

# Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Okuma Becerileri Programı Geliştirme Çalışması\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özer AKGÜN<sup>1</sup>, Gönül AKÇAMETE<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doktora öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Özel Eğitim, akgunozer@hotmail.com. ORCID 0000-0001-5130-7924

<sup>2</sup>Prof. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Özel Eğitim, g.akcamete@gmail.com. ORCID 0000-0002-2964-514X

Gönderilme Tarihi: 27.02.2023 Kabul Tarihi: 21.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1257328

**Atıf:** “Akgün, Ö., ve Akçamete, G. (2024). Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma becerileri programı geliştirme çalışması. *Millî Eğitim*, 53(244), 2109-2148. DOI: 10.37669/milliegitim.1257328”

### Öz

*Bu çalışmada, okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik akıcı okuma ve okuduğunu anlama programını geliştirmek amacıyla öğretmen ve aile görüşleri incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim desenine göre desenlenmiştir. Araştırma verileri, yarı- yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında; öğretmen deneyimleri, öğrenci özellikleri, kullanılan yöntem-teknik ve materyaller; öğretmenlerin öz yeterlik duygusu, öğretmenlerin ve ailelerin destek ihtiyaçları olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin en çok öz yeterlik duygusu temasında çeşitlendiği görülmüştür. Öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin en çok yoğunluk gösterdiği tema ise destek ihtiyaçlar teması olmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrenciye yeterli zaman ayırma ve müfredatı yetiştirme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin; öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini öğrenmeye, okuma sürecinin işlemsel süreçlerini öğrenmeye, etkili yöntem ve teknikleri öğrenmeye, öğrencilerin seviyesine uygun okuma ve okuduğunu anlama metinlerine gereksinim duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** disleksi, okuma güçlüğü, akıcı okuma, okuduğunu anlama

\*Bu çalışma Özer AKGÜN'ün “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programının (ÖKU-GEL) Okuma Becerileri Üzerindeki Etkililiği” başlıklı yayımlanmamış doktora tezinden oluşturulmuştur. Ayrıca bu çalışma, International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (ICIER- 2023) Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Study on the Development of a Reading Skills Program for Students Who Have Reading Difficulties

### **Abstract**

*In this study, the views of teachers and families were examined in order to improve the fluent reading and reading comprehension program for students with reading difficulties. The study was designed according to the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. Research data were collected with a semi-structured interview form. Five themes emerged from the research findings: teacher experiences, student characteristics, methods-techniques and materials employed, teachers' sense of self-efficacy, and the support requirements of teachers and families. On the subject of self-efficacy, it was observed that the instructors' perspectives were largely diverse. The views of instructors and families were most concentrated on the topic of support requirements. The investigation revealed that teachers had trouble allocating sufficient time to students and teaching the curriculum. In addition, it was determined that teachers must learn how students learn best, the procedural processes of the reading process, effective methods and techniques, and how to read and comprehend texts at the appropriate level for their students.*

**Keywords:** *dyslexia, reading difficulties, fluent reading, reading comprehension*

### **Giriş**

Disleksi, doğru ve akıcı okuma için gerekli olduğu düşünülen zekâ, motivasyon ve eğitime sahip olan çocuklarda ve yetişkinlerde beklenmedik bir okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Shaywitz,1998). En yaygın öğrenme güçlüğü olarak bilinen disleksinin nörogelişimsel bir bozukluk olduğu belirtilmektedir (Fletcher vd., 2018; Knight, 2018; Protopapas ve Parrila, 2018). Disleksi, okuyamayan herkesi değil, sadece yeterli ve uygun öğretime rağmen okuma konusunda güçlük yaşayanları ifade etmektedir. Yeterli ve uygun öğretime rağmen okuma güçlüğü olan öğrenciler, etkili ve doğru okuma yönünden akranlarına göre düşük performans gösterirler (Protopapas ve Parrila, 2018).

Uluslararası Disleksi Derneği (IDA) tarafından disleksi, kökeni nörobiyolojik olan spesifik öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca; doğru ve akıcı kelime tanımada yaşanan güçlük, heceleme ve kod çözme becerisinde yaşanan zayıflık, disleksinin belirgin özellikleri olarak vurgulanmaktadır. Disleksideki bu güçlüklerin, dilin fonolojik bileşenindeki bir eksiklikten kaynaklandığı ifade edilmektedir (IDA, 2014). Ancak fonolojik becerilerde yetersizliği olan her çocuk, disleksi grubunda görülmemelidir.

Nitekim Catts ve Adlof, (2011) tarafından, fonolojik becerilerde önemli yetersizliği olmasına rağmen bazı öğrencilerin normal kelime okuma performansı gösterdiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle yetersiz eğitim ve duyuşsal sorunlar gibi disleksi dışındaki sebeplerden dolayı da okuma problemleri yaşıyan çocukların olduğu bilinmektedir. Disleksi olan bireylerde görülen fonolojik yetersizliklerin varlığı kabul edilmekle birlikte bu durumun dislekside nedensel tek faktör olmadığı belirtilmektedir. Fonolojik işleme becerisinden farklı olarak bilişsel süreçlere dikkat çekilmektedir (Saraç, 2014). Disleksinin nedenlerine yönelik farklı teoriler (fonolojik eksiklik teorisi, çift eksiklik teorisi) ve/veya görüşler ortaya atılmıştır. Ancak henüz disleksiyle ilgili üzerinde anlaşmaya varılmış bir nedenden söz etmek mümkün görünmemektedir.

Disleksinin nedenlerine yönelik görüşlerde farklılıklar olmasına rağmen disleksi tanımlarında yer alan ortak özelliklerden söz etmek mümkündür. Amerikan Psikiyatri Derneği (APA) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) gibi birçok uluslararası kuruluşun disleksi tanımında, akıcı okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü vurgulanmaktadır. Ulusal Okuma Paneli'ne (NRP, 2000) göre okuma öğretimi için gerekli olan beş bileşenden (fonemik farkındalık, fonetik, kelime bilgisi, akıcılık ve anlama) biri de akıcılıktır. Akıcılık; okuyucuların bilişsel ve dilsel sistemlerinin, metinleri anlamaya ve prozodik özelliklerini yansıtmaya yetecek doğruluk ve hızda okuyabilecekleri ölçüde geliştiğinde ortaya çıkan bir okuma özelliğı olarak tanımlanmaktadır (Rasinski vd., 2010). Tanımda da vurgulandığı üzere akıcı okumanın temel bileşenleri otomatiklik (okuma hızı ve doğruluğı) ve prozodidir (NRP, 2000). Kelime tanıma otomatikliğı, okuma hızı ve doğruluğunu gibi sesli okuma kalitesinin ölçme unsurlarını içeren akıcı okuma özelliğidir. (Torgesen vd., 2001; Rasinski vd., 2010). Buna göre okuma doğruluğı, okuyucuların metinlerdeki kelimeleri çözme yeteneğini ifade etmektedir (Rasinski vd., 2010). Okuma doğruluğı, öğrencinin/okuyucunun doğru okuyabildiğı kelimelerin yüzdesiyle belirlenmekte; okuma yeterliliğinin geçerli bir ölçüsü olarak gösterilmektedir (Fuchs vd., 1982). Okuma hızı, bir dakikada okunan doğru kelime sayısını ifade etmektedir (Deno, 1985). Okuma hızının artması, öğrencinin kelimeleri doğru okumasına bağlıdır. Artan okuma hızıyla birlikte de okumada otomatikleşme başlamaktadır (Keskin ve Akyol, 2014). Prozodi ise sözlü okumanın gerçek sözlü konuşma gibi seslendirilmesi yeteneğı olarak

tanımlanmaktadır (Rasinski vd., 2010). Okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodi unsurlarından oluşan akıcı okuma; okuma yeterliliğinin bir ölçüsü olarak görülmektedir (Pikulski, 1990). Akıcı okuma aynı zamanda okuduğunu anlama için de bir gösterge oluşturmaktadır (Samuels, 2006). Okuma öğretimi için gerekli beş bileşenden bir diğeri olan okuduğunu anlama, yazılı dil ile etkileşim ve katılım yoluyla eş zamanlı olarak anlam çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (RAND Reading Study Group, 2002). Tüm okuma müdahalelerinin nihai amacı, öğrencilerin metni anlamalarını desteklemektir. Öğretimin amacı sadece kelimeleri okumak değil, aynı zamanda onları anlamaktır. Sonuç olarak öğrenciler metinden derlenen bilgileri anlayabilmeli, hatırlayabilmeli, organize edebilmeli, özetleyebilmeli ve değerlendirebilmelidir (Denton vd., 2022). Akıcı okuma becerisinde yaşanan güçlüklerin okuduğunu anlamayı da etkilediği bilinmektedir. Diğer bir deyişle akıcı okuma becerisinde yaşanan yetersizlikler birincil güçlük, okuduğunu anlama güçlüğü gibi akıcı okuma bağlantılı diğer yetersizlikler ise ikincil güçlük olarak ifade edilmektedir (Parrilla ve Protopapas, 2017). Akıcı okuma becerisinin, okuduğunu anlamayı da etkilediği göz önünde bulundurulduğunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerisindeki olumlu değişimlerin, okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkileyeceğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma yeterliliklerinin gelişiminde öğretmenlerin disleksili öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki bilgilerinin yeterli olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin, okuma güçlüğü'nün (disleksi) ne olduğu ve öğrencileri nasıl etkilediği konusunda doğru bir anlayışa sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Knight, 2018). Ancak yapılan çalışmalar, öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili eksik ve hatalı bilgi sahibi olduklarını (Kodan, 2019; Birol ve Aksoy Zor; Çoğaltay ve Çetin, 2020), yeterli donanıma (Can ve Yavuz, 2017) ve ayrıntılı bilgiye sahibi olmadıklarını (Balıcı, 2019; Yurdakal ve Kırmızı, 2019) ortaya koymaktadır. Doğan (2013) tarafından yapılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgilerinin belirlenmesi başlıklı çalışmada, hiçbir öğretmenin okuma güçlüğüne yönelik bilgi testinden tam puan alamadığı görülmüştür. Muin vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilere yardımcı olabilmeleri için iyi bir yeterliliğe sahip olmaları gerektiği önerilmektedir. Alanda çalışan öğretmenlerin/egitimcilerin, disleksi ve disleksiye yönelik

