

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2025 | Cilt 8 | Sayı 2

Sayfa: 619-638



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2025 | Volume 8 | Issue 2

Page: 619-638

Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerine yönelik
öğretmen görüşlerinin incelenmesi

Investigating teachers' perspectives on primary
school students with reading difficulties

Hamdi KARAMAN,  <https://orcid.org/0000-0002-6782-4691>

Millî Eğitim Bakanlığı, Ezine Pazar Atatürk İlkokulu, hamdi.karaman@hotmail.com

Ömer YILAR,  <https://orcid.org/0000-0002-3560-0028>

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, omeryilar25@hotmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

18 Ocak 2025

Düzeltilme Tarihi

5 Mart 2025, 30 Mayıs 2025

Kabul Tarihi

16 Temmuz 2025

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Karaman, H., & Yılar, Ö. (2025). Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(2), 619-638. <http://doi.org/10.33400/kuje.1622713>

ÖZ

Bu araştırma, ilkokullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili öğretmenlerin görüşlerini anlamak ve bu görüşlerin öğrenci başarıları üzerindeki potansiyel etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmasına uygun olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Amasya merkez ilçede görev yapan ve gönüllü olarak katılım sağlayan 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde gönüllü 22 sınıf öğretmeni ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin kendi okullarında en uygun bölümde kendi çalışma saatlerine göre belirlenen zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Veri analizi bölümünde derinlemesine analizler yapabilmek ve yorumlar geliştirebilmek amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları okuma güçlükleri; öğrencilerin yavaş okumaları, heceleme problemleri, harf ve kelime atlamaları, ekleme ve karıştırma yapımları şeklinde görülmektedir. Ayrıca okuma güçlüğü problemleri öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri yaşamalarına, diğer derslerdeki başarılarının düşmesine, okula karşı olumsuz tutumlar oluşturmalarına ve akademik başarılarının düşmesine sebep olmaktadır. Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü problemleri karşısında, sesli okuma çalışmalarını, karesel ve hızlı okuma metinleri ile çalışmaları, bol okuma tekrarları yaptırmayı, okuma anında dönüt ve düzeltme çalışmalarını önermiş ve uygulamışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin okuma güçlükleri ile başa çıkabilmeleri adına hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme etkinlikleri içeren kaynaklarla desteklenmeleri önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: okuma güçlüğü, öğretmen görüşü, ilkokul, ilkokul öğrencileri

ABSTRACT

This research was conducted to understand the opinions of teachers about students with reading difficulties in primary schools and to examine in depth the potential effects of these opinions on student achievement. The case study method, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study group in the research, which was designed in accordance with the case study, consisted of 22 classroom teachers who worked in the central district of Amasya in the 2023-2024 academic year and who participated voluntarily. In the data collection process, in-depth interviews were conducted with 22 volunteer classroom teachers through semi-structured interview forms prepared by the researchers. The interviews were conducted in the most convenient places of the teachers' schools at times determined according to their own working hours. In the data analysis section, content analysis technique was used in order to make in-depth analyses and develop comments. According to the findings, the reading difficulties encountered by classroom teachers include students reading slowly, spelling problems, skipping letters and words, adding and mixing. In addition, reading difficulties cause students to have problems in understanding what they read, their success in other courses decreases, they develop negative attitudes towards school and their academic achievement decreases. In the face of reading difficulty problems, classroom teachers suggested and implemented reading aloud activities, exercises with square and speed-reading texts, frequent reading repetitions, feedback and correction activities while reading. In line with these results, it was suggested that in-service training be organized for teachers to cope with reading difficulties and that they be supported with resources that include differentiation, enrichment and support activities.

Keywords: reading disability, teacher opinion, primary school, primary school students

GİRİŞ

Okuma, yazarların ve okurların arasındaki etkili ve aktif bir iletişimi ve dinamik bir anlamlaştırma sürecini ifade etmektedir (Akyol, 2011). Güneş'e (2008) göre ise okuma, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak insanlarda var olan bilgilerin metinlerden elde ettikleri bilgilerle sentezlenerek yeni anlamlar oluşturma sürecidir. Okuma bireylere farklı dünyaların kapısını açmasını sağlayan değerli bir anahtardır. Okuyucular, diğer insanların gözlem, bilgi ve tecrübelerinden yola çıkarak onların dünyalarına adım atma şansı bulurlar ve eksikliklerini fark ederek tamamlama fırsatıyla kendilerini geliştirirler (Özdemir, 2018). İnsanların kendi eksikliklerini gidermesi hem bireysel hem de toplumsal gelişim sürecinde önemli bir aşamadır. Bunlarla birlikte okuma; farklı bakış açıları geliştirmede, eleştirel ve bağımsız düşünme becerisi kazanmada, kendini ve dünyayı anlama ve yorumlama becerisini edinmede en etkili araç olarak görülmektedir (Adalı, 2010). Okuma eyleminin en temel amaçlarından biri anlamaktır. Kendini geliştirmiş bireyler için ise tek başına anlamak yeterli değildir. Kendini geliştirmiş nitelikli okuyucular, metinlerden çıkarımlar yaparlar, derinlemesine düşünüp değerlendirmede bulunurlar ve okuduklarını sorgulama gibi tutumlar sergilerler (Demir & Pilav, 2023). Bu bağlamda özellikle okuma eylemini yapanların aktif bir süreç içerisinde oldukları görülmektedir.

Okuma becerisi, bireylerin eğitim hayatlarında temel bir unsur olarak kabul edilmekte olup, akademik başarıları ve sosyal yaşamları üzerinde derin etkiler yaratmaktadır (Catts & Kamhi, 2021; Snow, Burns, & Griffin, 2020). İlkokul öğrencilerinin akademik olarak başarılı olabilmelerinin temelinde okuma bulunmaktadır. Okuma farklı zamanlarda, aşamalarda veya yaş aralıklarında öğrenilebilir (Yavuzer, 2004). Çocuklar okullara başlamadan önceki hayatlarında çevrelerinin anlamlandırırken daha çok dinlemeyi tercih ederler. Okul hayatıyla beraber okumanın da işin içine girmesiyle bilgi edinme süreci de başlar (Çevik vd., 2023). Herhangi bir çocuk hakkında birinci sınıfı başlayıp bitirene kadar en çok merak edilen şey okumayı öğrenip öğrenemedikleridir. İlkokullarda kazanılması gereken ilk beceri genellikle okuma becerisidir (Kocaarslan, 2019). Ancak, bazı ilkokul öğrencileri için bu beceriyi edinmek, doğal bir süreç olmaktan çıkar ve büyük zorluklar içerebilir. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, kelime tanıma, anlama ve okuduğunu hatırlama gibi alanlarda önemli güçlükler yaşayabilirler (Fletcher vd., 2019; Vaughn & Linan-Thompson, 2017). Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını ve özgüvenlerini olumsuz etkileyebilirken, uzun vadede eğitim ve istihdam fırsatlarını da sınırlayabilir (Torgesen, 2018). Bireyler okuma güçlüğü yaşadıklarında okuma alt becerilerinde de problemler yaşamaktadırlar. Okuma eyleminin alt becerileri; fonemik farkındalık, akıcılık, okuduğunu anlama, fonetik çözümleme ve kelime dağarcığı gelişimi şeklinde ifade edilmektedir. Bu becerilerin eksik kalması bireylerin okuma güçlüğü yaşadığını göstermektedir (National Reading Panel (NRP), 2000). Öğrenciler okuma güçlüğü yaşadıklarında okuma metinleri ile karşı karşıya gelmekten sakınırlar çünkü okuma onlar için yorucu, zor ve zihin zorlayan bir eylemdir. Buradan hareketle okuma becerisinin kazanılması aşamasında problem yaşayan öğrenciler okuduğunu anlama problemleri de yaşamaktadırlar (Samuels, 2006).

