır. Bir başka derste, öğretmen konuyu sessiz okumalarını istemiştir. Öğrenci bu esnada okuma yapmamış, etrafına bakınmış, sıraya yatmıştır.

Öğretmen görüşü:”Öğrenci verdiğim ödevleri yapmamaktadır. Derste bazen kendi başına çalışmaya istekli olur ancak yeterince okuyamadığı için yapamıyor.”

[Ö3]Türkçe dersinde, metin okunduktan sonra çalışma kitabında yapılması gereken etkinliği kendisi yapmamış, sıra arkadaşından bakarak yazmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde çalışma kitabında yapılması gereken slogan yazma etkinliğini yapmamıştır.

Öğretmen görüşü:”Öğrenci kendi başına yapması gereken bir çalışmayı çoğu zaman tamamlayamaz. Yalan yanlış yapar geçer. Yapmaya istekli görünür genelde ama yaptıkları düzensiz, yanlış ya da yarımardır.”

[Ö4] Matematik dersinde öğrenci tahtaya çizilen sayı doğrusunu defterine çizememiştir. Çalışma kitabındaki alıştırmalar tek tek tahtada çözümlenmesine rağmen çözümleri çalışma kitabına yazmamıştır.

Öğretmen görüşü: “Kendi başına yapması gereken etkinlikleri yapamaz, yönergeleri anlar ancak uygulamaz ve isteksizdir. “

[Ö5] Öğretmenin çalışma kitabında yapılması için gösterdiği sayı doğrusu çizme etkinliğini yapamamıştır. Yapılan etkinlik sonrası tüm sınıf bitirmiş olmasına rağmen öğrenci bitirememiştir. Öğretmen o etkinliği bitirip konu tekrarına geçmesine rağmen öğrenci öğretmeni dinlemeyerek yarım kalan etkinliği bitirmeye çalışmakla meşguldür.

Öğretmen görüşü: Yönergeleri tam anlayamamış olduğu için etkinlikler yarım kalır. Yapmaya isteklidir ancak sözlü olan etkinliklere katılır, yazma gerektiren etkinlikleri yapamıyor.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bağımsız çalışma yapamadıkları, kendi kendilerine yapmaları gereken etkinliklerin yarım, düzensiz, yanlış olduğu ya da hiç yapılamadığı, eve verilen ödevlerin yapılmadığı görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler gibi **beceri gerektiren derslerindeki başarısına** ve bu derslere karşı ilgisine yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir.

[Ö1] *Beden eğitimi derslerinde, takımın birisinin o kuruyor. Liderlik özelliği üstlenmeye çalışıyor. Arkadaşları tarafından da kabul görüyor ve bu biraz da fiziksel özelliğinden kaynaklanıyor. Arkadaşlarında göre fiziksel açıdan daha gelişmiş durumdadır. Sportif faaliyetlerde gayet başarılı. Ama müzik derslerinde flüt çaldırıyoruz, geçen yıl da ilgisizdi bu sene daha çocuğun flütü alınmadı. Bu yüzden katılmıyor da derslere.*

[Ö2] *Öğrenci bu derslerde, diğer derslere göre daha aktiftir. Müzik ve oyun-fiziki etkinlikler dersinde gayet başarılı.*

[Ö3] *Her öğrenci gibi beden eğitimi dersine karşı daha çok ilgili. Verilen yönergeleri uygular, yapmaya çalışır. Görsel sanatlar ve müzik derslerinde orta düzeyde. Genellikle etkinliklere katılmaya çalışır.*

[Ö4] *Kendi seviyesine göre bu derslerde başarılıdır. Resim yapar, flüt çalabiliyor.*

[Ö5] *Güzel resim yapar, flüt çalabiliyor.*

Bu öğrencilerin görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler derslerinden dört yıl boyunca almış oldukları notlar e-okul yönetim bilgi sisteminden alınmış olup, tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16. [Ö1]'in Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem
Müzik	74,00	65,00	60,00	65,00	2*	3	85,00	—**
Görsel Sanatlar	67,00	65,00	60,00	60,00	2	2	70,00	—
Oyun ve Fiziki etk.	72,50	65,00	75,00	75,00	2	3	85,00	—

*1= Geliştirilmeli, 2=iyi, 3=Çok İyi **4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö1]'in beceri dersleri öğrenim hayatı boyunca hiçbir zaman zayıf olmamıştır. Dördüncü sınıfta ise müzik, oyun ve fiziki etkinlikler dersi 85 puanla pekiyi, görsel sanatlar dersi 70 puanla iyi derecededir.

Tablo 17. [Ö2]'nin Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem
Müzik	60,00	90,00	77,50	92,50	3	3	85,00	—
Görsel Sanatlar	70,00	70,00	63,75	87,50	2	3	91,67	—
Oyun ve Fiziki etk.	86,00	90,00	63,75	90,83	3	3	86,25	—

*1= Geliştirilmeli, 2=iyi, 3=Çok İyi **4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö2]'nin beceri dersleri öğrenim hayatı boyunca hiçbir zaman zayıf olmamıştır. Dördüncü sınıfta ise tüm dersler 85 puan üzerinde pekiyi derecededir.

Tablo 18. [Ö3]'ün Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem
Müzik	61,50	59,25	60,00	71,00	1*	2	45,00	—**
Görsel Sanatlar	64,25	62,25	73,83	70,50	2	2	62,50	—
Oyun ve Fiziki etk.	83,50	76,00	73,00	86,50	2	2	74,50	—

*1= Geliştirilmeli, 2=iyi, 3=Çok İyi **4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö3]'ün beceri dersleri üçüncü sınıftaki müzik dersinin geliştirilmeli (1) olması dışında, zayıf olmamıştır. Dördüncü sınıfta ise, müzik dersi 45 puanla geçer, görsel sanatlar deri 62,50 puan ile orta, oyun ve fiziki etkinlikler dersi ise 74,50 puan ile iyi derecededir.

Tablo 19.[Ö4]'ün Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem
Müzik	72,50	55,00	70,00	55,00	1*	2	45,00	_**
Görsel Sanatlar	70,00	50,00	60,00	55,00	1	2	55,00	_
Oyun ve Fiziki etk.	87,50	70,00	85,00	55,00	2	2	71,25	_

*1= Geliştirilmeli, 2=iyi, 3=Çok İyi **4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö4]'ün üçüncü sınıfta, müzik ve görsel sanatlar dersinden geliştirmeli (1) notu aldığı, diğer notların ise zayıf olmadığı görülmüştür. Dördüncü sınıf notlarının ise, müzikten 45 puan ile geçer, görsel sanatlar dersinin 55 puan ile orta, oyun ve fiziki etkinlikler dersinin ise 71.25 ile iyi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 20. [Ö5]'in Sınıflara Göre Beceri Derslerindeki Başarısı

	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem	I.Dönem	II.Dönem
Müzik	85,00	87,50	60,00	65,00	2*	2	60,00	_**
Görsel Sanatlar	82,50	90,00	65,00	70,00	2	2	72,50	_
Oyun ve Fiziki etk.	87,50	86,25	70,00	75,00	3	2	74,00	_

*1= Geliştirilmeli, 2=iyi, 3=Çok İyi **4.sınıf II. Dönem notları oluşmamıştır.

[Ö5]'in öğrenim hayatı boyunca beceri derslerinden zayıf not almadığı görülmüştür. Dördüncü sınıfta ise, müzik dersinin 60 puan ile orta, görsel sanatlar dersinin 72.50 puan ile iyi, oyun ve fiziki etkinlikler dersinin de 74,00 ile iyi derecede olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, beceri gerektiren oyun ve fiziki etkinlikler, görsel sanatlar ve müzik derslerine karşı, diğer derslerin aksine ilgili oldukları ifade edilmiş ve başarı düzeylerinin düşük olmadığı görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf kurallarına uyup uymadığı, ders giriş çıkış saatlerine dikkat edip etmediği, kılık kıyafet düzeni, sorumluluklarını yerine getirme gibi **okul kültürüne uyumu** yansıtan durumuna ilişkin gözlem ve görüşme sonuçları şu şekildedir:

[Ö1] **Öğretmen görüşleri:** “Derse giriş çıkış saatlerine uyar o konuda bir sıkıntı yok. Sınıf kurallarına uyar. Sınıf içindeki sorumluluklarını yerine getirir.”