etkili stratejiler/müdahaleler hakkında nitelikli olmaları önem taşımaktadır. Nitekim Türkiye’de yapılan son araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir. Sivrikaya Giray (2023) çalışmasında, bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenlerin; Ertaş (2022) ve Sivrikaya (2023) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin; Karataş Kır (2021) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne/disleksiye yönelik temel ve mesleki bilgilerinin, tanılanma yöntemlerinin ve eğitimlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olması, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanlışlarının olması gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca yurt dışında yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlamak mümkündür (Knight, 2018). Bu duruma gerekçe olarak YÖK’ün öğretmenlik lisans müfredatında disleksiye yönelik seçmeli dersleri ve/veya yetersiz ders içeriklerini gösterebiliriz. YÖK’ün öğretmenlik lisans müfredatı incelendiğinde tüm branşlarda, meslek bilgisi dersleri arasında öğrenme güçlüğü dersinin seçmeli ders olarak yer aldığı görülmektedir. Seçmeli ders olan öğrenme güçlüğü ders içeriğinin ise öğrenme güçlüğü tanımını, özellikleri ve sınıflandırılması konularını içerdiği görülmektedir. Ancak sadece özel eğitim öğretmenliği lisans programında, öğrenme güçlüğü başlığı altında okuma güçlüğü’nün ayrı bir seçmeli ders olarak yer aldığı görülmektedir. Okuma güçlüğü seçmeli ders içeriğinin öğrenme güçlüğü ve okuma, okuma güçlüğü ve belirtileri, okuma güçlüğü’nün değerlendirilmesi konularını içerdiği görülmektedir. Ayrıca okuma gelişimi, kelime tanıma, kelime dağarcığı, doğru ve hızlı okuma, okuduğunu anlama, okuma güçlüğünde araştırma temelli yöntemler, sınıf uyarlamaları ve örnek uygulamalar konularının bulunduğu görülmektedir. Son olarak sınıf öğretmenliği lisans programının Türkçe öğretimi dersinde okuma güçlüklerinin tanılanması ve giderilmesi içeriğine yer verildiği görülmektedir (YÖK, 2018). Okumaya özgü bir öğrenme güçlüğü olan gelişimsel disleksinin dünya nüfusunun tahminen %5-10’unu etkilediği (Knight, 2018) ve okuldaki çocukların ise tahminen %5’ini etkilediği (O’Brien, 2005) bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik lisans müfredatındaki öğrenme güçlüğü dersinin seçmeli ders olarak okutulmasının çoğu öğretmenin disleksi hakkında mesleki bilgilerinin, disleksiye yönelik etkili yöntem ve stratejiler hakkındaki bilgilerinin yeterli düzeyde olmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde öğretmenlerin/educatorsun etkili akıcı okuma yöntem ve stratejilerine odaklanmaları önemlidir. Bu bağlamda

akıcı okuma stratejilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, kelime tekrar tekniği, model okuma, hata düzeltme, kendini izleme, akran öğretimi, 3P gibi yöntemlerin ve/veya stratejilerin etkili olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Rasinski vd., 2010; Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Türkmenoğlu, 2016; Ege, 2019; Sert, 2019; Satılmış, 2021; Urul, 2023). Ancak Norton ve Wolf (2012) tarafından okuma akıcılığının gelişmesinde, geleneksel dar ve kalıplaşmış yöntemlerin aksine çok bileşenli okuma müdahale programlarının daha fazla umut vadettiği görüşü ileri sürülmüştür. Nitekim son dönemde disleksili öğrencilerin akıcı okuma sorunlarının giderilmesinde tek bir yöntem ve/veya stratejinin kullanıldığı çalışmalarla birlikte çok bileşenli müdahale programlarına da odaklanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik uygun bir okuma programı yürütmediği ve dünyada uygulanan güncel programlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tartışılmaktadır (Balcı, 2019). Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla okuma güçlüğüne yönelik öğretmenlerin bilgi ve algı düzeylerini ölçme (Kavale ve Reese, 1991; Busch vd. 2001; Akçamete vd., 2003; Kormos ve Kontra, 2008; Doğan, 2013; Shari ve Vrandan, 2015; Can ve Yavuz, 2017; Başar ve Göncü, 2018; Fırat ve Koçak, 2018; Demirok ve Akçam, 2019; Kodan, 2019) yardımcı teknoloji kullanım bilgisi (Atanga vd., 2020), yaşanan sorunları ve karşılaşılan güçlükleri ortaya koyma (Dadandi ve Dadandi, 2015; Birol ve Aksoy Zor, 2018; Balcı, 2019) eğitim programlarına ve öğretimsel uyarlamalara ilişkin algıları (Houck vd., 1988; Vaughn vd., 1993; Yurdakal ve Kırmızı, 2019; Özkubat vd., 2021) konularında yürütüldüğü görülmektedir.

Bu çalışmalardan farklı olarak Görgün ve Melekoğlu (2019) tarafından yapılan bir çalışma da okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Varol (2017) tarafından yapılan çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesini ve bu sayede de okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çayır ve Ulusoy (2014) tarafından yapılan çalışma ise akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Camahalan (2006) ise üstbilişsel okuma programının okuma güçlüğü olan

öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Oakland vd. (1998) tarafından yapılan çalışmada disleksi müdahale programının okuma güçlüğü olan öğrenciler üzerinde etkisi araştırılmıştır. Balıkcı (2020) çalışmasında sesbilgisel temelli strateji eğitimi, tekrarlı okuma ve motivasyon bileşenleriyle tasarlanmış okumayı geliştirme programının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sirem (2020) çalışmasında okumaya hazırlık, fonolojik farkındalık, alfabetik ilişkiler, akıcı okuma, kelime hazinesi, anlama, görsel okuma bileşenleriyle tasarlanmış okuma destek programının ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya yönelik tutum düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Arık (2021) çalışmasında tasarladığı okuma gelişim programının, okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodi ve kelime tanıma, okuduğunu anlama becerilerini ve okuma motivasyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öncü (2023) çalışmasında; fonolojik farkındalık, hece/kelime düzeyinde akıcılık, metin düzeyinde akıcılık ve okuma motivasyonu bileşenleriyle geliştirdiği okuma müdahale programının, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri, hece-kelime-metin düzeyinde akıcılık ve prozodik okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2021) çalışmasında; geliştirilen tekrarlı okuma ve görsel anlama programının, özel öğrenme güçlüğü olan dört öğrenciden üçünün okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sistematik bir müdahale uygulanmamasına rağmen öğrencilerin okuma hızı ve okuma doğruluğu becerilerinde de artış meydana gelmiştir. Baran (2023) çalışmasında; model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül stratejilerinden oluşan müdahale paketinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının ve doğruluğunun arttırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurt dışında okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik, yakın zamanda çok bileşenli okuma programının etkilerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde; McBreen ve Savage, (2022) tarafından bilişsel ve motivasyonel bir okuma müdahalesinin; Ahmed vd. (2022) tarafından, kelime okuma ve okuduğunu anlamayı içeren okuma programının; Daniel vd. (2022) tarafından, ses bilgisi, kelime tanıma, sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve metin okuma müdahalesinin; Parker vd. (2022) tarafından, kelime bilgisi, yazma ve okuma müdahalesinin; Padeliadu (2021) tarafından, model

okuma, yardımcı tekrarlı okuma, kendini izleme ve pekiştirme stratejilerini içeren bir okuma programının etkilerinin incelendiği görülmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılması için bir okuma programının geliştirilmesine yönelik alan yazında sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir standardın oluşturulması amacıyla özellikle sınıf öğretmenlerine bilgilendirici, yol gösterici, destekleyici daha fazla çalışmanın yapılması ve müdahale programlarının tasarlanması önerilmektedir (Demirok ve Akçam, 2019; Çoğaltay ve Çetin, 2020; Kodan, 2020).