Okuma güçlüğü, öğrencilerin okuma becerilerini kazanma süreçlerinde karşılaştıkları çeşitli zorlukları ifade eder. Bu zorluklar, dil işleme yeteneklerinden öğrenme engellerine kadar geniş bir yelpazede ortaya çıkabilir (Yılmaz, 2021). Okuma ve yazma problemlerinin bir sebebinin de okuma güçlüğü olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Narimani ve Aghajani'ye (2004) göre akademik başarısızlıkların temel sebebi okuma güçlüğüdür ve akademik problemlerin %25'i okuma güçlüğüne bağlıdır. Araştırmalara göre (Pennington, 2002; Rello & Baeza Yates, 2013; Siegel, 2006) okuma güçlüğü insanların %5'i ile %20 arasında görülmekte iken bu oran okul çağında %3 ile %20 arasındadır (Fletcher vd., 2019; Saviour vd., 2008; Shaywitz vd., 2002; Snowling, Hulme & Nation, 2020). Bu öğrenciler, özellikle kelime dağarcığı geliştirme, okuduğunu anlama ve okuduğunu hatırlama gibi temel becerilerde sorunlar yaşamaktadırlar (Yılmaz, 2021).

Okuma güçlükleri bazı demografik özellikteki bireylerde risk oluşturmakta gibi görünse de okuma problemleri her okulda ve her grupta olabilmektedir. Okuma güçlüğü'nün sebepleri henüz kesin sınırlarla belirlenememiştir. Bu sebep bazen biyolojik bazen ses ve harf ilişkilerindeki karmaşık süreçler olabilmektedir. Hatta bazen verilen okuma eğitiminin

yetersizliği de okuma güçlüğüne sebebiyet vermektedir (Snow, Burns & Griffin, 1998). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere her okulda her sınıfta rastlanabilmektedir. Bu öğrenciler için öncelikle yapılması gereken okuma hatalarının tespit edilmesi ile gerekli uygulamaların ve öğretimsel uyarlamaların seçilmesidir. Okuma hataları vaktinde çözülmediğinde öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum sergilemelerine ve akademik olarak başarısız olmalarına sebep olabilmektedir (Dağ, 2010).

Öğrencilerin okuma seviyeleri ile ilgili bilgi edinmek ve öğrenciyi tanımak için ölçme değerlendirme uygulamaları oldukça önemli görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut durumlarının ortaya konması ve müdahale edilmesi için gerekli öğretimsel uygulamaların ve uyarlamaların planlanması öğretmenler ve aileler için durumun anlaşılır olmasını ve sorunların daha rahat çözülmesini sağlar (Christo vd., 2009; Johnston, 2002). İlkokul düzeyinde okuma güçlüğü, eğitimciler, aileler ve araştırmacılar için önemli bir endişe kaynağı olarak görülmektedir. Erken dönemde bu zorlukların tanınması ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmekte ve genel özgüvenlerini güçlendirebilmektedir (Nation vd., 2022). Dolayısıyla, okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencileri üzerine odaklanan araştırmalar ve bu alanda yapılan uygulamalar, ortaya koyacakları çözümlerle beraber eğitim sistemlerinin bu öğrencilere daha etkili destek sunmasına rehberlik edebileceklerdir.

Okuma eylemi, ilkokul yıllarından itibaren tüm hayatı etkileyen, yalnızca Türkçe derslerini değil, diğer dersleri de akademik olarak etkileyen son derece önemli bir beceridir. Sözlü ve yazılı olarak kendini iyi ifade edebilen, hızlı ve doğru okuyup okuduğunu anlayan, anladığını yorumlayan öğrencilerin okullarında ve hayatlarında başarılı olacakları düşünülmektedir. Bu sebeple bireylerin okuma konusunda kendilerini geliştirmeleri kritik önemdedir (Çaycı & Demir, 2006). Okuma güçlüğüne önlenmesinde öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri kadar desteklenmeleri de önemlidir (Snow, Burns & Griffin, 2005). Öğretmenlerin okuma güçlüğüne neden olan etmenleri öğrenmeleri, okuma güçlüğüne giderilmesi sürecinde kendilerine olan güvenlerini arttırmaktayken ve bu konudaki kaygılarını azaltmaktadır (Hudson, High & Otaiba, 2007). Öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili bilgi ve deneyimleri öğrencilerin akademik başarıları açısından kritik öneme sahiptir (Snow, Burns & Griffin, 2005; Taylor, Pressley & Pearson, 2002). Öğretmen görüşlerine göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, başarısızlık hissine kapılmakta ve çeşitli olumsuz davranışlar sergilemektedir (Sinem & Baş, 2021). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, okuma hatalarının ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi, gerekli öğretimsel uygulamalara ve uyarlamalara yardımcı olmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014; Karasu, Girgin & Uzuner, 2013). Tuncay (2021) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin okuma hatalarını azaltmaya ve akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların artırılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Tokgöz, Canbakış ve Yılmaz (2024), sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne aşmada yeterli bilimsel bilgi ve donanıma sahip olmadığını ve devlet kurumlarının da bu alanda yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle, bu alandaki çalışmaların artırılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitim planlamalarına ve öğretmen yetiştiren üniversitelerin müfredatlarına önemli katkılar sağlayabilir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak çalışma, ilkokullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili öğretmen görüşlerini anlamak ve bu görüşlerin öğrenci başarıları üzerindeki potansiyel etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bu öğrencilerle olan deneyimleri, algıları ve karşılaştıkları güçlükler, eğitim politikaları ve pratikleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin bakış açılarını anlamak, bu alanda yapılacak müdahalelerin etkinliğini arttırmak için önemlidir. Özellikle teknolojinin hızla ilerlemesiyle beraber öğretim programlarının, eğitim uygulamalarının, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının sürekli değiştiği ve geliştiği görülmektedir. Bu değişimlere ayak uydurmak ve okuma güçlüğü ile ilgili eğitim uygulamaları ve öğretim programlarının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarmak açısından bu konuda çalışmalar yapmak önemli görülmektedir. Bu gerekçelerle beraber çalışmada temel olarak; “İlkokullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle

ilgili olarak öğretmen görüşleri nedir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Bu temel sorunun alt problemleri ise aşağıdadır:

- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlükleri nelerdir?
- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlüklerinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlükleri karşısında yaptıkları uygulamalar ve çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

İlkokullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili olarak öğretmen görüşleri, uygulamaları ve çözüm önerilerini inceleyen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin özelliği sonuçlardan veya ürünlerden ziyade süreç boyutuyla ilgilenilmesidir. Bu sebeple nitel araştırmalarda anlamlar kritik öneme sahiptirler (Meriam, 1988). Durum çalışmaları ise çalışmacıların olay ve olguları ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkardıkları nitel araştırma desenleridir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Durum çalışmalarını derinlemesine incelemeler yapmak, özetten yola çıkarak uzun süreli çalışmalar ile detaylara ulaşmak ve karmaşıklıkların anlaşılmasını sağlayacak yorumları keşfetmek güçlü kılmalıdır (Ashley, 2017). Bunlar sayesinde araştırmacılar, olayları değerlendirebilir, açıklamalar geliştirebilir ve ayrıntıları tanımlayabilirler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Bu araştırma da ilkokullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili olarak öğretmen görüşleri, uygulamaları ve çözüm önerilerini derinlemesine detaylı bir şekilde araştırmak ve açıklamalar yapmak amacıyla durum çalışması kullanılmıştır. Öğretmenler ile okuma güçlüğü ile karşılaştıkları alanlar olan okullarda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, değerlendirmeleri, uygulamaları ve çözüm önerileri üzerindeki yorumları kayıt altına alınmıştır.