[Ö2] **Öğretmen görüşleri:** “Derse giriş çıkış saatlerine uyar. Okula zamanında gelir. Sınıf içi kurallara uyar. Kılık kıyafet konusunda temiz ve düzenli giyinir. Defter ve kitaplarını getirir.”

[Ö3] **Öğretmen görüşleri:** “Okul kültürü ile ilgili bir olumsuzluğu yok. Arkadaşlarına ve öğretmenlerine nasıl davranması, nasıl konuşması gerektiğini bilir. Derslere zamanında girer. Sınıf kurallarına her öğrenci kadar uyar. Derslerle ilgili sorumluluklarını çok fazla yerine getirmese de okul içerisinde kendisinden istenen şeyleri yapıyor. Kılık kıyafeti düzgündür, okul kıyafeti dışında kıyafet ile zorunlu olmadıkça gelmez.

[Ö4] **Öğretmen görüşleri:** “Derslere zamanında girip çıkar, sınıf kurallarına uyumu fena değildir ancak zaman zaman arkadaşlarını rahatsız eder. Sorumluluklarını yerine getirmez, kılık kıyafet düzeni fena değil, sene başında temizlik konusunda sıkıntılar yaşadık ancak şu anda düzeliyor”

[Ö5] **Öğretmen görüşleri:** Öğrencinin okul kültürüne uyumu gayet iyidir. Derslere zamanında girip çıkar. Sınıf kurallarına uyar, sorumluluklarını yerine getirmeye çalışır, kılık kıyafet düzeni fena değildir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, okul kültürüne uyum konusunda sıkıntı yaşamadıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Tüm öğrencilerin zamanında derslere girip çıktığı, sınıf kurallarına uyduğu, kılık kıyafetinin düzenli olduğu ifade edilmiştir. Yalnızca [Ö4]’ün zaman zaman arkadaşlarını rahatsız ettiği ve sorumluluklarını yerine getirmediği belirtilmiştir.

Öğretmen-öğrenci etkileşimi nasıldır? Öğrenci derste öğrenme amaçlı iletişim kurabilmekte midir? Ders dışında öğretmen ile sohbet etmeye istekli midir? Bu sorulara ilişkin gözlem ve görüşme sonuçları şu şekildedir.

[Ö1] *Gözlem: Öğrenci öğretmenden çekinmemektedir. Kendisini rahatça ifade etmektedir.*

Öğretmen görüşleri: “Öğrenci teneffüslerde falan çekinmez, konuşur benimle. Kenarda köşede kalmış pasif bir öğrenci değildir.”

[Ö2] *Gözlem: Öğrenci bir defa öğretmen ile iletişime geçmiştir, onda da dersi anlamaya yönelik olarak değil, arkadaşını şikâyet etmek için.*

Öğretmen görüşleri: “ Ders dışı zamanlarda yeterince aktif fakat dersle ilgili anlamadığı yerleri sormakta çekingen davranır.”

[Ö3] *Gözlem: Dersi anlamaya yönelik iletişim çabasında olmamıştır. Ancak öğretmenin 4 yıldır sınıf öğretmeni olması nedeniyle öğrenci ile olan iletişimi iyidir. Bu yüzden öğrenci aşırı çekingenlik yaşamamaktadır.*

Öğretmen görüşleri: “Öğrencinin bana karşı bir çekingenliği olduğunu düşünmüyorum. Ders dışı konuşmalarımızda soru sorduğumda çekinmeden rahat konuşur.

[Ö4] **Öğretmen görüşleri:** *Dersi dinlemek gibi bir amacı olmadığı için anlamadığı yerde soru sormaz ancak ders dışı konulardan sohbet etmek ister. Mesela yengesiyle ne yaptıysa anlatır.*

[Ö5] *Gözlem: Öğrenci öğretmen ile etkileşim kurma çabası içerisindedir. Ancak öğrenme amaçlı iletişim değil teneffüslerde arkadaşlarını şikâyet etmek için iletişim kurmaktadır.*

Öğretmen görüşleri: *Sohbet etmeye isteklidir, durumu izah edebilir, derse geç kalmış ise gerekçesini söyleyip özür diler.*

Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin öğretmenle etkileşim içinde oldukları, [Ö1] ve [Ö3]'ün kendilerini daha rahat ifade ettikleri gözlenmiştir. Ancak öğrenciler öğretmen ile etkileşiminin ders içinde anlamadıkları yerleri sormak ve derse katılmak amaçlı değil, ders dışında günlük olayları konuşmak ve arkadaşlarını şikâyet etmek amacıyla olduğu gözlenmiştir.

4.5.Öğrencilerin Genel Durumu

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kişilik özellikleri ve okulla ilgili düşüncelerine ilişkin genel gözlem sonuçları şu şekildedir:

Tablo 21. Öğrencilerin Genel Durumu

[Ö1]	Öğrenci okuma güçlüğü yaşamaktadır. Ancak bu durum öğrencinin kendisini okuldan, sınıftan, derslerden soyutlayacak derecede değildir. Akademik başarısı düşüktür ancak olumsuz benlik algısı yoktur. Özgüveni düşüktür değildir. Sınıf arkadaşlarının olumsuz tutumu yoktur. Arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim problemi yaşamamaktadır. Okul kültürüne uyum sorunu yoktur. Öğrenci 1. sınıftan itibaren ailesel nedenler ile sene başında sık devamsızlık yapmıştır.
[Ö2]	Öğrenci sessiz, çekingen bir öğrencidir. Sınıf düzenini bozmaya yönelik davranış sergilememektedir. Endişe düzeyinde bir okuyucudur. Tanımadığı pek çok ses vardır. Okula gelmek konusunda isteksizdir, sınıftaki öğrenme ortamından soyutlanmış durumdadır.
[Ö3]	Öğrenci okulda problem yaratan, disiplin sorunları olan, arkadaşlık ilişkileri zayıf olan, alay edilen, dışlanan, küçük görülen bir öğrenci değildir. Öğrencinin akademi başarısı sınıf seviyesinin oldukça altındadır. Öğretmeni öğrenciyi sınıftan soyutlama davranışı sergilememektedir. Öğrenci sık hastalandığı için 1. sınıftan itibaren fazla devamsızlık yapmıştır.
[Ö4]	Öğrencinin akademik başarısı sınıf seviyesinin oldukça altındadır. Ancak bu durum öğrenci tarafından çoktan kanıksanmıştır. Kendisini başarısız olarak görmektedir ancak bu durum öğrencide bir rahatsızlığa neden olmamaktadır. Mevcut durumdan kurtulmak gibi bir çabası bulunmamaktadır. Sınıfa, derslere karşı ilgisiz, kayıtsız durumdadır. Zaman zaman sınıfın huzuru bozan davranışları mevcuttur.
[Ö5]	Öğrenci sınıfta disiplin problemi çıkararak, dersin huzurunu bozan bir öğrenci değildir. Ancak yılların getirdiği başarısızlık algısı ile derslere ilgisini tamamen kaybetmiş ve başarısızlığı kabullenmiş durumdadır. Bu durumun kendisine üzüntü verdiğini ifade etmektedir, bundan kurtulmak için ders çalışması, kitap okuması, öğretmeni dinlemesi gerektiğini beyan etmektedir. Ancak bunları yapmamaktadır. Okulda ne yapmaktan hoşlandığı sorulduğunda “Okulda hiçbir şey yapmaktan hoşlanmıyorum” şeklinde algısını belirtmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇLAR

Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan beş ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin akademik başarısının ve okul davranışlarının nasıl olduğu nitel durum araştırması ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular dört ana tema ve temalara ait alt temalar halinde sonuçlandırılmıştır ve ilgili alan yazında tartışılmıştır.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarısı ve okuma başarısına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, **akademik başarısı** ve **okuma başarısı** düşüktür. Okuma becerisini kazanmak birinci sınıfta amaç iken, ilerleyen sınıflarda okuma becerisi diğer derslerdeki öğrenmeyi sağlayacak araç olmaktadır. Okuma becerisini kazanamamış ya da sınıf seviyesinin altında yeterliliğe sahip bu öğrenciler akademik anlamda başarı gösterememektedirler. Yapılan araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Ergül (2012) de, okuma güçlüğü'nün öğrenciler arasında en sık görülen öğrenme problemi ve akademik başarısızlığın temel nedeni olduğunu belirtmiştir. Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) okuma güçlüklerinin çocukların yalnızca Türkçe derslerini değil diğer derslerini de olumsuz etkilediğini ayrıca çocuklarda özgüven eksikliğine neden olduğunu belirtmiştir. Yıldız (2013), okuma düzeyi normal beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırma sonucunda, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının birlikte akademik başarının %61'ini açıkladığını belirlemiştir. Bu sonuç okuma ile ilgili değişkenlerin akademik başarıdaki rolünün çok güçlü olduğunu göstermektedir. Yıldız (2013) aynı çalışmasında, okuma güçlüğü

olan öğrencilerde okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının; akademik başarıyı okuma güçlüğüne sahip olmayan öğrencilerden daha fazla açıklamasının doğal olduğunu söylemektedir. Yılmaz (2011) yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları ile Türkçe, Matematik, Sosyal ve Fen ve Teknoloji dersi başarıları ortalaması arasında istatistiksel olarak bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Okuduğunu anlama puanları yüksek olan öğrencilerin sırasıyla Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersinde başarılı olduklarını belirlemiştir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, akademik başarının öğrencileri hangi boyutlarda ve nasıl etkilediğine ilişkindir. Bu boyutlar, sınıf içi konum, başarısızlık algısı ve arkadaşlık ilişkileridir. Bunlara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin **sınıf içi oturma düzenini** belirlerken genellikle, okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri sınıfın en arkasında oturtmaktadır. Öğrenciler okuma güçlüğü nedeniyle arka sırada oturtulmakta, arka sırada oturdukları için de dersten kopmaya devam etmektedirler. Bu durum karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerden, yalnız biri başarısı orta düzey olan sıra arkadaşına sahiptir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerden ikisi sıra arkadaşı, birisi ise yalnız oturmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler başarısız öğrenciler ile oturtulmaktadır. Sınıfın arkası ya da kenarlar derse katılımı ve dersi takip etmeyi zorlaştırıcı, etkileşimin daha sınırlı olduğu yerlerdir. Duvar kenarında ve arkada oturan öğrencilerin derse katılımı ve ilgisinin düşük olduğu ve arzu edilmeyen davranışları daha fazla gösterdikleri birçok öğretmenin paylaşacağı bir gözlemdir. Öğrenme alanının ön ve ortasında olan bir “etkinlik merkezi”nin daha arkada veya kenarda olan “etkinlik merkezi”ne göre altı defa daha fazla, öğrenci-öğretmen etkileşimine neden olduğu gözlenmiştir. Ön ve ortada olan etkinlik merkezi daha etkin öğrenme ve daha yüksek başarı demektir. Benzer araştırmalarda öğretmenin tam karşısında ve sınıfın ortasında oturan öğrencilerin sınıf etkinliklerine daha fazla katıldıkları, öğretmenin görüş açısı içinde kalan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011). Z. Selçuk’un araştırma bulgularına göre, okulda başarısızlık gösteren çocukların %82’sinin öğretmen masasına uzak olduğu,

%10 'unun öğretmen masasının dibinde oturduğu, geri kalan öğrencilerin ise sınıfın diğer yerlerine dağılmış olduğu saptanmıştır (akt.Yavuzer, 2000:122). Bu araştırma da, akademik başarı ile sınıf içi konum arasında bir ilişki olduğunu desteklemektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler iki farklı şekilde **başarısızlık algısı** ile karşılaşmaktadır. Bunlar öğrencilerin kendilerine ait başarısızlık algısı ve arkadaşlarının başarısızlık algısı. Başarısızlık algısı araştırmaya katılan öğrencilerin üçünde gözlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden, anlama düzeyi sıfır olmayan, ilkokul birinci sınıftan itibaren aynı öğretmen ile eğitim yaşamına devam eden iki öğrenci vardır. Bu öğrencilerin kendilerini başarısız olarak görmedikleri, sınıf içerisinde bir etkinlik yapacakları zaman kendilerine güvendikleri, arkadaşları tarafından olumsuz bir eleştiriye, aşağılanmaya maruz kalmayacaklarını bildiklerinden daha rahat oldukları belirlenmiştir. Bu öğrenciler aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerinde başarılıdır, yalnızlık çekmemektedir. Bu iki öğrencinin akademik başarıları düşüktür. Ancak okuma ve anlama gerektiren etkinlik ile karşılaştığında zorlansa da kısmen bir varlık göstermektedir, kendisini sınıftan soyutlamış değildir. Sınıfta bu olumlu atmosferin yaratılmasında sınıf öğretmenin ilkokul birinci sınıftan itibaren bu sınıfta eğitim veriyor olmasının etkisi olduğu düşünülebilir. Aynı öğretmen sınıfta öğrenciler ile olumlu iletişim kurabilmiş, onların ilgi ve ihtiyaçlarını, gelişim süreçlerini takip edebilmiştir. Aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerin, bu öğrencilere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, aşağılamalarına, onları mutsuz edecek sözler söylemelerine olanak tanımamıştır. Okuma güçlüğü yaşayan, anlama düzeyi sıfır olan, sıklıkla öğretmen değiştirmiş olan öğrencilerin hem kendi kendilerinde, hem de arkadaşlarının kendilerine karşı başarısızlık algısı vardır. Bu öğrencilerin aynı zamanda arkadaşlık ilişkileri de zayıftır. Okulda yalnızlık duygusu yaşamaktadır. Birinci sınıftan itibaren pek çok öğretmen ile karşılaşan bu öğrencilerin, ilgi ve gereksinimlerini yeni başlayan öğretmenin fark edip, buna yönelik önlemler alması, zaten sınıf seviyesinin gerisinden takip eden başarıları düşük bu öğrenciler için zaman kaybına neden olabilir. Birinci sınıf dışında, senelik hatta dönemlik derse giren öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin başarısızlığından kendilerini sorumlu görmeyip gereken önemi vermiyor olabilir. Alanı sınıf öğretmenliği eğitimi olmayan, ücretli öğretmenlerin ise, sınıftaki diğer normal öğrenciler için bile uygun öğretim ortamı oluşturmakta sıkıntı yaşarken, özel ilgi gerektiren bu öğrenciler için gereken ilgi ve çalışmayı yapması