Disleksili bireylerin yaşadığı güçlüğü kişiden kişiye değiştiği (Kearns vd., 2019) ve okuma müdahalelerinin, bireysel okuyucu ihtiyaçlarına göre uyarlanmasının gerekliliği (Daniel vd., 2022) göz önünde bulundurulduğunda, etkili okuma müdahale programlarının tasarlanmasında, alanda çalışan öğretmenlerin/araştırmacıların görüş ve önerilerine başvurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile okuma güçlüğü olan öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin (özellikle sınıf öğretmenleri) sahip oldukları bilgi ve tecrübelerinin, karşılaştıkları güçlüklerin, yaptıkları çalışmaların, kullandıkları yöntem/tekniklerin, ihtiyaç duydukları destek ve taleplerinin neler olduğunun belirlenmesi ve bu doğrultuda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasına yönelik standart bir okuma becerileri programının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Geliştirilmesi hedeflenen okuma programının, öğretmenlere okuma güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde rehber olması, öğrencilerin eğitim kalitelerinin artması, okuma sorunlarının giderilmesi ve buna bağlı olarak akademik başarılarının artması da bu araştırmanın bir başka hedefini oluşturmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde yöntem, katılımcılar, ortam, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

### **Araştırma Yöntemi**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim desenine göre desenlenmiştir. Nitel araştırma bireylerin algıları, duyguları, tecrübeleri gibi öznel verileri ele alarak olgu ve olayları doğal ortamı içinde anlamaya ve açıklamaya çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu araştırma; okuma



güçlüğü olan öğrencilerle çalışan/çalışmış sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve bu öğrencilerin ailelerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve algı düzeylerini, tecrübelerini ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yapılan olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgubilim, bireylerin bir olguya ilişkin tecrübelerini, algılarını ve yüklediği anlamları ortaya çıkartmak ve söz konusu olgu ile ilgili veriler toplamak amacıyla düzenlenen bir araştırma desendir (Kocabıyık, 2016). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve ailelerin, sınıflarında/evlerinde okuma güçlüğü ile ilgili yaşadıkları tecrübelerini ve edindikleri algılarını incelemek için olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde nitel araştırmaların birincil veri toplama tekniği olarak kabul edilen görüşme tekniği ile veriler toplanır ve söz konusu olgu, temalar çerçevesinde açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Kocabıyık, 2016). Bu araştırmanın olgusu, okuma güçlüğüdür. Onat Kocabıyık (2016), araştırılan olgunun deneyiminin anlamını açıklamak için olguyu deneyimleyen kişilerin görüşlerinin ayrıntısıyla incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda olgunun ortak anlamlarını keşfetmek için okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan/çalışmış öğretmenlerin ve ailelerin okuma güçlüğüne yönelik sınıfta/evde edinmiş oldukları tecrübeleri ve görüşleri detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Katılımcılar**

Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi; örneklemin belirli özellikleri ve/veya ölçütleri karşılayan kişilerden, durumlardan veya olaylardan oluşmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmaya katılan bireylerde aşağıdaki ölçütler aranmıştır:

- a) Okuma güçlüğü olan bir öğrenciyle çalışmış veya çalışan sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni.
- b) Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin annesi veya babası.
- c) Araştırmaya katılmak için gönüllü olması.

Bu araştırma, KKTC'nin Girne ilçesindeki bir ilkokula devam eden ve öğrenme güçlüğü tanısıyla destek eğitim odasından eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle ve sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Destek

eğitim odasından eğitim alan toplam 16 öğrencinin ailesinden 4'ü çalışmaya katılmıştır. Bu ailelerle mülakat şeklinde görüşme yapılmıştır. Okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapan toplam 15 öğretmenden 12'si çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. 12 öğretmenden 2'si mülakat şeklinde görüşme yapmayı, 10'u ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarını doldurmayı kabul etmiştir. Ayrıca örneklem çeşitliliğini arttırmak için KKTC'de görev yapan özel eğitim öğretmenleri bu araştırmaya dâhil edilmiş ve 3 özel eğitim öğretmeni yarı-yapılandırılmış görüşme formlarını doldurarak bu çalışmaya destek vermiştir. Gönüllülük esasına dayalı olduğu için toplamda 12 sınıf öğretmeni, 4 ebeveyn ve 3 özel eğitim öğretmeni bu araştırmaya katılmıştır. Bu araştırma için Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan ve KKTC Millî Eğitim Bakanlığında etik kurul izni alınmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinin ve ailelerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1***Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ve Ailelerin Özellikleri*

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Kıdem	Branş	
1	S1	Kadın	31	Y. Lisans	10	Sınıf öğrt.
2	S2	Kadın	48	Lisans	22	Sınıf öğrt.
3	S3	Kadın	31	Lisans	10	Sınıf öğrt.
4	S4	Kadın	43	Y. Lisans	22	Sınıf öğrt.
5	S5	Kadın	42	Lisans	1	Sınıf öğrt.
6	S6	Kadın	53	Lisans	20	Sınıf öğrt.
7	S7	Erkek	56	Lisans	30	Sınıf öğrt.
8	S8	Kadın	37	Lisans	16	Sınıf öğrt.
9	S9	Kadın	53	Lisans	32	Sınıf öğrt.
10	S10	Erkek	32	Lisans	11	Sınıf öğrt.
11	S11	Erkek	32	Lisans	7	Sınıf öğrt.
12	S12	Kadın	42	Lisans	22	Sınıf öğrt.
13	Ö1	Erkek	40	Lisans	16	Özel eğitim
14	Ö2	Kadın	35	Y. Lisans	12	Özel eğitim
15	Ö3	Erkek	51	Lisans	25	Özel eğitim
16	A1	Kadın	30	Ortaokul	-	Çalışmıyor

17	A2	Kadın	38	Ortaokul	-	Büro sekreteri
18	A3	Kadın	43	Lisans	-	Beden Eğit. Öğrt.
19	A4	Erkek	41	İlkokul	-	Döşemeci

\* S: Sınıf öğretmeni    Ö: Özel eğitim öğretmeni    A: Aile

### Veri Toplama Araçları

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesine yönelik okuma programının geliştirilmesi amacıyla sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve ailelerin görüşlerinin, önerilerinin alınmasına yönelik “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Formun hazırlanması aşamasında, alan yazını taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan seçilen sorular için, dört alan uzmanının görüşlerine başvurularak uygunluk değerlendirmesi yapılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda yarı-yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki beş soru yer almıştır:

1. Daha önce sınıfınızda okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile çalıştınız mı? Cevabınız evet ise yaşadıklarınızı ve/veya tecrübenizi paylaşır mısınız? Sizi en çok zorlayan durumlar nelerdi?
2. Sınıfınızdaki okuma güçlüğü olan öğrencilerin/çocuğunuzun akademik (özellikler okuma hızı ve okuduğunu anlama) ve sosyal özellikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?
3. Sınıfınızda okuma güçlüğü olan öğrencilerle/evde çocuğunuzla ilgili ne tür (yöntem, materyal vb.) çalışmalar yapıyorsunuz?
4. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili başarılı olduğunuz ve başarılı olamadığınız yönler nelerdir? Sizce başarının ve başarısızlığın nedenleri nelerdir?
5. Sınıfınızda okuma güçlüğü olan öğrencilerle/çocuğunuzla ilgili yardım alıyor musunuz, ne tür desteklere ihtiyacınız var?
  - (a) Uygun okuma ve okuduğunu anlama materyallerine
  - (b) Kaynak oda, kaynak oda öğretmeni ve kaynak oda materyallerine
  - (c) Uygun öğretim yöntemlerine

- (d) Öğrencimin en iyi nasıl öğrendiğini, yürütücü işlemlerdeki özelliklerini ve işitsel-görsel algısı ile ilişkili özelliklerini öğrenmeye