Katılımcı Bilgisi

Araştırmada, araştırmacılar tarafından kolay erişilebilirlik, hızlı veri toplama ve pratiklik gibi özelliklere sahip amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşit örnekleme kullanılmıştır. Çünkü amaçlı seçilen örneklem, çalışma probleminin ve incelenen durumun anlaşılmasında zengin bilgiler sağlamaktadır. Ayrıca bu örnekleme ile olaylar farklı açılardan değerlendirilir (Patton, 2018). Çalışma, Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki ilkokullarda görev yapan 22 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenleri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Bu bilgiler araştırmanın katılımcıları hakkında detaylı bir bakış açısı sağlamaktadır.

Tablo 1

Kişisel Bilgiler

Değişkenler		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	9	41
	Kadın	13	59
Mesleki Deneyim	1-3 yıl	7	31.8
	4-6 yıl	4	18.2
	7-10 yıl	10	45.5
	11+ yıl	1	4.5
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	7	31.8
	2. Sınıf	5	22.7
	3. Sınıf	4	18.2
	4. Sınıf	4	18.2
	Birleştirilmiş Sınıf	2	9.1
Yerleşim Yeri	Köy	13	59
	Şehir Merkezi	9	41
Toplam		22	100

Hamdi KARAMAN, Ömer YILAR

Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 9'unun erkek ve 13'ünün kadın olduğu görülmektedir. Deneyimlerine göre ise, 1-3 yıl arası deneyime sahip 7, 4-6 yıl arası deneyime sahip 4, 7-10 yıl arası deneyime sahip 10 öğretmen ve 11 yıldan fazla deneyime sahip 1 öğretmen bulunmaktadır. Sınıf seviyelerine göre dağılım ise şöyledir: 1. sınıfı okutan 7, 2. sınıfı okutan 5, 3. sınıfı okutan 4, 4. sınıfı okutan 4 ve birleştirilmiş sınıfları okutan 2 öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca, köyde görev yapan 13 ve şehirde görev yapan 9 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve görev yapılan yerleşim yeri kriterine göre dengeli bir dağılıma sahip oldukları ve 11 yıl üzeri çalışan fazla öğretmenin olmadığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama bölümünde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tür görüşme formları, esneklik, kolaylık ve kullanılabilirlik gibi özellikleri sayesinde diğer görüşme formlarına göre daha fazla tercih edilme oranına sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme formu, toplamda 9 sorudan oluşmaktadır: bunlardan 4'ü kişisel bilgileri içerirken, 5'i ise görüşme sorularını kapsamaktadır. Görüşme soruları aşağıda belirtilmiştir:

- Sınıfınızda karşılaştığınız okuma güçlükleri nelerdir? Açıklayınız.
- Sizce okuma güçlüğü problemi öğrencileri olumlu ya da olumsuz nasıl etkiler?
- Okuma güçlüğüne ilişkin yeterliliğinizi nasıl görüyorsunuz? (Eğitsel uygulama, bilgi düzeyi vb.)
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerinize ne tür yöntem-teknik ve stratejileri uyguluyorsunuz?
- Okuma güçlüğüne ilişkin eksikleriniz var ise bunlar ne tür uygulamalar ile giderilebilirsiniz? (MEB hizmet içi eğitim vb.).

Görüşme formunun hazırlanma süreci, ilgili alanın ve literatürün taranmasıyla başlamıştır. Daha sonra taslak halindeki form, ilgili alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve ardından 3 öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerde elde edilen geri bildirimler ve soruların anlaşılabilirliği üzerine yapılan değerlendirmeler sonucunda düzeltmeler yapılmış ve görüşme formu son halini almıştır. Hazırlanan görüşme formu ile araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin okullarında uygun bölümlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler rahat bir havada ve yaklaşık 45-65 dakika gerçekleştirilmiştir. Kâğıt üzerinde cevapları yazılı halde olan görüşme formları öğretmenlere incelenmiş, düzenleme yapılmıştır.

Araştırmada, elde edilen görüşme verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem, verilerin betimlenmesi, açıklanması ve yorumlanması amacını taşımaktadır. Veriler önce kodlanmış ve ardından temalar oluşturulmuştur. Kodlar daha sonra temalar halinde düzenlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır (Cohen vd., 2007; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntemde araştırmacılar, içerik analizinin aşamalarını farklı şekillerde uygulayabilmektedirler (Çetin, 2016). Bu çalışmada, NVIVO 9 bilgisayar destekli nitel analiz programı kullanılarak kodlar ve temalar belirlenmiştir. NVIVO 9, verilerin daha anlaşılır ve yorumlanabilir hale gelmesine yardımcı olmak için modeller ve şekiller sunmaktadır (Kaya & Bacanak, 2013). Bu çalışmada program aracılığıyla oluşturulan modellerden faydalanılmıştır. Bu sayede tema ve kodların gösterimi sistematik bir şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca her bir öğretmen birden fazla görüş bildirebildiğinden dolayı öğretmen sayısından daha fazla kod sayısı çıkabilmektedir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda "geçerlik", elde edilen verilerin doğruluğunu; "güvenirlik" ise elde edilen sonuçların tekrar edilebilirliğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda, araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiş ve kapsamlı bir alan yazını taraması gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitliliğe dikkat edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak görüşme sorularının hazırlanma sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme sürecinde öğretmenlerin kendilerini rahat ve özgür bir şekilde ifade edebilmeleri adına,

görüşmenin başında kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve paylaşılan bilgilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı açıkça belirtilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme karar tarihi: 05/07/2023