oldukça güçtür. İlkokul çağı, öğrencinin benlik gelişimi açısından çok önemlidir. Bu dönemde öğrenci benlik kavramını geliştirecektir. Yavuzer'e (2000) göre benlik kavramı, bir çocuğun sadece kendi algılamaları ve beklentileri ile değil, hayatındaki diğer önemli insanların ana-babası, öğretmenleri, arkadaşları vs hakkındaki düşüncelerinden ve davranışlarından da etkilenir. İlkokul çağındaki bir çocuğun okuma, yazma ve aritmetik olmak üzere üç temel beceriyi bu çağda kazanması onun gelişim görevlerindedir ve kritik zamandır. Havighurst (1972), gelişim görevini "İnsan yaşamının belli bir döneminde ortaya çıkan öyle bir ödevdir ki bunun o sırada başarılmaması insanı mutsuz yapar ve onun toplum tarafından küçümsenmesine ve ileriki ödevlerinde güçlüklerle karşılaşmasına neden olur." (akt., Kılıççı, 1992). Bireyin başarısızlığı, çevresi tarafından küçümsenmesi birey tarafından içselleştirilmekte ve başarıyı benliğin değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanmakta, sonuçta başarısızlığı kendi benliğinde özdeşleştirmektedir (Kılıççı, 1992:37). Dolayısıyla arkadaşları tarafından dışlanan, küçük görülen, alay edilen öğrenciler olumsuz benlik algısı geliştirecektir. Okuma problemi olan çocukların okumayı öğrenmesinde ve gelişmesinde başarısızlığının devam etmesinin nedeni, çocukların duygusal yönleridir. Birtakım uzmanlardan yardım almalarına rağmen başarısızlıkları hala devam ettiği için öğrenme boyunca yeteneksiz olarak etiketlenmiş bir şekilde kendilerine olan güvenleri hayat boyu olumsuz artış gösterecektir (Sidekli ve Yangın, 2005). Çocukluk döneminde, bir çocuk ailesi dışındaki çevresinde kendini kanıtlayabilmesi için, okulda başarılı olmak ve akranlarıyla iyi bir şekilde iletişim kurmak gibi kendisi hakkında olumlu bir duyguya gereksinim duyar. Bu yaştaki kendini algılayışı, onun çocukluk ve yetişkinlik dönemi boyunca başarısı, sosyal etkileşimi ve duygusal durumu üzerinde önemli bir etkisi olacaktır (Yavuzer, 2000:18). Yapılan bu çalışmalar da çocuğun benlik algısının gelişiminde başarının rolünü açıklamaktadır.

Okuma güçlüğü yaşayan ve akademik açıdan başarısız olan bu öğrencilerin **arkadaşlık ilişkileri** zayıftır. Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından tercih edilmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerden biri yalnız kalmadığını, biri bazen yalnız kaldığını ifade etmiştir. Diğer öğrenciler ise, kendileri ile alay edildiklerini, dışlandıklarını, yalnız kaldıklarını ifade etmiştir. Yavuzer'e (2000:33) göre ilkokul çağı çocuğu, çekingen olsa bile yine de kendi yaşatlarınınca

kabul edilme gereksinimi duyar. Oyun sahasında, okul koridorlarında ve sınıfta, çocuğun sınıf arkadaşları ile arasında geçenler, onun okul yaşamından aldığı zevkin yoğunluğunu doğrudan etkiler. Eğer hiçbir arkadaşı olmaksızın yalnız başıyorsa, kendini kötü hissedecek, mutsuz olacaktır. Okuma güçlüğü öğrencinin akademik başarısını etkilemektedir. Akademik olarak başarısız olan bu öğrenciler, okulda yalnızlık hissetmekte ve arkadaşları tarafından alay edilme, dışlanma, küçümsenme gibi olumsuz davranışlara maruz kalmaktadır.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamasına neden olan faktörlerin neler olduğuna ve bu faktörlerin öğrencileri nasıl etkilediğine ilişkindir. Bu faktörler okula devam, veli durumu ve öğretmen desteği olarak belirlenmiş olup, bu faktörlere ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, okuma-anlama konusunda yaşadıkları sıkıntıdan dolayı **okula devamsızlık** yapmamaktadırlar. Ancak, özellikle okuma yazmanın öğrenilmesinde kritik dönem olan birinci sınıfta, ailesel ya da hastalık gibi herhangi bir nedenle uzun süre devamsızlık yapan öğrencilerin okuma becerisini geç kazandığı, sınıf seviyesinin gerisinde olduğu ve halen istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Eğitim etkili olabilmesi için süreklilik gerekmektedir. Bir davranışın kazandırılarak yaşama geçirilebilmesi çoğunlukla aşamalılık göstermektedir. Bu aşamalardan biri eksik olunca altyapı eksikliği nedeniyle eğitim sürecinden istedik sonuçlar alınamamaktadır (Uzun ve Bütün, 2015) . Özellikle okuma yazma eğitimi aşamalılık ve süreklilik gerektirmektedir. Bu aşamaların kesintiye uğraması öğrencilerde istenilen seviyede okuma becerisinin oluşmamasına neden olmaktadır. Ayrıca, çocukların okula düzenli devam etmemeleri nedeniyle derslerinden geri kaldıkları, sınıf seviyesinin oldukça gerisinde oldukları, eğitim öğretim sürecinin ileriki basamaklarında olan öğrencilerin bile temel bilgilerden yoksun oldukları ve bu sorunun ilerleyen eğitim basamaklarında daha da büyüyerek öğretmenlerin karşısına çıktığı görülmektedir (Uzun ve Bütün, 2015). Öğretmenlerin çoğu okula devamsızlığın en büyük etkisinin öğrencilerin akademik başarısızlığı olduğunu düşünmektedir. İlkokul düzeyindeki öğretmenler bunun iki temel nedenini vurgulamaktadır. Birincisi, devamsızlık öğrenme sürekliliğini kırmaktadır. İkincisi,

müfredatın tam ve sıkı bir şekilde yapılandırılmış olması, devamsızlık yapan çocuğun önemli olan şeyleri kaçırmaması anlamına gelir (Malcolm, Wilson, Davidson & Kirk, 2003: 14). Okula devamsızlık, okuma güçlüğü'nün nedenlerinden biridir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin **velilerinin** okulla ilişki halinde olmadıkları ya da öğrencinin öğretim hayatı ile ilgilenmedikleri, öğrencinin eğitimine gereken önemi vermedikleri belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü veli ile görüşemediklerini belirtirken, ikisi görüşme yaptığını ancak velilerin öğrencinin okul başarısı hakkında konuşmadıklarını belirtmiştir. Öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini ve okulda başarılı olmasını sağlayan önemli faktörlerden biri veli durumudur. Velilerin okulla ve öğretmen ile iletişim halinde olmamaları, eğitime önem vermemeleri, çocuklarına karşı ilgisiz olmaları sadece okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için bir sorundur. Veli desteğinin öğrencinin öğrenim hayatına etkisi çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Yapıcı ve Yapıcı (2003) ilköğretim öğretmenlerinin sorunları ile ilgili olarak, 231 öğretmen ile yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin veliler ile ilgili olarak sorunlarında ilk iki sırayı *çocuklarına karşı ilgisizlik ve okulla ilişki içinde olmamak* olarak bulmuştur. Altun (2009) yaptığı araştırmada nasıl bir veli sorusuna; okulda ve dışarıda çocukları ile ilgilenen, okuldaki toplantılara katılan ve öğretmenler ile görüşen, eğitim üzerinde destek ve kontrolünü artırmak isteyen, sonuç olarak eğitimi bir değer olarak görüp eğitime önem veren veli olarak cevap vermiştir. Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) öğretmenlerin, okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda kendilerine öncelikli olarak velilerin yardımcı olabileceğini düşündüklerini ve velilerin desteğini bu konuda yeterli görmediklerini tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalar, mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Veli ilgisinin istenilen düzeyde olmaması okuma güçlüğü'nün nedenlerinden biridir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin **sınıf öğretmenleri**, dördüncü sınıf kazanımlarını edinmeleri için, bu öğrencilerin seviyelerine uygun, farklı bir öğretim yöntem ve tekniği kullanmamaktadır. Öğretmenleri bu öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi için yeterli zaman ayırmamaktadır. Kısa da olsa zaman ayıranlar ise hikâye okuma ve deftere yazı yazma ödevi vermek gibi etkili olmayan yöntemler uygulamaktadırlar. Oysaki okuma güçlüğü'nün giderilmesinde öğretmen desteği çok önemlidir. Okuma güçlükleri olan öğrenciler güvensizlik, isteksizlik ve çaresizlik yaşamaktadır. Öğrencilerin okuma güçlüklerini ortadan kaldırmak için