Sınıf öğretmenlerine ve özel eğitim öğretmenlerine, yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların tamamı sorulmuştur. Ancak ailelere ise görüşme formunda yer alan ikinci, üçüncü ve beşinci sorular sorulmuştur. Görüşmeler esnasında cep telefonun ses kayıt özelliği ile ses kaydı tutulmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Ailelerle yapılan görüşmeler, okulun destek eğitim odasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin ikisi okul dışında sessiz bir mekânda mülakat şeklinde gerçekleştirilmiştir. Mülakat şeklinde yapılan görüşmeler 15-20 dakika sürmüş ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Pandemi şartlarından dolayı diğer sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ise öğretmenler odasında ve/veya kendi sınıflarında yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının doldurulması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerdeki öğretmen görüşleri, görüşme formlarının üzerine not edilmiştir. Yine pandemi şartlarından ötürü özel eğitim öğretmenlerinin tümüyle ve sınıf öğretmenlerinden birisiyle yapılan görüşmeler ise senkronize olmayan görüşme şekli olan e-posta aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniğinde benzer özellik gösteren verilerden kod havuzu oluşturulur ve bu veriler/kodlar belirli temalar altında toplanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenlerin ve ailelerin, yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdiği cevaplara göre temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Analiz ve yorumlamanın daha kolay yapılabilmesi için öğretmenlerin ve ailelerin sorulara verdiği cevaplar tablo hâline getirilmiştir. Yorumları desteklemek ve geçerliği arttırmak için öğretmen ve ailelerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu işlemler, dört aşamalı bir süreçle gerçekleştirilir. Bunlar; (a) verilerin kodlanması, (b) temaların bulunması, (c) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmenler ve ailelerle yapılan görüşmelerin sona ermesinden sonra ses kayıtları ve tutulan notlar üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan bilgisayar üzerinde yazıya geçirilmiştir. Bu süreçte ses kayıtları tekrar tekrar dinlenmiştir. Yazıya geçirilen öğretmen ve aile görüşlerine yönelik her bir not sayfasına, sayfa numarası ve kod numarası verilmiştir. Öğretmenlerin ve annelerin görüşlerini aktarmak için, gizlilik esası gereği isimleri kodlanarak verilmiştir. Buna göre; sınıf öğretmenleri “S”, özel eğitim öğretmenleri “Ö” ve aileler ise “A” olarak kodlanmıştır. Ayrıca her katılımcıya, kod harfinin yanına “S1-S12, Ö1-Ö3 ve A1-A4” aralığında olacak şekilde numaralandırma yapılmıştır. Görüşme sorularına yönelik yazıya geçirilen ses kayıtları ve görüşme notları incelenerek kodlar elde edilmiş ve kod havuzu oluşturulmuştur. Bu kodlar incelenerek kodların ortak ve farklı yönleri belirlenmiştir. Bunun sonucunda, beş ana tema, on iki alt tema ve bu temalara yönelik kodlar belirlenmiştir. Her tema ve alt temaya yönelik bir Word dosyası oluşturulmuştur. Görüşme notlarında; bu temalarda/alt temalarda ve kodlarda yer alabilecek yanıtlar aranmış ve ilgili yanıt Word dosyasındaki tema, alt tema ve kodlar başlığına sayfa numarasıyla birlikte kopyalanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılarda ilgili katılımcının kod harfi ve numarası (örneğin S1) eklenmiştir. Böylece veri analizi tamamlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşmaya çalışılmıştır.

### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular için dört alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Dış geçerliği sağlamak için ise çalışmaya aynı okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yanı sıra başka okullarda görevli özel eğitim öğretmenleri ve öğrencilerin aileleri dâhil edilmiştir. Ayrıca verilerin güvenilirliğini arttırmak için araştırma verileri, başka araştırmacı tarafından incelenerek kodlayıcılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Miles ve Huberman tarafından kodlayıcılar arası güvenirlüğün en az %80 olması vurgulanmaktadır. Araştırmanın güvenirlilik ortalaması % 92 olarak bulunmuştur.

### **Bulgular**

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin arttırılmasına yönelik bir okuma programının geliştirilmesi

amacıyla yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenleriyle, özeleğitim öğretmenleriyle ve ailelerle yapılan görüşmelerden ve görüşme formlarından elde edilen veriler aşağıdaki gibi analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yaşadığı deneyimler; aile deneyimi, öğrenci deneyimi ve dış etkenler olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Aile deneyimine yönelik alt tema incelendiğinde beş öğretmenin (%26), öğrencilerin eğitim sürecinde ailelerin ilgisiz oldukları ve katılımcı olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda Ö3 “En büyük zorluk süreç uzadığında, ailenin bu konuda bilinçli ve destekleyici olmaması gibi durumlarda istediğimiz sonuca ulaşmadaki güçlük.” görüşünde bulunurken; S4 “Ailenin okuldaki eğitimi desteklememesi.” görüşünde bulunmuştur. Bu görüşler, öğretmenlerin aileden gerekli desteği bulamadığı ve öğrencilerin okuma güçlüklerinin azaltılması konusunda yalnız bırakıldığını göstermektedir. Öğrenci deneyimine yönelik alt tema incelendiğinde dört öğretmen, öğrencinin yetersizliğinden dolayı sınıfta disiplin sorunlarının ortaya çıkmasından söz etmiştir. Öğretmenlerin öğrenciye yeteri kadar zaman ayıramaması, öğrenci ve sınıf arasında farkın açılmasına etki eden en önemli faktörlerin başında geldiği düşünülmektedir. Bu faktörlerin eksikliğinin de öğrencide disiplin problemlerinin ortaya çıkmasını tetiklemiş olduğu düşünülmektedir. Sınıf disiplin sorununa yönelik, S5 “Öğrencime ekstra zaman harcamam gerektiğinden sınıf disiplini kurma zorluğu.”, S11 “Ona ayrı ilgi göstermem gerektiğinden bu sefer diğer çocuklarla ilgili sıkıntı oluyor.” ifadeleri bu durumu açıklamaktadır. Üç öğretmen ve/veya aile ise harf, hece öğretimiyle ilgili güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Harf, hece öğretiminin zorluğuna yönelik, Ö2 “Harf -hece sesletimi ve birleştirmeler de ve dikte ile yazdırma esnasında söylenen ses/heceyi yazdırmakta çok zorlanıyorum.” görüşü ile hem harf ve hece öğretiminin zorluğuna hem de dikte ile yazı yazdırma zorluğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencinin öğrendiklerini çabuk unutmalarına yönelik, S8 “Öğrendiklerini kolay unutmaları, bizi en çok zorlayandı.” ifadesini kullanarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğrendiklerini çabuk unuttuğu görüşünü vurgulamaktadır. İki öğretmen/aile ise dikkat dağınıklığı ve okuma metninin zorluğu konularında; diğer öğretmenler ise dikkat dağınıklığı, öğrencinin kendisini sınıftan soyutlaması, dikte ile yazı yazdırma ve öğrencinin yeteri kadar Türkçe bilmemesi gibi durumlardan bahsetmişlerdir. Dış etkenlere yönelik alt tema incelendiğinde öğretmenlerin çoğu (f:7 - %37), sınıf mevcudundan

dolayı öğrenciye yeterli zaman ayıramama konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf mevcudundan dolayı öğrenciye yeterli zaman ayıramamasına yönelik görüşleri alıntılama yapılarak aşağıda gösterilmiştir:

S1: “Sınıfların kalabalık olmasından dolayı özel olarak ilgilenmede zorluk yaşadığımı söyleyebilirim.”

S3: “Sınıf sayısı fazla olduğu için çocuğa bireysel olarak ayırdığımız zaman kısıtlı oluyor. Bu da öğretmen olarak beni çok zorluyor.”

S7: “Beni en çok zorlayan onunla teke tek çalışma imkânı bulamamaktı.”

Öğretmenlerin sınıf mevcuduna yönelik bu görüşleri, okuma güçlüğü olan öğrenciye zaman ayırma konusunda yaşadıkları zorluğu açıklamaktadır. Ayrıca iki öğretmen de okuma metinlerinin zorluğundan dolayı öğrencilerin müfredatı takip edemediklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik yaşadığı deneyimlerle ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin, Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle İlgili Yaşadığı Deneyimler*

Tema 1: Öğretmenlerin deneyimleri			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	f	%
Aile deneyimi	Aile katılımının olmaması ve ailenin ilgisizliği	5	26
	Ailenin çocuğun durumunu kabullenmemesi	1	5
	Öğrencinin yetersizliğinden kaynaklanan sınıf disiplini sorunları	4	21
Öğrenci deneyimi	Harf ve hece öğretiminin güçlüğü	3	16
	Öğrenilenlerin çabuk unutulması	3	16
	Dikkat dağınıklığı	2	11
	Öğrencinin kendisini sınıftan soyutlaması	2	11
	Dikte ile yazı yazdırma zorluğu	1	5
	Öğrencinin yeteri kadar Türkçe bilmemesi	1	5

Dış etkenler	Sınıf mevcudundan dolayı öğrenciye yeterli zaman ayıramama	7	37
	Okuma metinlerinin zorluğu, müfredatı takip edememe	2	11

Öğretmenlerin ve ailelerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşleri, akademik ve sosyal özellikler olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Akademik yönelik alt tema incelendiğinde öğretmenler ve aileler (f:14), okuma güçlüğü olan bir öğrencinin en belirgin akademik özelliğinin düşük okuma hızı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ve aileler, okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma hızının oldukça yavaş olduğunu ve sınıf seviyesinin gerisinde olduğunu ve çoğunlukla heceleyerek okuma yaptığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu öğrencilerin düşük okuma hızlarına yönelik görüşleri alıntılama yapılarak aşağıda gösterilmiştir:

S3: “Bu tarz çocuklarda okuma hızı oldukça yavaş oluyor.”

S12: “Okuma hızı çok yavaş veya geri kalmışlık vardır.”

Ö2: “Genelde akıcı okuma geç gelişir, okuma hızı düşüktür.”

A1: “Çok fazla okuduğunu anlamıyor, çok da hızlı değil.”

A2: “Bir tık geride. Okumaya çalışıyor. Heceleyerek okuyor.”

A3: “Her ikisinde de okuma belirgin bir şekilde yavaş. Her gün okuduğumuz halde dirençli bir şekilde yavaş.”