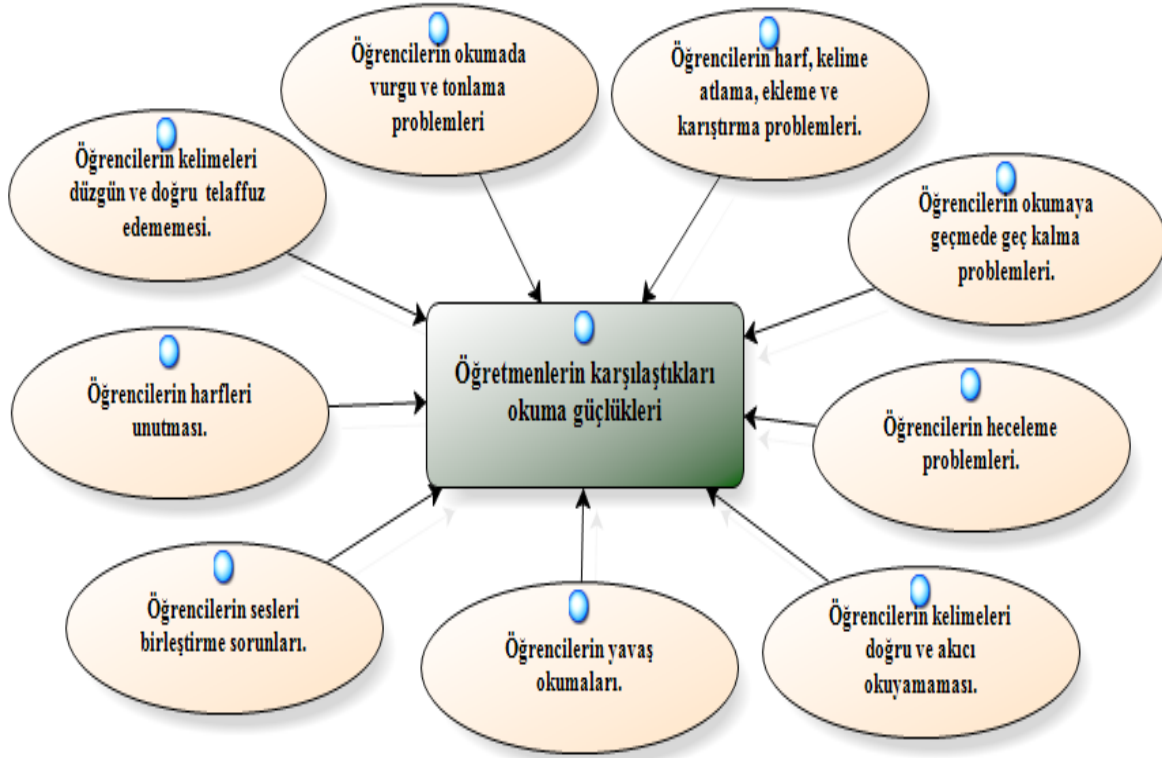
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 02

BULGULAR

Bulgular bölümünde, ilkokullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri, uygulamaları ve çözüm önerilerine yönelik yapılan analizler doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışma kapsamında belirlenen temalar ve bu temalar doğrultusunda gerçekleştirilen kodlamalar sırasıyla açıklanmıştır. Ayrıca öğretmen görüşmeleri “Ö1, Ö2” şeklinde kodlamalarla gösterilmiş etik kurallara uyulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Şekil 1, çalışmanın verilerinden elde edilen öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlükleri temasını görsel olarak göstermektedir.

Şekil 1**Öğretmenlerin Karşılaştıkları Okuma Güçlükleri Temasının Kodları**

Şekil 1 incelendiği zaman, öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlükleri temasına ait dokuz kod olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, okuma güçlükleri öğrencilerin yavaş okuma, heceleme problemleri, harf ve kelime atlama, ekleme ve karıştırma gibi sorunlarla kendini göstermektedir. Ayrıca öğrenciler kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde okuyamama, sesleri birleştirme sorunları yaşamaktadırlar. Öğrencilerin kelimeleri düzgün ve doğru telaffuz edememesi, harfleri unutması, okumada vurgu ve tonlama problemleri, ayrıca okumaya geç başlama problemleri de belirlenen diğer okuma güçlüğü problemleridir.

Tablo 2**Öğretmenlerin Karşılaştıkları Okuma Güçlükleri Temasının Kodlarına Ait İstatistiksel Bilgiler**

Öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlükleri temasının kodları	Kod Sayısı	Yüzde	Öğretmen Kodu
Öğrencilerin yavaş okumaları.	10	23.80	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19,
Öğrencilerin heceleme problemleri.	8	19.04	Ö3, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19
Öğrencilerin harf, kelime atlama, ekleme ve karıştırma problemleri.	6	14.30	Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19
Öğrencilerin kelimeleri doğru ve akıcı okuyamaması.	5	11.90	Ö2, Ö4, Ö7, Ö18, Ö21
Öğrencilerin sesleri birleştirme sorunları.	4	9.52	Ö3, Ö9, Ö10, Ö22
Öğrencilerin kelimeleri düzgün ve doğru telaffuz edememesi.	4	9.52	Ö4, Ö13, Ö15, Ö17
Öğrencilerin harfleri unutması.	2	4.76	Ö1, Ö10
Öğrencilerin okumada vurgu ve tonlama problemleri	2	4.76	Ö6, Ö20
Öğrencilerin okumaya geçmede geç kalma problemleri.	1	2.38	Ö9
Toplam	42	100	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlükleri temasına ait kodların sıklıklarına göre sıralı bir şekilde verildiği görülmektedir. Bu verilere göre, öğretmenlerin en çok

öğrencilerin yavaş okuma, heceleme problemleri, harf ve kelime atlamaları, ekleme ve karıştırma yapma gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlükleri temasına ait kodların doğrudan alıntılarla örnekleme yapılmıştır.

Ö17: "Okumaları o kadar yavaş ki, sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte devam etmek mümkün olmuyor, bu da genel ders temposunu yavaşlatıyor."

Ö5: "Öğrenciler kelimeleri hecelerken sürekli yanlış yapıyorlar."

Ö8: "Öğrenciler metni okurken bazı kelimeleri atlıyor ya da yeni kelimeler ekliyorlar, bu yüzden metnin anlamı tamamen değişiyor."

Ö9: "Sesleri birleştiremedikleri için kelimeleri tam ve doğru bir şekilde oluşturamıyorlar, bu da cümlelerin akışını kesiyor."