özellikle sınıf öğretmenlerine büyük rol düşmektedir. Çünkü ilköğretim 1. sınıfta ilk okuma yazma öğretimi ile başlayan okuma çocuğun eğitim-öğretim hayatı boyunca tüm ders ve etkinliklerde kullanacağı bir beceridir. Bu durumda iyi okuyamayan, okuduğunu anlamlandıramayan çocuk tüm öğrencilik hayatı boyunca sıkıntı yaşayacak ve bu başarısını düşürecektir. Sınıf öğretmenleri bunun bilincinde olmalı ve öğrencileri için çeşitli etkinlikler düzenleyerek okuma becerilerini geliştirilmelidir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). Ateş, Yıldırım ve Yıldız (2010) sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının okuma güçlüğü ve okuma güçlüğüne doğası hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile karşılaştıklarında sorumluluk duygusu, korku, endişe ve üzüntü yaşadıklarını, bu tür öğrencilerin eğitim sürecini yavaşlatacağı konusunda endişe yaşadıklarını, bu tür öğrencilerin sorunları ile baş edebilmek için ne tür teknik ve metot kullanacakları konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak, araştırmaya katılan öğretmenler bu öğrenciler ile ilgilenmek için yeterli zaman olmadığını, öğrencilerin okuma yetersizliklerinden dolayı üzüldüklerini, okuma güçlüğüne gidermek için kitap okuma yaptırdıklarını belirtmiştir. Sınıf ortamında öğretmenlerin yetersiz bilgisi, ilgisizliği, zaman sıkıntısı gibi nedenlerden dolayı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin profesyonel yardıma ihtiyacı vardır. Bu da son yıllarda Türkiye'nin gündemine yeni girebilmiş olan okuma uzmanları sayesinde olabilecektir. Akyol ve Yıldız'a (2010) göre, okuma yazma güçlüklerinin tanınması, giderilmesi ve öğrenciye uygun programların hazırlanması öğretmenlerin mevcut bilgileri ile yapabilecekleri işler değildir. Türkiye'de okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir reforma ihtiyaç olduğu söylenebilir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili reform hareketlerinin başarıya ulaşmasında en önemli görev okuma uzmanlarına düşmektedir. Turan ve diğerleri (2015) tarafından 264 sınıf öğretmenin katıldığı bir diğer araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma derslerinde tam anlamıyla verimli olamadıklarını, üniversitede almış oldukları dersleri yeterli bulmadıkları ve kendilerini eksik gördükleri için bir okuma uzmanına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Yapılan araştırmaya göre, okuma uzmanlığı olmalı ve bu uzmanlar sınıf öğretmenliği yapmış ve en az dört yıllık mesleki kıdeme sahip olup okuma uzmanlığı alanında yüksek lisans yapmış olmalıdır. 17. Milli Eğitim Şurasında alınan karara göre de, Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından

uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yolu ile üniversitelerce yetiştirilmelidir (MEB, 2006). Yurdakul (2014), sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede ve bu öğrencilere yönelik kullanılacak yöntem-tekniklerde bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin uyguladıkları eğitsel faaliyetlere bakıldığında büyük bir çoğunluğunun bu öğrencilere ek öğretimlerin sağlanması gerektiği, aileler ile işbirliği içinde olunması gerektiği ve bireysel olarak ilgilenilmesi gerektiğini belirttikleri bulgulanmıştır.

Öğrencilerin devamsızlığı, velilerin ilgisizliği ve öğretmen desteğinin yetersiz olması öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bu faktörler okuma güçlüğüne oluşmasının ve giderilememesinin nedenlerindedir.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, okuma güçlüğüne öğrencilerin okul davranışlarını hangi boyutlarda ve nasıl etkilendiğine ilişkindir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu durumundan etkilenen okul davranışları şu şekildedir: derse katılım, derse karşı ilgi, sınıf içi istenmeyen davranışlar, okuma etkinlikleri, yazma durumu, ders materyallerinin incelenmesi, bağımsız öğrenme, beceri gerektiren derslerdeki başarı durumu, okul kültürüne uyum ve öğretmen öğrenci etkileşimi.

Öğrencilerin okuma güçlüğü yaşaması, beceri derslerindeki başarı durumunu ve öğrencinin okul kültürüne uyumunu olumsuz etkilememektedir. Diğer okul davranışları ise olumsuz etkilenmektedir.

Öğrencinin **derse katılımı**, öğrenme ortamında soruları yanıtlaması, deneyi ya da gözlemi yapması, parmak kaldırarak soru sorması gibi davranışları içerir (Yavuzer, 2000). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle derste söz hakkı almak konusunda istekli değildir. Derste sorulan soruları yanıtlamak için ya da anlamadığı yerleri sormak için parmak kaldırmaz. Ders türlerine göre ise, okuma ve yazma becerisi gerektiren Türkçe derslerinde genellikle katılım sağlamadıkları belirlenmiştir. Az da olsa söz hakkı kullanan öğrencilerin, fen bilimleri ile sosyal bilgiler derslerinde derse katıldıkları belirlenmiştir. Bu derslerin içerik özelliği

açısından konusunu günlük yaşamdan almasından dolayı, doğrudan okuma becerisi gerektirmemesi nedeniyle katılıma olanak sağladığı düşünülebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin **derse karşı ilgisi** oldukça düşüktür. Bu öğrencilerin genellikle dersten kopuk olup dersi dinlemek için ayırdığı süre kısıtlıdır. Derse kendi istekleriyle ilgi duymamakta ancak öğretmenin göz teması, sözlü uyarısı ile kısmen dersle ilgilenmektedir. Bu öğrencilerin dikkat süresi çok kısadır ve öğrenciler sıklıkla dikkat dağınıklığı yaşamaktadır. Bazı öğrenciler tüm derslere karşı ilgisiz iken, bazı öğrenciler matematik dersine kısmen ilgi duymaktadır. Bu dersin doğrudan okuma becerisi gerektirmemesi bunda etkili olabilir. Öğrencinin biri ise fen bilimleri dersinde yapılan deney çalışmasına ve Türkçe dersindeki tiyatro etkinliğine ilgi göstermiştir. Öğrencilerin aktif olarak katılabileceği etkinlikler ve yeterince motive edilmesi durumunda derslere ilgi gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sınıf içerisinde ve ders esnasında pek çok **istenmeyen davranış** sergilemektedir. Bunlar; çanta karıştırma, dersle alakası olmayan malzemeler ile ilgilenme, ayağa kalkma, sıra üzerine yatma, uygun dinleme pozisyonunda oturmama, sıra arkadaşı ile konuşma, sağına soluna dönüp diğer öğrencileri rahatsız etme, etrafı izleme. Şüphesiz ki bu tür davranışları, sınıfta okuma güçlüğü yaşamayan ve hatta gayet başarılı olan öğrenciler de zaman zaman sergilemektedir. Ancak buradaki anahtar nokta davranışın yapılma sıklığı ve süresidir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin derse ilgisinin az olmasından ve pek çok öğrenme etkinliğinin okuma ve yazma gerektirmesinden dolayı öğrenciler bu etkinlikleri yapamamaktadır. Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere derste öğrenme etkinliği dışında fazlaca zaman kalmaktadır. Başar (1999:96) da istenmeyen davranış olarak şunları belirlemiştir: Temizlik ve görgü kurallarına uymama, küfürlü konuşma, başkalarını rahatsız etme, işini yaparken dikkatli ve özenli olmama, dersi dinlememe, başkaları konuşurken konuşma, başka işlerle ilgilenme, arkadaşlarının dinlemesini ya da çalışmasını engelleme, arkadaşlarına ve hatta öğretmene kaba ve saygısız davranma, okula, arkadaşlarına ve eşyalarına zarar verme, okula geç gelme ve nedensiz devamsızlık. Taşdemir ve Taşdemir (2010) yaptıkları araştırma sonucunda, başarısız olarak nitelendirilen öğrencilerin; öğrenmeye istekli olmaması, sürece etkin katılmaması, birlikte çalışma alışkanlığı geliştirememesi, sosyal iletişimde problemler yaşamaması, kendi kendine çalışmaya zaman ayırmaması örtük davranışlar olarak belirlenirken; derse mazeretsiz geç gelme, materyalleri kullanmama