Öğretmenler ve aileler tarafından (f:10) dile getirilen bir diğer akademik özellik ise okuduğunu anlama becerisinde yaşanan güçlülük. Bu öğrencilerin yavaş ve heceleyerek okudukları için kelimeleri anlayamadıkları ve bütünleme yapamadıkları, bu nedenle de okuduğunu anlamada zorlandıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda, S6: “Okuma hızları yavaş olduğundan anlamada sıkıntı yaşarlar.”, S2: “Çok yavaş ve kesik okudukları için anlamada zorlandılar.”, S8: “Okuduğunu anlama becerisi de zayıf.” görüşünde bulunarak bu durumu açıklamaktadırlar.

Ayrıca altı öğretmen (%32) ise bu öğrencilerin çoğunlukla okumanın yanı sıra yazma becerisinde de güçlükler gözlemlediklerini vurgulamışlardır. Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin harfleri, heceleri ve kelimeleri yavaş ve/veya yanlış okumasından ötürü yazma becerisinde de güçlük yaşayacağı



söylenbilir. Üç öğretmen (%16) heceleyerek okuma, iki öğretmen (%11) akademik yönden sınıf seviyesinin gerisinde olma, diğer öğretmenler ise harfleri karıştırma/tanımama, dil ve konuşma bozukluğu ve yavaş öğrenme gibi akademik özelliklerden bahsetmiştir. Harfleri karıştırma ve tanımama, dil ve konuşma bozukluğu, yavaş öğrenme, dile getirilen diğer akademik özelliklerdir.

Sosyal özelliklere yönelik alt tema incelendiğinde; öğretmenlerin ve ailelerin çoğu (f7: %37 oranında), okuma güçlüğü olan öğrencilerin sosyal yönden akranlarıyla benzer özellikler gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda; Ö1: “Sosyal yaşamdaki algı ve becerileri, genel olarak akademik becerilerinin önündedir.” ve A3: “Sosyallik yönünden bir sıkıntı yaşamadık.”, S7: “Sosyal olarak çoğunlukla daha öz güvenli olduklarını gördüm.” görüşleri bu durumu açıklamaktadır. Dört öğretmen, öğrencilerin çekimser olduğunu, öz güvensiz ve uyum problemi yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, S1: “Bazen de dışlandıkları için sosyal özellikleri de olumsuz etkilenir, çünkü görünmez olmak istemektedirler.”, S12: “Sosyal açıdan uyum problemi, topluluğa katılmada çekingenlik ve içe dönüklük, korku, güvensizlik ve cesaretsizlik vardır.” sözleriyle bu durumu örneklendirmişlerdir. Ayrıca üç öğretmen ise sosyallığın öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini dile getirmektedir. Öğretmenlerin/ailelerin; okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine Yönelik Öğretmen ve Aile Görüşleri*

Tema 2: Öğrenci özellikleri			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	f	%
Akademik	Düşük okuma hızı	14	74
	Okuduğunu anlamada güçlük	10	53
	Okuma-yazmada gerilik	6	32
	Heceleyerek okuma	3	16
	Akademik yönden sınıf seviyesinin gerisinde olma	2	11
	Harfleri karıştırma, tanımama	1	5
	Dil ve konuşma bozukluğu	1	5
	Yavaş öğrenme	1	5
Sosyal	Sosyal yönden akranlarıyla benzer	7	37
	Çekimsiz, öz güvensiz ve uyum problemi yaşama	4	21
	Sosyallik, öğrenciye göre farklılık göstermekte	3	16

Öğretmenlerin ve ailelerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğretim sürecinde kullandığı yöntem-teknik ve materyaller; yöntem-teknik kullanımı ve materyal kullanımı olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Yöntem-teknik kullanımı ile ilgili alt tema incelendiğinde; beş öğretmenin (%26), öğrencilerin eğitim sürecinde özel eğitim öğretmeninden yardım aldıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, S7: “Çoğunlukla özel eğitim öğretmeni ilgileniyor. Özel eğitim öğretmenin verdiği etkinlikleri sınıfta tekrarlatıp benzeri örnekler kullanırım.”, S11: “Özel eğitim öğretmeni vasıtası ile.”, S7: “Okulumuzdaki özel eğitim öğretmenimizden de destek alırım.” görüşleri bu durumu desteklemektedir. Dört öğretmen de sınıf içi bire bir okuma çalışması yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda, S4: “Sınıf içi okuma çalışması yapıyoruz.”, S3: “Okuma güçlüğü olan öğrencilerimle genellikle olabildiği kadar teke tek ilgilenmeye çalışırım. Yanıma alıp basit anlaşılır metinler tercih ederim.” sözleriyle bu duruma örnek vermektedir. Üç öğretmenin/ailenin ise tekrarlı okuma çalışmaları yaptıkları yönünde beyanda bulunmuşlardır. Bu bağlamda, A1: “Okurken dinliyorum, takıldığı yerde yardım ediyorum. Yanlış okuduğunda tekrar okutuyorum.”

ve A3: “Her gün okuma yaptırırım. Yanlış okuduklarında tekrar okuturum.” görüşleriyle tekrarlı okuma çalışması yaptıklarını açıklamaktadır. Ayrıca öğretmenler/aileler, akran öğretimi, düz anlatım, model okuma, ses temelli cümle yöntemi ve soru cevap gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmektedirler.

Materyal kullanımı ile ilgili alt tema incelendiğinde; katılımcı öğretmen ve ailelerin yarıdan fazlası (f: 10 - %53), öğrencilerin seviyesine uygun okuma-yazma kitapları/metinleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler/aileler, bu öğrencilere yönelik seviyeye uygun, basit ve anlaşılır metinler veya kitaplar tercih ettikleri konusunda görüş bildirmiştir. Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin, sınıf seviyesi arttıkça ders kitaplarını okuması daha da zorlaşacağı için öğretmenlerin/ailelerin sınıf seviyesinin altında veya daha basit metinler veya kitaplar tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin seviyelerine uygun okuma yazma kitapları-metinleri ile yaptıkları çalışmalara yönelik görüşleri alıntılama yapılarak aşağıda gösterilmiştir:

S8: “Bu öğrencime daha basit düzeyde metinler veriyorum.”

S9: “Seviyelerine uygun kitaplar verip okumalarını sağlıyorum.”

S12: “Beşinci sınıf öğrencisine birinci sınıf okuma-yazma kitaplarını kullandım.”

Ö2: “Kısa, seviyesine uygun, ilgi alanları olabilecek, tekrarlı kelimelerden oluşan metinler oluşturuyorum.”

Materyal kullanımı ile ilgili alt temaya yönelik, görsel açıdan zengin metinlerle yapılan etkinliklerin, öğretmen ve aileler tarafından en çok kullanılan ikinci materyal olduğu görülmektedir. Bu bağlamda S6: “Görsel zenginliği olan hikâyelerden yararlanılır.”, S1: “Görsel akılda kalıcı materyaller kullanmaya çalışıyorum.” görüşleri bu konuyu örneklendirmektedir. Ayrıca iki öğretmen/aile (%11) çalışma kâğıtlarıyla çalıştığını, diğer öğretmenler/aileler ise hece kartlarıyla öğretim yaptığını, büyük puntolu okuma metinleriyle, tekrarlı kelimelerden oluşan metinlerle ve kelime-flash kartlarıyla çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin/ailelerin; okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğretim sürecinde kullandıkları yöntem-teknik ve materyallere yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4***Öğretmenlerin ve Ailelerin Kullandığı Yöntem-Teknikler ve Materyaller*

Tema 3: Kullanılan yöntem-tekniik ve materyaller			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	<i>f</i>	%
Yöntem-tekniik kullanımı	Özel eğitim öğretmeninden yardım alma (uzmana danışma)	5	26
	Sınıf içi bire bir okuma çalışması	4	21
	Tekrarlı okuma	3	16
	Akran öğretimi	2	11
	Düz anlatım	1	5
	Model okuma	1	5
	Ses temelli cümle yöntemi	1	5
	Soru-cevap	1	5
Materyal kullanımı	Seviyeye uygun okuma yazma kitapları-metinleri	10	53
	Görsel açıdan zengin metinler, etkinlikler	3	16
	Ek materyaller ve çalışma kâğıtları	2	11
	Hece kartları	1	5
	Büyük puntolu okuma metinleri	1	5
	Tekrarlı kelimelerden oluşan metinler	1	5
	Kelime-flash kartlar	1	5

Öğretmenlerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili öz yeterlikleri; başarılı ve başarısız yönler olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Başarılı yönler ile ilgili alt tema incelendiğinde öğretmenlerin neredeyse yarısı kendilerini okuma güçlüğü konusunda başarılı ve yeterli bulmadıkları görülmektedir. Kendilerini başarılı ve yeterli bulan öğretmenlerin de verdikleri cevaplarla ilgili birbirlerinden ayrıştıkları görülmektedir. Sadece iki öğretmenin, etkili okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırma konusunda aynı görüşte olduğu görülmektedir. Diğer öğretmenlerin ise erken tespit, seviyeye uygun etkinlikler yapmak, flash kartlarla ses öğretimi, öz güveni artırma, öğrenciye göre yöntem ve teknik kullanma, aileyi sürece dâhil etme, sabır ve kararlılık gibi birbirinden farklı konularda kendilerini başarılı

bulduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda, S11: “Daha iyi okumaları ve okuduklarını anlamaları konusunda başarılı olduk.” ifadesinde bulunmuştur. S1: “Çocuğu erken tespit etme konusunda başarılı olduğumu düşünüyorum.”, S9: “Seviyelerine uygun çalışmalar yapmak.”, S4: “Kendilerine olan güven duygularının geliştiğini gözlemlemekteyim.” görüşleri, öğretmenlerin farklı konularda kendilerini başarılı bulduklarını örneklendirmektedir. Öğretmenlerin; aile, öğrenci ve dış etmenlerle ilgili yaşadıkları farklı deneyimlerin, başarılı oldukları konularla ilgili farklılıklarının olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse yarısı ise başarılı olduğu yönlerle ilgili görüş bildirmemiştir.