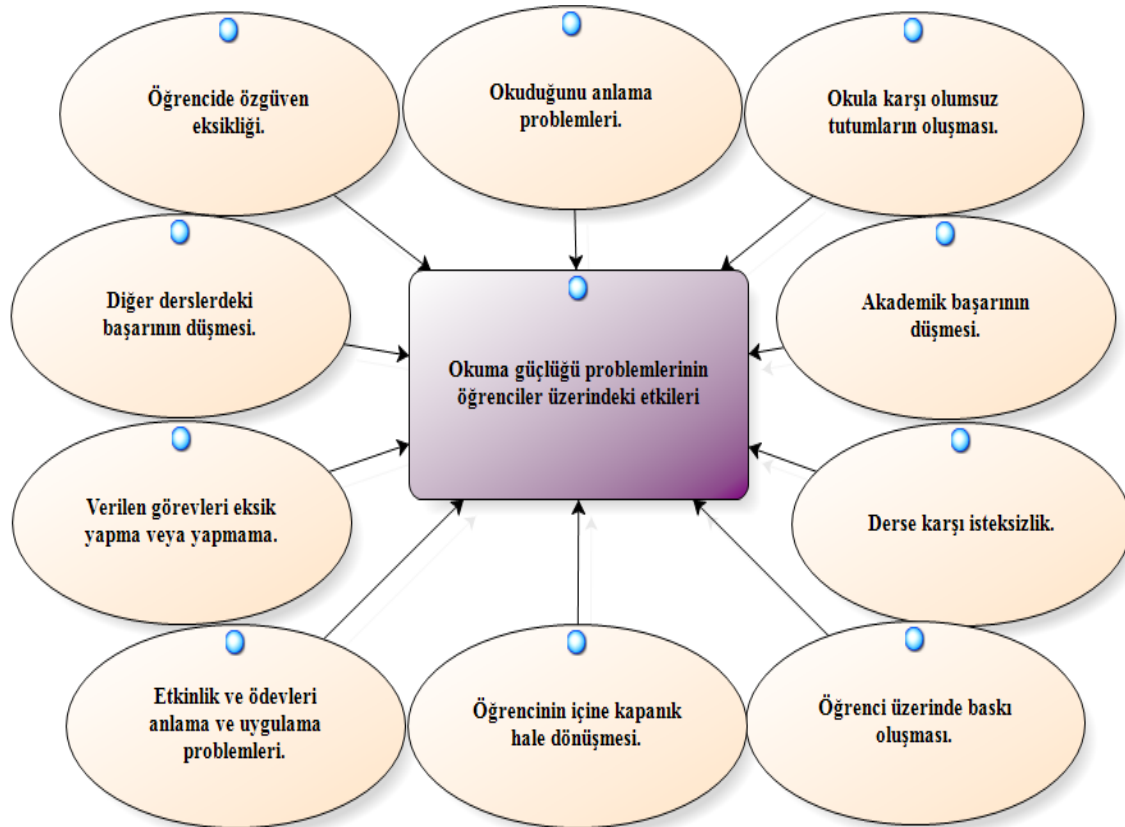
Ö1: "Bazı öğrenciler kelimeleri okurken harfleri unutuyorlar, bu da kelimenin tam olarak söylenmesini engelliyor."

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Şekil 2'de çalışma verilerinden elde edilen okuma güçlüğü problemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri temasına ait oluşturulmuş kodlar görsel olarak sunulmuştur.

Şekil 2

Okuma Güçlüğü Problemlerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri Temasının Kodları



Şekil 2 incelendiği zaman, okuma güçlüğü problemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri temasına ait 10 kod olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre, okuma güçlüğü problemleri öğrencilerde, okuduğunu anlama, diğer derslerde başarı düşüşü, okula karşı olumsuz tutumların oluşması, akademik başarının düşmesi, derse karşı isteksizlik, özgüven eksikliği, üzerinde baskı hissi, verilen görevleri eksik yapma veya yapmama, etkinlik ve ödevleri anlama ve uygulama problemleri şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 3

Okuma Güçlüğü Problemlerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri Temasının Kodlarına Ait İstatistikî Bilgiler

Okuma güçlüğü problemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri temasının kodları	Kod Sayısı	Yüzde	Öğretmen Kodu
Okuduğunu anlama problemleri.	14	30.23	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22
Diğer derslerdeki başarının düşmesi.	6	13.95	Ö6, Ö7, Ö12, Ö19, Ö20, Ö21
Okula karşı olumsuz tutumların oluşması.	5	11.63	Ö9, Ö14, Ö15, Ö19, Ö21
Akademik başarının düşmesi.	4	9.30	Ö3, Ö6, Ö21, Ö22
Derse karşı isteksizlik.	3	6.98	Ö4, Ö15, Ö19
Öğrencide özgüven eksikliği.	3	6.98	Ö9, Ö10, Ö16
Öğrenci üzerinde baskı oluşması.	3	6.98	Ö9, Ö10, Ö13
Verilen görevleri eksik yapma veya yapmama.	2	4.65	Ö4, Ö7
Etkinlik ve ödevleri anlama ve uygulama problemleri.	2	4.65	Ö5, Ö16
Öğrencinin içine kapanık hale dönüşmesi.	1	2.33	Ö14
Toplam	43	100	

Tablo 3 incelendiğinde, okuma güçlüğü problemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri temasına ait kodların sıklıklarına göre sıralı bir şekilde verildiği görülmektedir. Bu verilere göre, okuma güçlüğü problemleri öğrencilerin en çok okuduğunu anlama problemleri yaşamasına, diğer derslerdeki başarılarının düşmesine, okula karşı olumsuz tutumlar oluşturmaya ve akademik başarılarının düşmesine yol açmaktadır. Aşağıda okuma güçlüğü problemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri temasına ait kodların doğrudan alıntılarla örnekleme yapılmıştır.

Ö1: "Bazı öğrenciler okudukları metni anlamakta oldukça zorlanıyorlar; bu nedenle soruları da yanlış cevaplıyorlar."

Ö7: "Matematikte bile, problemleri anlamakta güçlük çekiyorlar; bu yüzden genel başarıları da düşüyor."

Ö21: "Başaramadıklarını gördükçe okula ve derslere olan ilgileri azalıyor."

Ö10: "Okuyamadığı için arkadaşlarının önünde küçük düşme korkusu yaşıyor."

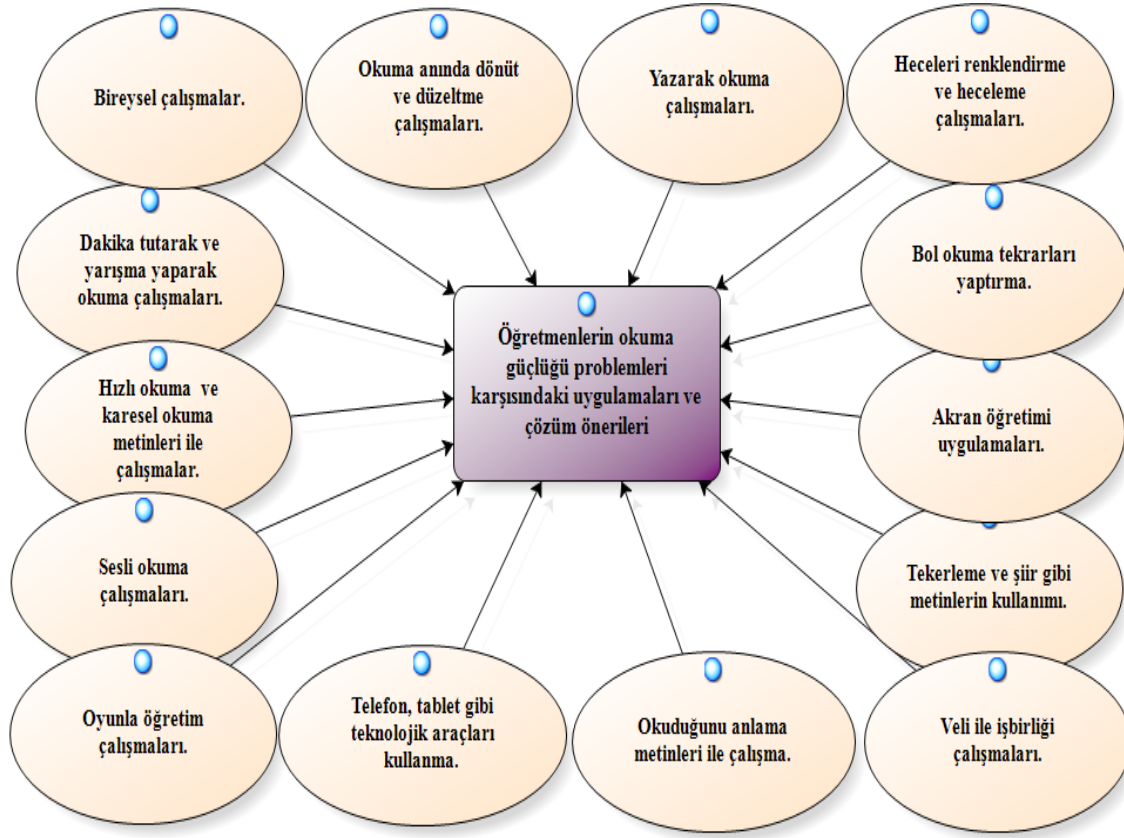
Ö14: "Kendini geri çekiyor ve sınıf içi etkinliklere katılmamaya başlıyor."