veya verimsiz kullanma, dersi dinlemeye ayırdığı zamanın düşük olması ve dikkatini başka konular üzerinde toplama, öğretmen ile etkileşimde fazla bir uğraş içinde olmaması gibi davranışlar ise açık olumsuz davranışlar olarak sınıflandırmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler de, akademik olarak başarısız oldukları için, Taşdemir ve Taşdemir'in (2010) araştırmasına dâhil olan öğrencilerle benzer davranışlar sergilemiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, **okuma gerektiren bir etkinlik** ile karşılaştıklarında, heyecan ve korku duymakta, sıkılmakta, ağlamakta, umursamazlık, kaygısızlık, isteksizlik gibi olumsuz tutumlar ve davranışlar göstermektedir. Okuma becerisi ilkokul bitmeden kazanılması gereken bir beceridir. Bu süreçten sonra okuma güçlüğü yaşayan bu öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki fark kapanmayacak dereceye gelmekte ve okuma güçlüğü çeken çocuk eğitim hayatından soyutlanmaktadır. Stanovich (1986) yeni okuma öğrenenlerin becerilerini nasıl edindiğini gözleyen araştırmada, okuma ve dil yetersizliklerinde Matthew etkisine değinmiştir. Matthew etkisi, (birikmiş üstünlük) fakirin daha fakir, zenginin daha zengin olduğu hipotezine dayanmaktadır. Okuma becerisini erken yaşta edinen okuyucuların gelecekte de iyi okuyucular ve başarılı kişiler olduklarını; okumayı üçüncü veya dördüncü sınıftan önce öğrenemeyenlerin de hayatı boyunca başarısız olduğunu belirtmektedir. Başarısız çocuklar daha az okudukları için öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki fark zamanla daha da açılmaktadır. Okuma alanındaki bu başarısızlık öğrencinin diğer alanlarda da sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Arkadaşlarının daha da gerisinde kalan bu öğrencilerin başarılı yaşitlarına göre okulu bırakma oranları da yüksektir. Bu yüzden okuma sorunlarının zaman kaybedilmeden giderilmesi gerekmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama becerisinin yetersizliğine paralel olarak **yazma becerisi** de yetersizdir. Düzey belirleme metninde verilen anlama sorularına %50 cevap veren öğrencinin harf ve yazım yanlışlarına rağmen kendini yazılı olarak ifade ettiği, %33,33 oranında cevap veren öğrencinin kendini kısmen yazılı olarak ifade ettiği, hiç yanıt veremeyenlerin ise anlamlı kelime ve cümle yazamadıkları belirlenmiştir. Yazma alanında öğretim sürecini iki ayrı aşamada düşünmek gerekir: Kazanım ve geliştirme. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilir düzeyde elde edilmesi ile ilgilidir. Yazma açısından düşünersek, harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve

nasıl yazılacağıının öğrenilmesi kazanım aşamasıyla ilgilidir. Diğer taraftan, kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağıının öğrenilmesi gelişim aşaması ile ilgilidir (Akyol, 2013a:107). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin nasıl yazıldığı ile ilgili kazanım aşamasındadırlar. Harfleri tanıyamayan, doğru okuma ve anlamlandırma becerisine sahip olmayan öğrencilerin, yazma becerisi ve yeterli düzeyde yazılı anlatım sergilemesi beklenemez. Güneş'e (2013) göre de, yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır. Temizkan (2009), okuduğunu anlama düzeyi ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu belirlemiştir. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe yazılı anlatım beceri düzeyleri de aynı oranda yükselmektedir.

Ders materyali olarak kullanılan çalışma kitapları, ders kitapları ve defterlerin incelenmesinden elde edilen bulgulara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle ders kitaplarını, defterlerini özensiz, düzensiz kullanmaktadır. Defterler yırtık, gereksiz karalanmış, ciltsizdir. Çalışma kitabında yer alan etkinlikleri anlama düzeyi %50 olan, okuma hızı ve doğruluğu diğerlerine göre yüksek olan bir öğrencinin kısmen yapabildiği, diğer öğrencilerin ise ya tamamen boş ya da anlamsız karalamalar ile doldurduğu görülmüştür. Buna göre, orta düzeyde anlama becerisi olan öğrenci etkinlikleri kısmen de olsa yapmaktadır. Anlama becerisi düşük, okuma hızı az, doğru okuma düzeyi düşük olan öğrenciler çalışma kitabı etkinliklerini yapamamaktadır. Taşdemir ve Taşdemir (2010) yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan düşük başarılı öğrencilerin tümünün öğrenci çalışma kitaplarının etkin kullanımı konusunda yeterli olmadıkları ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri tamamlayamadığını belirtmiştir.

Bağımsız öğrenme, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasıdır. Öğrencinin derste öğretmenin yönergesi ile bireysel olarak çalışma kitabındaki etkinlikleri ve ödevlerini yapması bu kapsamda değerlendirilmiştir. Okuldaki pek çok etkinliğin, ödevlerin okuma-yazma becerisi gerektirmesinden dolayı, okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin kendi başlarına çalışma yapmaları gerektiğinde bu etkinlikleri yapamadıkları ya da yarım kaldığı, bireysel öğrenme sorumluluğunu tam olarak yerine getiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir ve Taşdemir (2010) yaptıkları

araştırma da bunu destekler niteliktedir. Araştırmaya göre düşük başarılı öğrencilerin kendi kendilerine çalışmak için ayırdıkları zamanın genelde çok kısıtlı olduğu ve kendi kendilerine çalışmaya çok fazla eğilimli olmadıklarını gözlemlemiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, **beceri gerektiren** oyun ve fiziki etkinlikler, görsel sanatlar ve müzik derslerine karşı, diğer derslerin aksine ilgili oldukları, başarı düzeylerinin bazı öğrencilerdeki ilk dönem notu haricinde düşük olmadığı görülmüştür. Ancak öğrenciler bu derslerde diğer öğrencilerden farklı ve üstün bir yetenekleri yoktur.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin genel olarak okula ve derslere zamanında girip çıktığı, sınıf içi kurallara uyduğu, kılık kıyafet konusunda belirgin sıkıntı yaşamadığı, **okul kültürünü** benimsediği tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okul kültürüne uyumunu olumsuz etkilememektedir.