Başarısız yönlerle ilgili alt tema incelendiğinde öğretmenlerin çoğu (f:7 - %37), okuma güçlüğü olan öğrenciye yeterli zaman ayırma konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yetiştirmesi gereken bir müfredatı olmasından ve okuma güçlüğü olan öğrencinin özel bir ilgiye ihtiyaç duymasından dolayı kalabalık sınıflarda zaman problemi yaşadıkları düşünülmektedir. Nitekim öğretmenler de okuma güçlüğü olan öğrencinin bire bir ilgi istediğini ancak sınıfların kalabalık olduğunu, bu nedenle öğrenciye yeterli zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda S1: “Başarılı olamadığım konu ise yeteri kadar bire bir çalışmamak. Başarısızlık ise sınıfların kalabalık oluşu.”, S4: “Benim sıkıntım zaman yetersizliği.”, S9: “Kalabalık sınıf ortamında bunu yaptığım için zaman (süre) bana sıkıntı yaratıyor.”, S7: “Ayrırdığım zaman yönünden yeterli olmadığını düşünüyorum.”, S6: “Zaman ayırma konusunda sıkıntı var. (Müfredat akışına uyma konusunda)” görüşleri ile öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğrenciye yeteri kadar zaman ayıramadıklarını ve müfredatı yetiştiremediklerini örneklendirmektedirler. Öğretmenlerin, kendilerini en çok başarısız hissettikleri konulardan biri de eğitim sistemi ve müfredatın içeriği (f: 4) ile ilgili durumlardır. Bu bağlamda zaman ayırma konusunda da örneklendirildiği üzere S6: “Zaman ayırma konusunda sıkıntı var. (Müfredat akışına uyma konusunda)” görüşüyle müfredatın içeriğinden dolayı müfredatı takip etme konusunda sorun yaşadığını dile getirmektedir. S8: “Okulda, okuma etkinliklerine daha çok zaman ayırmalıyız. Ancak özellikle müfredatımızın içeriği, konuların fazlalığı buna pek imkân vermiyor.”, S10: “Doğru yönde eğitilirse ve gerçekten vakit ayrılırsa erken toparlanabilir. Sistemin yanlışlığıdır. Çünkü özel ilgi gösterecek, özel destek verecek kurumların artması gerekir.”

görüşleri, öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklı ve müfredat içeriğiyle alakalı kendilerini başarısız gördüklerini örneklendirmektedir. Öğretmenlerin kendilerini başarısız gördükleri diğer konular ise okuma hızını arttırma, diğer dersler, özel eğitim bilgisine sahip olmama, yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmama, dikkat toplama, konularıdır. Öğretmenlerin/ailelerin; okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili öz yeterliklerine yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5***Öğretmenlerin, Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle İlgili Öz Yeterlikleri*

Tema 4: Öğretmenlerin öz yeterlik duygusu			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	<i>f</i>	%
Başarılı yönler	Etkili okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırma	2	11
	Erken tespit	1	5
	Seviyeye uygun etkinlikler yapmak	1	5
	Flash kartlarla ses öğretimi	1	5
	Öz güveni arttırma	1	5
	Öğrenciye göre yöntem ve teknik kullanma	1	5
	Aileyi sürece dâhil etme	1	5
	Sabır ve kararlılık	1	5
Başarısız yönler	Yeterli zaman ayıramama	7	37
	Eğitim sistemi, müfredatın içeriği	4	21
	Okuma hızını arttırma	2	11
	Diğer dersler (okuma-yazma dışında)	1	5
	Özel eğitim bilgisine sahip olmama	1	5
	Yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmama	1	5
	Dikkat toplama	1	5

Öğretmenlerin ve ailelerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili destek ihtiyaçları; uzman ve sınıf desteği, materyal desteği ve eğitim/alan bilgisi desteği olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Ana temaya ve alt

temalara bakıldığında öğretmen ve ailelerin büyük bir kısmının, temalardaki tüm desteklere yönelik ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmen ve aileler; öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini öğrenmeye, yürütücü işlemlerdeki özelliklerini ve işitsel-görsel algısı ile ilgili özelliklerini öğrenmeye, destek eğitim odasına, uygun okuma ve okuduğunu anlama materyallerine, uygun öğretim yöntem ve tekniklere, özel eğitim öğretmenine ve özel eğitim materyallerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin (özellikle sınıf öğretmenleri) ve ailelerin, okuma güçlüğü olan bir çocuğun öğrenme özelliklerine yönelik nasıl daha iyi bir öğrenme süreci planlayacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, uygun öğretim yöntemi ve tekniğine yönelik bilgilerinin olmadığı, sınıfların kalabalık olmasından ve müfredat içeriğinden dolayı okuma güçlüğü olan öğrenciye yeterli zaman ayıramadıkları ve bu nedenle bire bir çalışma yapamadıkları için yukarıda sıralanan desteklere ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik temasındaki başarısız olduğu yönler alt temasındaki görüşleri de hangi konularda destek ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin, okuma güçlüğüne yönelik yardım alıp almadıkları ve destek ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri ve ayrıca öğretmenlerin başarısız olduğu yönler alt temasındaki bazı görüşleri alıntılama yapılarak aşağıda açıklanmaktadır:

S4: “Özellikle okuma güçlüğü olan çocuklara farklı bir yöntem uygulama konusunda eksiklerimi tamamlamam için desteğe ihtiyaç duymaktayım.”

S6: “Okuma güçlüğü çeken öğrenci için özel eğitim öğretmeninden destek aldım ve olumlu sonucu gördüm. Oldukça fazla bir gelişim kaydetti. Bu sebeple her okulda bu birimin (özel eğitim) sürekliliği olmalı.”

S11: “Evet özel eğitim öğretmenimizden yardım alıyoruz. Kendisi de çok çaba sarf ederek çocuklara olumlu katkılarda bulunmaya özen gösteriyor. Yukarıdaki tüm desteklere ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.”

S12: “Destek olacak öğretmen arkadaşımızın (özel eğitim öğretmeni) olması çok önemlidir.”

A1: “Özel eğitim öğretmeninden yardım alıyorum. Çocuğumun okumasını nasıl hızlandıracağım konusunda sıkıntı yaşıyorum.”

A4: “Köyde yaşadık. İlkokul mezunuyuz. Çok fazla yardım

edemiyoruz. Öğretmen daha iyi yardımcı olur.” şeklinde açıklamışlardır.

S11: “Yeterli örnek o çocukla çözülemediğinden ayrı sınıflarda olmaları veya bire bir olarak eğitim almaları gerekir.”

S6: “Özel durumla ilgili olarak neler yapılabilir, nasıl yol takip edilebilir anlamında eğitim alınması gerekebilir.”

S10:” Okuma güçlüğünü gidermek için gerekli bilgi ve uzmanlığa sahip değilim. Kendimi yeterli görmüyorum.”

Öğretmenlerin/ailelerin okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili destek ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin ve Ailelerin Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle İlgili Destek İhtiyaçları*

Tema 5: Öğretmenlerin ve ailelerin destek ihtiyaçları			
Alt temalar (Kategoriler)	Görüşler (Kodlar)	f	%
Uzman ve sınıf desteği	Destek eğitim odası	14	74
	Özel eğitim öğretmeni	13	68
Materyal desteği	Uygun okuma ve okuduğunu anlama materyalleri	14	74
	Özel eğitim materyalleri	12	63
Eğitim/alan bilgisi desteği	Öğrencinin en iyi nasıl öğrendiği öğrenme, yürütücü işlemlerdeki özelliklerini ve işitsel-görsel algısı ile ilgili özelliklerini öğrenme	15	79
	Uygun öğretim yöntem ve teknikleri	14	74