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Şekil 3'de, çalışma verilerinden elde edilen öğretmenlerin okuma güçlüğü problemleri karşısındaki uygulamaları ve çözüm önerileri temasına ait kodlar görsel olarak sunulmuştur.

Şekil 3

Öğretmenlerin Okuma Güçlüğü Problemleri Karşısındaki Uygulamaları ve Çözüm Önerileri Temasının Kodları



Şekil 3 incelendiğinde, öğretmenlerin okuma güçlüğü problemleri karşısındaki uygulamaları ve çözüm önerileri temasına ait 14 kod olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okuma güçlüğü problemleriyle başa çıkmak için uyguladıkları yöntemler ve çözüm önerileri sesli okuma çalışmaları, hızlı okuma ve karesel okuma metinleri ile çalışmalar, bol okuma tekrarları, okuma anında dönüt ve düzeltme çalışmaları, yazarak okuma çalışmaları, bireysel çalışmalar, heceleri renklendirme ve heceleme çalışmaları, tekerleme ve şiir gibi metinlerin kullanımı, akran öğretimi uygulamaları, teknolojik araçlarla (telefon, tablet gibi) okuma çalışmaları, okuduğunu anlama metinleri ile yapılan çalışmalar, oyunla öğretim çalışmaları, dakika tutarak veya yarışma yaparak okuma çalışmaları ve veli ile iş birliği şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Okuma Güçlüğü Problemleri Karşısındaki Uygulamaları ve Çözüm Önerileri Temasının Kodlarına Ait İstatistikî Bilgiler

Okuma güçlüğü problemleri karşısındaki uygulamaları ve çözüm önerileri temasının kodları	Kod Sayısı	Yüzde	Öğretmen Kodu
Sesli okuma çalışmaları.	7	14	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö13, Ö17, Ö20
Hızlı okuma ve karesel okuma metinleri ile çalışmalar.	6	12	Ö2, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö19,
Bol okuma tekrarları yaptırma.	5	10	Ö1, Ö4, Ö5, Ö12, Ö20
Okuma anında dönüt ve düzeltme çalışmaları.	5	10	Ö1, Ö6, Ö10, Ö21, Ö22
Yazarak okuma çalışmaları.	4	8	Ö1, Ö4, Ö10, Ö17
Bireysel çalışmalar.	4	8	Ö1, Ö3, Ö15, Ö21
Heceleri renklendirme ve heceleme çalışmaları.	3	6	Ö10, Ö12, Ö19
Tekerleme ve şiir gibi metinlerin kullanımı.	3	6	Ö5, Ö16, Ö19
Akran öğretimi uygulamaları.	3	6	Ö3, Ö12, Ö14
Telefon, tablet gibi teknolojik araçları kullanma.	3	6	Ö2, Ö3, Ö9
Okuduğunu anlama metinleri ile çalışma.	3	6	Ö7, Ö18, Ö22
Oyunla öğretim çalışmaları.	2	4	Ö7, Ö10
Dakika tutarak ve yarışma yaparak okuma çalışmaları.	1	2	Ö16
Veli ile iş birliği çalışmaları.	1	2	Ö15
Toplam	50	100	

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin okuma güçlüğü problemleri karşısındaki uygulamaları ve çözüm önerileri temasına ait kodların sıklıklarına göre sıralı bir şekilde verildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okuma güçlüğü problemleri ile başa çıkmak için karşısında en çok sesli okuma çalışmaları, karesel ve hızlı okuma metinleri ile çalışmalar, bol okuma tekrarları ve okuma anında dönüt ve düzeltme çalışmalarını önermiş ve uygulamışlardır. Aşağıda öğretmenlerin okuma güçlüğü problemleri karşısındaki uygulamaları ve çözüm önerileri temasına ait kodların doğrudan alıntılarla örnekleme yapılmıştır.

Ö6: "Sesli okuma sırasında öğrencilerin telaffuzlarını anında düzeltiyorum ve bu yöntemin çok faydalı olduğunu düşünüyorum."

Ö12: "Hızlı okuma teknikleriyle öğrencilerin okuma hızını artırmayı hedefliyorum, karesel okuma metinleriyle de dikkatlerini toplamalarını sağlıyorum."

Ö17: "Okuduğumuzu yazma etkinlikleriyle hem okuma hem de yazma becerilerini beraber geliştiriyoruz."

Ö3: "Her öğrencinin eksikliklerine göre bireysel okuma programları hazırlıyorum."

Ö16: "Dakika tutarak yapılan okuma yarışmaları, öğrencilerin hızını artırmak için etkili bir yöntem."

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde ilkokullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili olarak öğretmen görüşleri, uygulamaları ve çözüm önerileri ile ilgili elde edilen bulgulara ait tartışma sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okuma güçlükleri; yavaş okuma, heceleme problemleri, harf-kelime atlama, ekleme ve karıştırma problemleri, kelimeleri doğru ve akıcı okuyamama, sesleri birleştirme sorunları, kelimeleri düzgün ve doğru telaffuz edememe, harflerin unutulması, okumada vurgu ve tonlama problemleri ve okumaya geçmede geç kalma problemleri şeklinde belirlenmiştir. Ketenoğlu Kayabaşı (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlüklerini; metni anlama zorluğu, harfleri karıştırma, heceleyerek okuma, harfleri tanıyamama, anlaşılır biçimde okuyamama, harf sırasını karıştırma, harf atlama, harf eklemesi yapma, yanlış okuma, akıcı bir şekilde okuyamama, harflerin ve sembollerin görsel