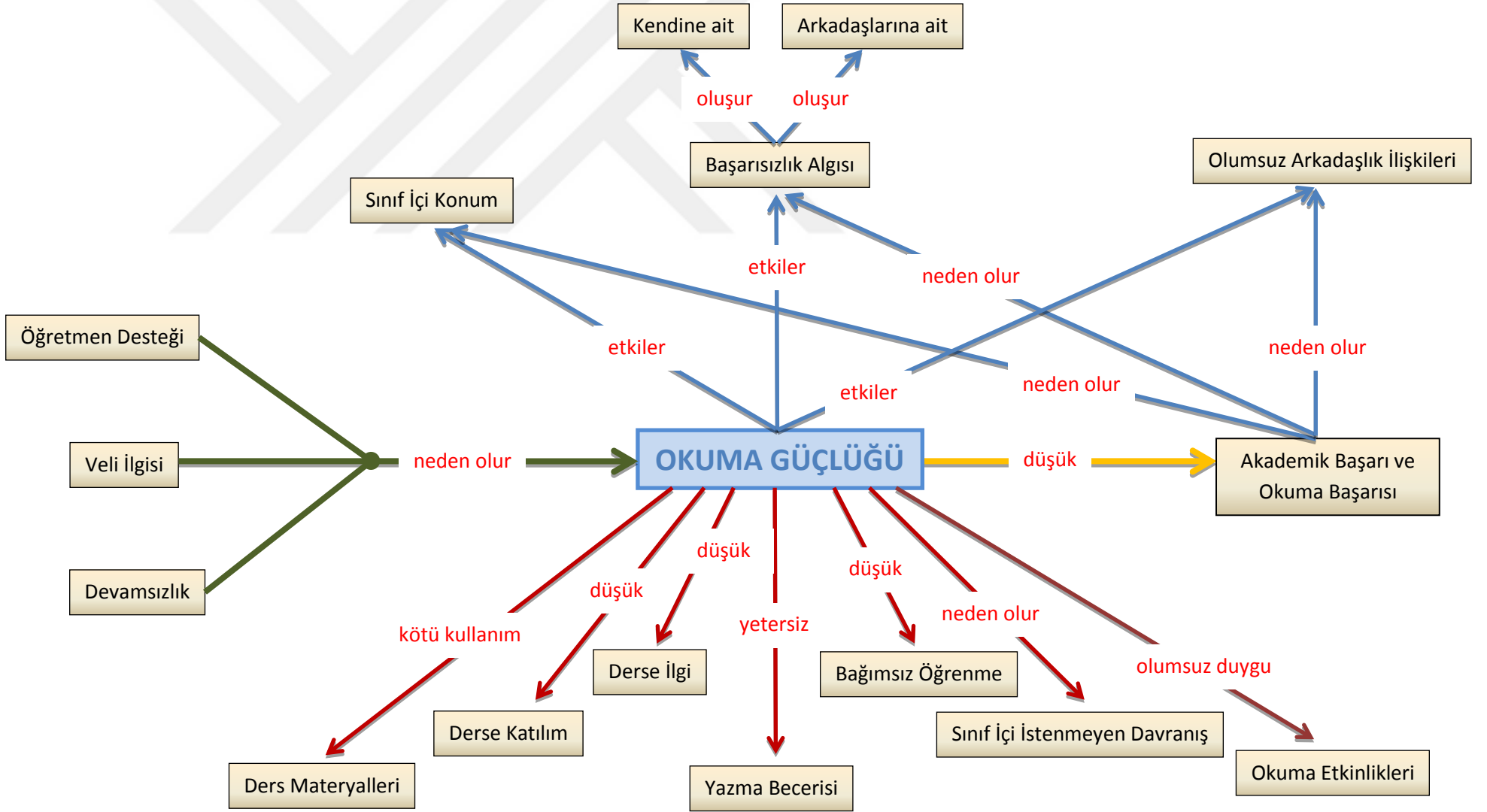
Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin **öğretmenle etkileşim** içerisinde. Ancak öğrenciler öğretmen ile iletişimi ders içinde anlamadıkları yerleri sormak ve derse katılmak amacıyla değil, ders dışında günlük olayları konuşmak ve arkadaşlarını şikâyet etmek amacıyla kullanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar “Okuma Güçlüğü Kavram Haritası” olarak Şekil 3’te verilmiştir. Okuma güçlüğü kavram haritasını şu şekilde okumak mümkündür: Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarıları ve okuma başarıları düşüktür. Okuma güçlüğü ve akademik başarı, öğrencilerin sınıf içi konumunu, başarısızlık algısını ve arkadaşlık ilişkilerini etkiler. Başarısızlık algısı öğrencilerin kendilerine ve arkadaşlarına ait olmak üzere iki biçimde oluşur. Öğretmen desteğinin yetersiz olması, veli ilgisizliği ve devasızlık okuma güçlüğüne neden olur. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, ders materyallerini kötü kullanır, derse katılımı ve ilgisi düşüktür, yazma becerisi yetersizdir, bağımsız öğrenme becerisi düşüktür, sınıf içi istenmeyen davranış sergiler ve okuma gerektiren etkinlikler ile karşılaştığında olumsuz duygu geliştirir.

Sonuç olarak, okuma becerisi okula başlayan her öğrencinin başarıyla geçmesi gereken bir aşamadır. Bunu aşamayı geçemeyen ya da yeterli düzeyde okuma başarıları gösteremeyen öğrenciler okulda pek çok sorunla yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Okulda pek çok etkinliğin okuma ve yazma gerektirdiği göz önünde bulundurulsa,

okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu etkinliklere katılmadıkları, okulda sadece zaman doldurdukları söylenebilir. Diğer öğrenciler okuma becerisini işlevsel olarak geliştirip, analiz-sentez, ilişki kurma gibi daha üst düzey bilişsel faaliyetlerde bulunurken, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hala harf tanıma, kelime, cümle üretmeye çalışması öğrenciler arasındaki başarı farkını gittikçe artırmaktadır.

Okuma becerisi tek başına akademik başarısızlığı açıklayamaz. Ancak, domino etkisi yarattığı söylenebilir. Okuyamayan öğrenci, derse ilgi ve etkin katılım gösterememektedir. Derste öğretim faaliyetleri ile geçirmesi gereken süreyi istenmeyen davranışlar yaparak geçirmektedir. Ders materyallerini özensiz ve düzensiz kullanmakta, çalışma kitabı etkinliklerini yapamamaktadır. Birbirlerini zincirleme olarak etkileyen bu faktörler, başarısızlık duygusuna neden olmaktadır. Başarı duygusunu tadamayan, arkadaşları tarafından kabul görmeyen ve hatta alay edilen, kendisine güveni kalmamış okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, mutsuz öğrenciler olarak okulda, geleceğin mutsuz bireyleri olarak toplumda var olacaklarını söylemek mümkündür.



Şekil 3. Okuma Güçlüğü Kavram Haritası

5.2.ÖNERİLER

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının, okuma başarılarının ve okul davranışlarının incelendiği bu araştırma sonucuna dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

Uygulayıcılara öneriler:

- Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin ilkökul eğitimleri süresince yeterli okuma becerisini kazanmış olarak bir üst eğitim kademesine devam etmeleri sağlanmalıdır.

Araştırmacılara öneriler:

- Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin ilerleyen öğrenim yaşamlarındaki akademik başarıları ve okul davranışları boylamsal olarak araştırılabilir.

Eğitim politikaları açısından öneriler:

- Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini içeren öğretim programları hazırlanmalıdır.
- Eğitim fakültelerinin ilkökul ve ortaokul düzeyine öğretmen yetiştiren anabilim dallarının öğretim programlarına, okuma becerilerin öğretimini içeren ders içerikleri konulmalıdır.
- Okuma güçlüğü'nün ilkökul seviyesi bitmeden giderilmesi gerektiği göz önünde bulundurulursa, sınıf öğretmenliği eğitimi alanında okuma güçlüğü'nün tespiti ve kullanılacak yöntemlere ilişkin ders içeriği düzenlenmelidir.
- Okuma uzmanları yetiştirilmeli ve istihdam edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aktepe,V. ve Akyol,H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlili bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Sciences*, 6 (6), 19, 111-126.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Akyol, H. (2013a). *Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013b) *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (13. Baskı). Pegem A Akademi: Ankara.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 1-8.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8 (2), 567-586. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Arslan, D. ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duygusal yaklaşımın etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1).
- Ateş, S., Yıldırım, M. ve 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.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *Mental bozuklukların tanısali ve istatistiksel el kitabı, (DSM-IV : Diagnostic and statistical manual of mental disorders)* 4. Baskı, (çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 1-11 .
- Aytaş, G. (2005). *Okuma eğitimi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (4).
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Baştuğ, M. (2014). The Structural Relationship of Reading Attitude, Reading Comprehension and Academic Achievement. *International J.Social Science & Education*.4(4), pp. 931-946.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 25, 291 – 309.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları, *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
[Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri* (15. Baskı). Pegem a Yayıncılık : Ankara.
- Creswell, J.W. (2014) *Research Design*. (çeviren Y. Dede, çeviri editörü Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): s. 437-456.
- Çeliktürk, S. Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4 (2).
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2010, 11(1) 63-74.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk Döneminde Okuma (8-14 yaş), Okur,A. (Editör) *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.