Görüşlerden de anlaşılacağı üzere çoğu öğretmen ve aile, okuma güçlüğüne yönelik nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmediğini ve bir desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışma, okuma güçlüğü tanısıyla destek eğitim odasından eğitim alan ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini arttırmak amacıyla öğretmen ve aile görüşlerinden yola çıkılarak okuma becerileri programını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde araştırmanın



bulguları alan yazınındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin aile deneyimine yönelik çoğunlukla aile katılımının olmaması ve ailelerin ilgisiz olması yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu sonuç Özdemir (2022), Susam ve Bayrakçı (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir. Özdemir çalışmasında, kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin ailelerinden yeterli desteğin sağlandığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde Susam ve Bayrakçı'nın çalışmasında da aile iş birliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın okulun bulunduğu sosyokültürel çevre, ailelerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyi gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu, sınıf mevcudundan dolayı okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye yeterli zaman ayırma konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Ürün vd. (2023) ve Üstünoğlu vd. (2022) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ürün vd.'nin çalışmasında sınıf öğretmenleri, sınıf kapasitelerinin fazla olduğunu ve buna bağlı olarak özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle bire bir ilginin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Üstünoğlu vd. (2022) çalışmalarında öğretmenlerin sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle bire bir ilgilenemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kalsoom vd. (2020) çalışmasında öğretmenlerin, disleksili öğrencilere akranlarıyla birlikte ders verirken görevlerini tamamlama konusunda zorlandıklarını belirtmiştir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan sınıflarda, özel gereksinimli öğrenci sayısı, iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Ayrıca İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 50. maddesinde yer alan "*Birleştirilmiş sınıflar da dâhil olmak üzere bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 40'tan fazla olamaz.*" ifadesi yer almaktadır. Bu yönetmelik ve kanun maddelerine göre sınıf öğretmenin iki öğrenciye ayıracağı zaman oldukça sınırlı olacaktır. Buna bağlı olarak kırk öğrencinin olduğu varsayılan bir sınıfta, sınıf öğretmenin iki okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye bire bir zaman ayırma konusunda güçlük yaşayacağı söylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla disleksili öğrencilerin sosyal yönden akranlarıyla benzer özellikler gösterdiklerine

yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Ancak dört öğretmen de öğrencilerin çekimser ve uyum problemi yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin iletişimsel olarak akranlarıyla bir sorun yaşamadığı ancak yaşadıkları güçlükten dolayı okuma vb. sınıf etkinliklerine katılma konusunda çekimser davrandıkları düşünülmektedir. Bu durum Özdemir'in (2022) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenle olan etkileşiminin iyi düzeyde olduğunu ancak öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımının sınırlı olduğunu belirten araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Susam ve Bayrakçı (2021) tarafından öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada ise özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akranlarıyla en fazla sosyalleşme sorunu yaşadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Pantazidou vd. (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin, disleksili öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişimi anlamada önemli ölçüde daha fazla zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın diğer bulgusu olan "Sosyallik, öğrenciye göre farklılık göstermekte" görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenler ve aileler tarafından çoğunlukla öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü gibi akademik özellikler gösterdikleri dile getirilmiştir. Bu bulgular Kalsoom vd. (2020) ve Kormos ve Kontra (2008) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bahsedilen çalışmalarda öğretmenlerin disleksi kavramının ve okuma güçlüğü ile ilgili anahtar terimlerin ve özelliklerin farkında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin en çok çeşitlendiği kategorilerin başında yöntem ve teknik kullanımı gelmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin özel eğitim öğretmeninden yardım alma, sınıf içi bire bir okuma çalışması, tekrarlı okuma, akran öğretimi, düz anlatım, model okuma, ses temelli cümle yöntemi, soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir. Bu çeşitlilik öğretmen ve ailelerin, disleksili öğrencilerin eğitim sürecinde onlara faydalı olma gayretinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu çeşitlilik okuma müdahalesinin, bireysel okuyucu ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiği (Daniel vd. 2022) görüşüyle de açıklanabilir. Öğretmenlerin ve ailelerin en çok kullandığı yöntem/tekniklerin başında bire bir okuma çalışması gelmektedir. Benzer bir sonuca, Susam ve Bayrakçı (2021) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ve ailelerin kullandıkları yöntem ve teknikler

incelendiğinde tekrarlı okuma, model okuma gibi okuma güçlüklerin azaltılmasında sıklıkla kullanılan yöntem ve tekniklerin olduğu görülmektedir. Ancak bunun yanı sıra düz anlatım gibi okuma güçlükleri konusunda etkililiği kanıtlanmamış yöntemlerinde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma güçlüklerini etkili yöntem ve tekniklerle desteklemeleri gerekmektedir. Ancak alanda yapılan araştırmalarda (Karataş Kır, 2021; Pürsün, 2021) öğretmenlerin yöntem, teknik ve stratejiler konusunda desteğe gereksinimleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Uygun öğrenme ortamlarının sağlanamaması, disleksili öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin katlanarak artmasına neden olacağı düşünülmektedir.

Okuma güçlüğü olan çocukla yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin ve ailelerin yarısından fazlası, çocuğun seviyesine uygun okuma-yazma kitaplarını, metinlerini kullandığını ifade etmiştir. Bu yönüyle okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğretim sürecinde kullanılacak ders kitaplarındaki okuma metinleri büyük önem taşımaktadır. Zorbaz (2007) da çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin en önemli okuma aracı olduğunu vurgulamıştır. Çakıroğlu (2015) ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma uygulamalarında öğrencilerin seviyesine yönelik ders kitaplarının seçilmesinin önemli olduğuna değinmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin okuma çalışmalarında ne tür metinler kullandığına ve seviyeye uygunluğu hangi kriterlere göre belirlediğine yönelik bir veri toplanmamıştır. Görüşmeye katılan bir öğretmenin; S12: “*Beşinci sınıf öğrencisine birinci sınıf okuma-yazma kitaplarını kullandım.*” ifadesi ise bu durumu özetler niteliktedir. Ancak Gözütok vd. (2015) tarafından yapılan Türkçe 1. sınıf ders kitaplarının değerlendirilmesi başlıklı çalışmada, kazanımlar ve içerik arasında uyumsuzluklar bulunduğu, içeriğin iyi yapılandırılmadığı, etkinliklerin ve kullanılan görsellerin büyük bölümünün hedef grubun gelişim düzeyine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yapıcı (2004) tarafından yapılan “*İlköğretim 1. kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu*” başlıklı çalışmada da ders kitaplarının bilişsel, biçimsel ve duyuşsal açıdan önemli eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan anlaşılacağı üzere ilkököl Türkçe ders kitaplarının sınıf seviyesine göre hazırlanmadığı görülmektedir. Bu yönüyle okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin ve ailelerin okuma başarısı elde etmeleri zorlaşmaktadır. Hazırlanması planlanan bir okuma müdahale

programının içeriğinde yer alacak metinlerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine ve seviyelerine uygun bir şekilde hazırlanması okuma başarısında önemli rol oynayacaktır. Ayrıca okuma müdahale programının içeriğinde yer alacak metinlerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yaşantılarına uygun bir şekilde seçilmesi ve/veya hazırlanması önem taşımaktadır. Çakıroğlu, (2015) da çalışmasında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma başarısını arttırmak ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için onların ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine uygun metinlerin kullanılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Susam ve Bayrakçı (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin meslek hayatlarında zaman geçtikçe öğrencileri daha iyi tanıdığı ve daha fazla yeterlilik kazandığı vurgusu yapılmıştır. Bu çalışmada görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun on yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip olmasının geliştirilmesi planlanan okuma programına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okuma etkinliklerinde çocuklara en iyi hangi yöntemin etkili sonuçlar vereceği konusunda eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir. Üstünol vd. (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenciye özel yöntem-tekniği kullanmadığı ve plan yapmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde bu çalışmanın sonuçlarına göre de öğretmenlerin ve ailelerin uygun ve etkili yöntem ve teknikler konusunda ve çocuğun en iyi nasıl öğrendiğini öğrenmeye yönelik destek ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmen ve ailelerin bir diğer destek ihtiyacı da uygun okuma ve okuduğunu anlama materyalleridir. Öğretmenlerin ve ailelerin bu ihtiyacının nedeninin, öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlerin sınıf seviyesinde olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda; öğretmenlerin ve ailelerin, öğrenme/okuma güçlüğü konusunda eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Pürsün'ün (2021) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Pürsün çalışmasında öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde kullanabilecekleri yöntem, teknik ve stratejiler konusunda desteğe gereksinim duyduklarını sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerinde uzman desteğine, materyal desteğine ve eğitim/alan bilgisi desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu ihtiyaçlara yönelik öğretmenlere eğitimler verilerek öğretmenlerin yeterlilik

kazanmaları sağlanabilir. Nitekim özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiğinin sınındığı çalışmada, öğretmen yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Deniz ve Sarı, 2021). Ayrıca Pürsün (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerinin arttığı ve öğretmen eğitim programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle bu araştırmada öğretmen deneyimleri, öğrenci özellikleri, kullanılan yöntem teknik ve materyaller, öğretmenlerin öz yeterlik duygusu, öğretmenlerin ve ailelerin destek ihtiyaçları olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin en çok öz yeterlik duygusu temasında çeşitlendiği görülmüştür. Öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerinin en çok yoğunluk gösterdiği tema ise destek ihtiyaçlar teması olmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrenciye yeterli zaman ayırma ve müfredatı yetiştirme konusunda zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin okuma güçlüğü alanında hem yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikleri (model okuma, tekrarlı okuma) hem de sık kullanılmayan ve etkisi kanıtlanmamış yöntem ve teknikleri kullandıkları (düz anlatım) görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini öğrenmeye, okuma sürecinin işlemsel süreçlerini öğrenmeye, etkili yöntem ve teknikleri öğrenmeye, öğrencilerin seviyesine uygun okuma ve okuduğunu anlama metinlerine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

Elde edilen bulgulara ve öğretmenlerden ve ailelerden gelen görüşlere göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı okuma problemlerini en aza indirmek için öğrenci özelliklerine uygun okuma ve okuduğunu anlama metinleriyle ve etkili yöntem ve tekniklerle tasarlanmış sistematik bir okuma müdahale programı hazırlanabilir.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ve ailelerine, okuma güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yeterliliklerini geliştirmeye yönelik eğitim programları (Deniz ve Sarı, 2021; Pürsün, 2021) düzenlenebilir.