olarak karışması, yavaş okuma, geç öğrenme, hatırlayamama, okuma sırasında zorlanma, okuma düzeyine uygun okuyamama, sesleri öğrenmede güçlük, yazıyı ters yazma ve öğrenme zorlukları şeklinde tanımlamıştır. Öğrencilerin okuma sırasındaki hataları literatüre göre; yerine koyma, ekleme yapma, yanlış telaffuz, çıkarma yapma, yanlış okuma, duraklama, geri dönme şeklinde ifade edilmektedir (Allington & McGill-Franzen, 1980; Davenport, 2002; Leslie & Caldwell, 2006; Karaman & Yılar, 2023a; Karaman & Yılar, 2023b;). Uygun ve Katrancı'ya (2011) göre sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde okuduğunu anlama, yavaş okuma, heceleme sorunları, kitap okuma alışkanlığının olmaması ve kelime dağarcıklarının yetersiz olması gibi problemlerle karşılaşmaktadırlar. Görüldüğü üzere araştırma sonuçlarıyla literatür arasında uyum vardır. Buna göre öğretmenlerin hem karşılaştıkları okuma güçlüğü sorunları hem de okuma güçlüğü kavramı ile ilgili bilgileri ve görüşlerinin benzer şekilde olduğu söylenebilir. Ayrıca belirtilen çalışmaların yapıldığı yıllar incelendiğinde bugüne kadar değişen öğretim programları, eğitim uygulamaları ve imkanlara rağmen okuma güçlüğü problemlerinin hala aynı şekilde varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Ayrıca araştırmaların sonuçları, okuma güçlüğü problemlerinin sürekliliğini ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların benzerliğini ortaya koymaktadır. Bu durum, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili daha etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu problemler, yalnızca öğretim yöntemleriyle değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel farklılıkları ve genel eğitim ortamıyla da ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışırken daha fazla kaynak ve eğitim desteğine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca, okuma öğretiminde kullanılan yöntemlerin çeşitlendirilmesi ve öğretmenlerin uyguladıkları tekniklerin sürekli olarak gözden geçirilmesi, öğrencilerin okuma becerilerinin daha etkin bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okuma güçlüğü problemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri; okuduğunu anlama problemleri, diğer derslerdeki başarının düşmesi, okula karşı olumsuz tutumların oluşması, akademik başarının düşmesi, derse karşı isteksizlik, öğrencide özgüven eksikliği, öğrenci üzerinde baskı oluşması, verilen görevleri eksik yapma veya yapmama, etkinlik ve ödevleri anlama ve uygulama problemleri şeklinde belirlenmiştir. Literatürde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin derse karşı ilgilerinin düştüğünü, özgüven problemleri yaşadıklarını ve akademik başarılarını düştüğünü, sosyallik problemi yaşayabildiklerini ve çekingen olabildiklerini belirten çalışmalar mevcuttur. (Güzel Özmen, 2012; Hampton & Mason, 2003; Ketenoğlu Kayabaşı, 2019; Sirem & Baş, 2020; Sucuoğlu & Kargın, 2008; Topbaş, 1998; Yıldız, 2004). Sirem ve Baş'a (2020) göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sınıfta içine kapanıklık, yetersizlik ve hırçınlık gibi istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedirler. Doğan'a (2012) göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler diğer derslerde başarısız olabilmektedirler. Hampton ve Mason (2003) ve Yıldız (2004) çalışmalarında okuma güçlüğü problemi olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasından dolayı yüksek kaygı ve düşük özgüven yaşadıklarını, sınıf içindeki görevlerde öz yeterliliklerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir. Benzer araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçlarının uyduğu görülmektedir. Bu araştırmanın ve literatürdeki çalışmaların sonuçlarına dayanarak, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimlerini de olumsuz etkileyen bir durumla karşı karşıya oldukları anlaşılmaktadır (Sirem ve Baş, 2021). Okuma güçlüğü, öğrencilerin özgüvenini zedeleyebilir, öğrenmeye olan motivasyonlarını azaltabilir ve sosyal ilişkilerde zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle, okuma güçlüğü problemlerinin etkili bir şekilde ele alınması, sadece öğrencilerin akademik performanslarını iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda onların genel gelişimlerine de önemli katkılar sağlar. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun, kişiselleştirilmiş eğitim yaklaşımlarının ve stratejilerinin uygulanması, bu öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik açıdan daha sağlıklı bir gelişim göstermelerini destekleyebilir. Öğrencinin bu zorlukların üstesinden gelmesi, onun kendine güvenini arttırmasına, öğrenme sürecinde daha başarılı olmasına ve genel gelişimine olumlu katkılar yapmasına vesile olabilir. Bu bağlamda, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için yapılan erken müdahaleler ve etkili destek

çalışmaları, onların gelecekteki başarılarını doğrudan etkileyebilecek önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okuma güçlüğü problemleri karşısındaki uygulamaları ve çözüm önerileri; sesli okuma çalışmaları, hızlı okuma ve karesel okuma metinleri ile çalışmalar, bol okuma tekrarları, okuma anında dönüt ve düzeltme çalışmaları, yazarak okuma çalışmaları, bireysel çalışmalar, heceleri renklendirme ve heceleme çalışmaları, tekerleme ve şiir gibi metinlerin kullanımı, akran öğretimi uygulamaları, teknolojik araçlarla (telefon, tablet gibi) okuma çalışmaları, okuduğunu anlama metinleri ile yapılan çalışmalar, oyunla öğretim çalışmaları, dakika tutarak veya yarışma yaparak okuma çalışmaları ve veli ile iş birliği şeklinde belirlenmiştir. Sirem ve Baş (2020) çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için öğretmenlerin; ek programlar düzenlemek, velileri bilgilendirmek, sesli okuma pratikleri yapmak, ilkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamına almak, okuma güçlüğü ile ilgili bilgilendirme faaliyetleri düzenlemek, aileleriyle birlikte sesli okuma yapmaya teşvik etmek, hızlı okuma tekniklerini uygulamak, ayrı sınıflarda özel programlar uygulamak, öğrencilere bol bol kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, okul yönetiminin sürece katılımını sağlamak ve ailelere seminerler düzenlemek gibi öneri ve uygulamaları olduğunu belirlemişlerdir. Başar ve Göncü'nün (2018) önerisine göre, öğretmenlerin öğrencilerin yanlış davranışlarını kayıt altına alarak değişimlerini ve gelişimlerini izlemeleri, gerektiğinde aile ve okulu bilgilendirmeleri, sınıf içinde sorun yaratan durumlarda tek başına mücadele etmek yerine okul yönetimi ve aile ile iş birliği yapmaları tavsiye edilmektedir. Kodan (2020) çalışmasında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmenlerinin, bu sorunları çözmek amacıyla dersler sırasında, teneffüslerde veya okul saatleri dışında öğrencilerle bire bir çalışmalar yaparak destek olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin eksikliklerini belirleyip, onların seviyelerine uygun etkinlikler düzenlediklerini vurgulamışlardır. Koç (2012) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin çoğunun okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle bireysel çalışma yaptıklarını, akran desteği sağladıklarını ve görsellerden faydalandıklarını ortaya koymuştur. Yuen, Westwood ve Wong (2004) ise öğretmenlerin bu öğrenciler için akran yardımını tercih ettiklerini ve mümkün olduğunda bireysel destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, yapılan bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Ancak bu konuda yapılan eylem araştırmalarında ise en çok bireysel çalışmaların önemine değinilmiş ve bireyselleştirilmiş okuma programlarının hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir (Akyol ve Kayabaşı, 2018; Uysal ve Akyol, 2019; Akyol ve Sever, 2019). Bu araştırmaların sonuçları, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş yaklaşımlarla öğrencilere destek olmalarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin uyguladığı yöntemlerin ve çözüm önerilerinin etkinliği, öğrencilerin okuma güçlüklerini aşmalarında önemli bir rol oynamaktadır ve bu bulgular, öğretmenlerin uygulamalarını daha da çeşitlendirerek güçlendirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen uygulamaları ve çözüm önerileri çeşitlenmeli, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi sağlanmalı, velilerin bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılmalı ve okuma güçlüğü'nün asıl sebeplerini ortaya çıkaracak araştırmalar artırılmalıdır. Ayrıca, okuma öğretiminde bireyselleştirme, zenginleştirme ve destekleme etkinliklerinin önemi vurgulanmalı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında farklı öğretim yöntemlerini denemeleri ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlemeler yapmaları teşvik edilmelidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları -

Bu araştırma Amasya ili merkez ilçesinde görev yapan 22 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Ayrıca toplanan veriler sadece yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır.