- 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.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 167-188.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3).
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar dergisi*, 2/6.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M.Coltheart (Eds). *Surface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp.301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glesne, C. (2014). *Becoming Qualitative Researchers*. Çeviri Editörleri, Ersoy.A. ve Yalçınoğlu,P. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Desteklenmesi. *Üniversite Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 9 (2), 51-63.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability* (Ninth Edition). Newyork: Longman.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 243-255.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*, Anı yayınları, 37-38.

- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from School: A Study of its causes and effects in seven LEAs*. The SCRE centre, University of Glasgow, department for education and skills, Research Report: 424.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2005). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2006). 17. Milli Eğitim Şurası Kararları <http://ozegep.meb.gov.tr/dosyalar/17.Milli.Egitim.Surasi.Kararlari.pdf> adresinden, (29 Nisan 2016' da erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden, (29 Nisan 2016' da erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı. Ankara.
- Otrar, M., Ekşi, H. ve Durmuş, A. (2011). *Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Organizasyonu*. M. Gürsel (editör). *Sınıf Yönetimi*. Eğitim Akademi :Konya.
- Özbay, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 109-119.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma Yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-1, 17-20.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *Pedagoji dergisi*, Sayı:1, İstanbul.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, s.11-18.
<http://www.egitim.aku.edu.tr/normal.html>
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,11, 393-413.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Sidekli, S. (2014). Okuma ve Öğretimi. M. Elkatmış (editör). *Türkçe ilköğretim ve yazma öğretimi*. Maya Akademi :Ankara.
- Sylva, K. & Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of reading recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning*, 2(2), 49-68.
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy*. *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, No. 4 Autumn, pp. 360-407 Published by: Wiley on behalf of the International Reading Association Stable. URL: <http://www.jstor.org/stable/747612> Accessed: 30-04-2016 19:36 UTC
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi (Doktora), Ankara.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2010). Okulda başarı ve başarısızlık olgusu: Tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması.*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,23(2),471-503.
- Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılması, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 183 Yaz/2009 s.42-67.
- Topping, K. J. (2014). Paired Reading and Related Methods for Improving Fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2014, 7(1), 57-70.
- Turan, M., Alp, D., Yıldırım, E., Erdem, E., Celayir, İ., Küpçü, S., ve Babacan, K. (2015). Okuma uzmanlığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, s. 264 – 275, 2015.
- Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe sözlük, Ankara.

- Uzun, M. E. ve Bütün. E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 315-328.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma Güçlüğü Yasayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 3 (3). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=142>
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu* (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *E-journal of New World Sciences Academy*, 1c0230, 5, (4), 1690-1700.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical for The languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/4, 1461-1478, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2): s. 323-350.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-13.
- Yurdakul, H. İ. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.

EKLER

Ek-1 Araştırma İzni



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286/605/6960958
Konu : Anket Uygulama İzni

26/12/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gonca DEMİRTAŞ, Yrd.Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ danışmanlığında Niğde İli Çiftlik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerine yönelik "**Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Okul Davranışlarının İncelenmesi**" konulu anket uygulama izni Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15.12.2014 tarih ve 2354 sayılı yazıları ile istenmektedir. İlgili anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun mütalâa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

<.....>

Mustafa KARACA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır.

26/12/2014

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.ÇELEBİ Memur
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e44d-ae06-337c-8299-740b kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 Yanlış Analizi Envanteri

Yanlış Okunan Kelime Sayısı

Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu, Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
M	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
T	31-35	97	94	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İ	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
N	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
L	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
R	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
D	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İ	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
L	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İ	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
M	121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
E	126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	136-140	99	99	98	97	96	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	141-145	99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
S	151-155	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
A	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
Y	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	E
I	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E
S	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E
I	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E
	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E
	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	94	93	93	92	91	91	E

Okuma ve Anlama Düzeyleri ve Yüzdelikleri

Akyol (2011) tarafından Ekwall ve Shanker'den (1988) aktarılmıştır.

Okuma Düzeyi	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Ek-3 Okuma Düzeyi Belirlemede Kullanılan Metin ve Anlama Soruları

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER

Bir varmış bir yokmuş... Gezip eğlenmeye meraklı bir eşek arısı varmış. Eşek arıları içinde onun kadar çok gezen, oyun oynamayı seven bir başkası yokmuş. Annesi “Benim güzel eşek arım, gez eğlen. Bu senin hakkın. Fakat öğrenmen gerekenleri bilmelisin.” diye nasihat ediyormuş ona. Ama bizim eşek arısı hiçbir şey öğrenmek istemiyormuş. Hele de bütün eşek arılarının bilmek zorunda olduğu matematiği hiç sevmiyormuş. Matematik öğrenmek çok sıkıcı geliyormuş ona. Oysa bir eşek arısı yaşayacağı kovanları oluşturabilmek için mutlaka matematik bilmeliymiş. Kovanlar altıgen olmalı, sonra ölçüleri hiç şaşmamalıymış. Gel de bunu bizim eşek arısına anlat! Onun için varsa yoksa maceradan maceraya atılmak.

Eşek arısı bir gün yeni bir macera denemek istemiş. “Acaba ne kadar yükselebilirim?” diye düşünmüş. Ve havalanmaya başlamış. O kadar çok yükselmiş ki, “Daha önce hiçbir eşek arısı bu kadar yükseğe uçamamıştır.” diye övünmüş. Eşek arısı böyle yükselirken birden tepetaklak olmuş. Çünkü şiddetli bir fırtına başlamış. Eşek arısı savrula savrula yere düşmüş. Perişan bir hâlde düştüğü yerden kalkmış. Doğruca kovanına gitmiş. Ama ne görsün! Fırtına kovanlarını yıkmış. Annesi, babası yaralanmış.

Eşek arısı, ailesi için bir şeyler yapmak istemiş. “Bir kovan yapmalıyım.” demiş. “Ama nasıl?” Eşek arısı o gün hatasını anlamış. Kovanını yapmak için matematik bilmeliymiş. Artık matematik bilmekten daha çok istediği bir şey yokmuş.

İnci CEREN

Sorular

1. Bütün eşek arılarının bilmek zorunda olduğu ders neymiş? (2 Puan)
2. Eşek arısı hiçbir arının yapamadığı hangi macerayı denemiştir? (2 puan)
3. Eşek arısı neden tepetaklak olmuş? (2 Puan)
4. Fırtına eşek arısının ailesine nasıl zarar vermiş? (3 Puan)
5. Eşek arısı bundan sonra neler yapmış olabilir? (3 Puan)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı Gonca DEMİRTAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi Bor – 1984
Medeni hali Bekâr
İletişim Bilgileri demirtasgonca@hotmail.com
0 535 826 66 99 (GSM)



EĞİTİM

1999-2002 Niğde Anadolu Lisesi
2003-2007 Niğde Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2013-2016 Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi

İŞ DENEYİMİ

2007-2012 Niğde Çiftlik Bozköy Ahmet Nazmi Filibeli İlköğretim Okulu- Sınıf Öğretmeni
2012- Niğde Çiftlik Halk Eğitimi Merkezi- Müdür Yardımcısı

YABANCI DİL

İngilizce Eylül 2015- YDS 77,50

YAYINLARI

Bildiri

1. DEMİRTAŞ Gonca, BAŞTUĞ Muhammet ve ÜNAL Emre (2014). “*Yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin incelenmesi: Bir Metaanaliz Çalışması*” . 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 29-31 Mayıs 2014. Sözlü Bildiri. Kütahya.