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunlarını aşabilmelerine yardımcı olacak okuma metinlerinin yer aldığı ders kitapları, metinler veya materyaller hazırlanabilir.
- Yaratıcı okumanın okumaya farklı bir yaklaşım getirdiği ve okuyucuların (öğrencilerin) yaratıcılıklarını geliştirdiği (Aytan, 2016) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanan metinlere yönelik yaratıcı okuma ve yazma çalışmalarına odaklanılabilir.
- Öğrencilerin okuma sorunlarını anlamak ve etkili müdahaleler uygulamak için akıcı okumayı etkileyen faktörlerden okumanın öncüllerini (harf bilgisi, fonolojik farkındalık, fonemik farkındalık, hızlı isimlendirme, fonolojik bellek vb.) daha iyi anlamak ve öğrencilerin hangi öncüllerde sorun yaşadığını belirleyip ona uygun müdahale programlarının hazırlanması önerilebilir.

### **Kaynakça**

- Ahmed, Y., Miciak, J., Taylor, W. P., and Francis, D. J. (2022). Structure altering effects of a multicomponent reading intervention: An application of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in upper elementary grades. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 58-78. <https://doi.org/10.1177/0022219421995904>
- Akçamete, G., Gürgür, H., ve Arzu, K. I. Ş. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 39-53. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000206](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000206)
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arık, F. H. (2021). *Okuma gelişim programının okuma güçlüğü üzerindeki etkisi: Biçimlendirici deneme araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

- Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., and Lu, S. (2020). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 236-248. <https://doi.org/10.1177/0162643419864858>
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/eggefd.453922>
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Baran, B. (2023). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma akıcılığının geliştirilmesinde kullanılan müdahale paketinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Başar, M., ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Bayrakçı, M., ve Susam, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1856609>
- Biol, Z. N., ve Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3), 887-918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>
- Bozan, S., ve Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 137-153. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3480>

- Busch, T. W., Pederson, K., Espin, C. A., and Weissenburger, J. W. (2001). Teaching students with learning disabilities: Perceptions of a first-year teacher. *The Journal of Special Education*, 35(2), 92-99. <https://doi.org/10.1177/002246690103500204>
- Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement*, 43(2), 77-94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ765508>
- Can, B., ve Yavuz, S. A. (2017). Okuma-yazma güçlüğü: Kimin için?. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113. <https://doi.org/10.29065/usakead.300983>
- Catts, H. W., and Adlof, S. (2011). *Phonological and other language deficits associated with dyslexia*. Brady, S. A., Braze, D., ve Fowler, C. A. (Edt.), Explaining individual differences in reading: Theory and evidence içinde (s 137-51). Psychology Press.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *Ilkogretim Online*, 14(2). <https://doi.org/10.17051/io.2015.31984>
- Çoğaltay, N., ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/53591/709700>
- Dadandi, I., ve Dadandi, P. U. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 509-532. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22565/241091>
- Daniel, J., Vaughn, S., Roberts, G., and Grills, A. (2022). The importance of baseline word reading skills in examining student response to a multicomponent reading intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 55(4), 259-271. <https://doi.org/10.1177/002221942111010349>



- Demirok, M. S., ve Akçam, A. (2019). Özel gereksinimli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(4), 85-97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kaid/issue/43666/535569>
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232. <https://doi.org/10.1177/001440298505200303>
- Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., and Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences*, 93, 102062-102062. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062>
- 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/20479/218123>
- Doğuyurt, M. F., ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 0-0. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/32111/355986>
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Ertaş, H. C. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Fırat, T., ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüünün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431461>

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., and Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., and Jenkins, J. R. (2001). *Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis*. Kame'enui, E. J., ve Simmons, D. C. (Edt.), The role of fluency in reading competence, assessment, and instruction içinde (s 239-256). Routledge.
- Görgün, B., ve Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 698-713. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562034>
- Gözütok, F., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M., ve Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1159-1178. <https://doi.org/10.17051/io.2015.01712>
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Houck, C. K., Geller, C. H., and Engelhard, J. (1988). Learning disabilities teachers' perceptions of educational programs for adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(2), 90-97. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/002221948802100205>
- International Dyslexia Association [IDA] (2014). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>
- Kalsoom, T., Mujahid, A. H., and Zulfqar, A. (2020). Dyslexia as a learning disability: Teachers' perceptions and practices at school level. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 155-166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258036.pdf>
- Karataş, K. D. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

- Kavale, K. A., and Reese, J. H. (1991). Teacher beliefs and perceptions about learning disabilities: A survey of Iowa practitioners. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 141-160. <https://doi.org/10.2307/1510520>
- Keskin, H., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14905>
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207-219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21483/230242>
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222. <https://doi.org/10.35675/befdergi.644534>
- Kormos, J., and Kontra, E. H. (2008). *Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners*. Kormos, J., ve Kontra, E. H. (Edt.). *Language learners with special needs: An International Perspective* içinde (s 189-213). Multilingual Matters.
- McBreen, M., and Savage, R. (2022). The impact of a cognitive and motivational reading intervention on the reading achievement and motivation of students at-risk for reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 45(3), 199-211. <https://doi.org/10.1177/0731948720958128>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 07.07.2018 tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete.
- Muin, J. A., Riyanto, R., and Wibowo, S. B. (2020). Teacher competencies for dyslexia students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 904-908. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080322>

- National Reading Panel [NRP] (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., and Balise, R. R. (1998). An evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*(2), 140-147. <https://doi.org/10.1177/002221949803100204>
- O'Brien, B. A., Mansfield, J. S., and Legge, G. E. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Research in Reading, 28*(3), 332-349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00273.x>
- Öncü, B. (2023). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özdemir, D. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Özkubat, U., Sanır, H., ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Padeliadu, S., Giazitzidou, S., and Stamovlasis, D. (2021). Developing reading fluency of students with reading difficulties through a repeated reading intervention program in a transparent orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 19*(1), 49-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295344.pdf>

- Pantazidou, C., Vega-Gea, E., and Requena, B. S. (2021). Relation between teachers' perception of language skills and social behaviors of students with dyslexia in Central Macedonia (Greece). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.12738/jestp.2021.1.001>
- Parker, D. C., Klingbeil, D. A., Hanrahan, A. R., Schramm, A. L., Copek, R. A., and Willenbrink, J. B. (2022). Effects of a multi-component decoding intervention for at-risk first graders. *Journal of Behavioral Education*, 31, 326-349
- Parrila, R. K., and Protopapas, A. (2017). *Dyslexia and word reading problems*. Cain, K., Compton, D., ve Parrila, R. (Edt.), Theories of reading development içinde (s 333-358). John Benjamins Publishing Company.
- Pikulski, J. J., and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Protopapas, A., and Parrila, R. (2018). Is dyslexia a brain disorder?. *Brain Sciences*, 8(4), 61. <https://doi.org/10.3390/brainsci8040061>
- Pürsün, T. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliğine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Education.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., and Linan-Thompson, S. (2010). *Reading fluency*. Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B., ve Afflerbach, P. P.(Edt.), Handbook of reading research içinde (s 256-319). Routledge.
- Samuels, S. J. (2006). *Toward a model of reading fluency*. Samuels, S. J., ve Farstrup, A. E. (Edt.), What research has to say about fluency instructionv içinde (s 24-46). International Reading Association.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 71-77. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/404928>

- Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Shari, M., and Vranda, M. N. (2015). Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 26(3) 68-76. <http://doi.org/10.5463/dcid.v26i3.443>
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkökul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sivrikaya Giray, A. (2023). *Bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ve disleksi hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Sivrikaya, F. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Sümer Dodur, H. M., and Altındağ Kumaş, Ö. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 593-609. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779980>
- Torgesen, J., Rashotte, C., and Alexander, A. (2001). *The prevention and remediation of reading fluency problems*. Wolf, M. (Edt.), *Dyslexia, fluency and the brain içinde* (s 333–335). MA: York Press.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niđe Üniversitesi.

- Urul, Ü. (2023). *Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğüünü gidermedeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Ürün, M. Y., Ürün, G. G., ve Doğan, U. (2023). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 520-529. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7780598>
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., and Kouzekanani, K. (1993). What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations?. *Journal of Learning Disabilities*, 26(8), 545-555. <https://doi.org/10.1177/002221949302600808>
- World Health Organization [WHO] (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems*, ICD-11-MMS. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1) 0-0. <http://hdl.handle.net/11630/3301>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- YÖK (2023, 22 Mayıs). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

- Yurdakal, İ. H., ve Kırmızı, F. S. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğüne sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 853-867. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2893>
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 87-101. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5445/73894>