Destek ve Teşekkür -

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Finansal Destek -

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir finansal destek beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci ve sorumlu yazarı araştırmanın planlanması, verilerinin toplanması ve analizi süreçlerine katkı sağlamış olup, araştırmanın ikinci yazarı alan yazını taraması ve tartışma ve bulgular bölümlerine katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasında, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme karar tarihi: 05/07/2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 02

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. Toroslu Kitaplığı.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (1980). Word identification errors in isolation and in context: Apples vs. oranges. *The Reading Teacher*, 33, 795-800.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. The National Academy of Education.
- Anılan, H. (2019). *Okuma ve okuduğunu anlama*. Vizetek Yayıncılık.
- Ashley, L. D. (2017). Durum çalışması araştırması. *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri içinde*. J. Arthur, M., Waring, R. Coe ve L. HedgesV. (Ed.) (Çev. A. Atılgan ve E. Büyükkörsüz). (s. 165-174). Anı.
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. Baskı). Pegem Akademi.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2021). *Language and reading disabilities*. Pearson Education.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. M. Sever (Çev.). A. Alpay (Çev. Ed.). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz içinde* (s. 400-433). Anı.
- Christo, C., Davis, J., & Brock, S. E. (2009). *Identifying, assessing, and treating dyslexia at school*. Springer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5. Baskı). Routledge Falmer.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Çevrimiçi*, 14(3), 993-1004. <https://doi.org/10.17051/io.2015.40893>
- Çevik, A., Ayana, H. & Ayana, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 116-130. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252825>
- Çetin, I. (2016). Nitel içerik analizi. M. Y. Özden & Levent Durdu (Ed.), *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri içinde* (125-148). Anı.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Heinemann.
- Demir, E., & Pilav, S. (2023). Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 825-838.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford Press.
- Güzel Özmen. (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (İ. H. Diken, Ed.). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Akademi.
- Güvence, T. & Babayiğit, Ö. (2023). Parmakla satır takibinin ilkökul öğrencilerinin sesli okuma hızına etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 532- 547.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Hudson, R. F., High, L., & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, 60, 506-515.
- Johnston, P. H. (2002). *Assessment in reading*. (Ed.) Pearson, P. D. Handbook of reading research volume I. (pp 147-182). Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Karaman, H., & Yılar, Ö. (2023a). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerinin ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1112-1126. <https://doi.org/10.17755/esosder.1264113>
- Karaman, H., & Yılar, Ö. (2023b). Türkçenin ana dili olarak konuşulmadığı bölgelerde ilkökuma yazma öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Firat University Journal of Social Sciences*, 33(1), 159-170. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1205989>
- Karasu, H.P., Girgin Ü. & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Nobel Akademi.
- Kaya, M. & Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013) 209-228.
- Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 369-393.

- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme gücü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kodan, H. (2020). Okuma gücüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4 (4th ed.)*. Pearson Education Inc.
- Merga, K.M. (2018). Silent reading and discussion of self-selected books in the contemporary classroom. *English in Australia*, 53(1).
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass, San Francis-co.
- Nation, K., Snowling, M. J., & Hayiou-Thomas, M. E. (2022). *Reading and dyslexia*. Routledge.
- National reading panel report. (2000). <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/findings.aspx>
- Narimani, M. V., & Aghajani, S. (2004). *Learning disorders*. Bagh-e Rezvan Publications.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* [Qualitative research and evaluation methods] (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Pennington, B. F. (2002). *The development of psychopathology: Nature or nurture*. Guilford Press.
- Rello, L. & Baeza-Yates, R. (2013). *Good fonts for dyslexia*. ASSETS 2013: Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, 1-8. <https://doi.org/10.1145/2513383.2513447>
- Saat, F. (2019). *İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yüksek Lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Samuels, J. (2006). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Saviour, P., Kumar, S., Kiran, U., Ravuri, R. R., Rao, V. R. & Ramachandra, N. B. (2008). Allelic variants of DYX1C1 are not associated with dyslexia in India. *Indian Journal of Human Genetics*, 14(3), 99-102. <https://doi.org/10.4103/0971-6866.45002>
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Constable, R. T., Marchione, K. E., Fletcher, J. M., Lyon, G. R. & Gore, J. C. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52(2), 101-110. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(02\)01365-3](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(02)01365-3)
- Siegel, L. S. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics & Child Health*, 11(9), 581-587. <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.581>
- Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2020). Okuma Gücü Olan İlkokul Öğrencilerinin Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Sirem, Ö., & Bas, O. (2021). Okuma gücü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışlarının incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 645-662.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (2020). *Preventing reading difficulties in young children* (4th ed.). National Academies Press.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. John Wiley & Sons.
- Snowling, M. J. & Melby Lervag, M. (2020). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. Morpa.
- Taylor, B.M., Pressley, M.P., & Pearson, P.D. (2002). *Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement*. National Education Association, Reading Matters Research Report.
- Tokgöz, S., Canbakış, S., & Yılmaz, M. (2024). Okuma Gücüne Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (JOSHAS)*, 9(66), 3143-3148.
- Torgesen, J. K. (2018). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*, 32(4), 32-39.

- Topbaş, S. (1998). *Öğrenme güçlüğü gözlenenler*. In S. Eripek (Ed), *Özel eğitim*. (pp. 54- 64). Anadolu Üniversitesi AÖF.
- Tuncay, A. A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(1), 119-134.
- Uygun, M., & Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Uysal, P. K., & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2017). *Research-based methods of reading instruction for English language learners, grades K-4*. Alexandria, VA: ASCD.
- Yavuzer, H. (2004). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 169-180.
- Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2004). Meeting the needs of students with specific learning disabilities in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although reading difficulties seem to pose a risk for certain demographics, reading problems can occur in any school and in any group. The causes of reading difficulties have not yet been clearly defined. These difficulties may stem from biological factors, or from complex processes in sound and letter relations. In some cases, insufficient or ineffective reading instruction causes reading difficulties (Snow, Burns & Griffin, 1998). Students with reading difficulties can be encountered in every class in every school. The first thing to be done for these students is to identify reading errors and to select the necessary practices and instructional adaptations. When reading errors are not addressed in time, they can cause students to have a negative attitude towards reading and fail academically (Dağ, 2010). Assessment practices are considered very important in order to obtain information about students' reading levels and to get to know the student. Identifying the current situation of students with reading difficulties and planning the necessary instructional practices and adaptations for intervention makes the situation understandable for teachers and families and helps them solve problems more easily (Christo, Davis & Brock, 2009; Johnston, 2002). Reading difficulties at the primary school level are a major concern for educators, families and researchers. Recognizing these difficulties at an early stage and developing effective intervention strategies can increase students' academic achievement and strengthen their overall self-confidence (Nation et al., 2022).

The act of reading is an extremely important skill that affects people's whole lives starting from primary school years, affecting not only Turkish lessons but also other courses academically. It is thought that students who can express themselves well both orally and in writing, read quickly and accurately, understand what they read, and interpret what they understand will be successful in their schools and lives. For this reason, it is very important for individuals to develop themselves well in reading (Çaycı & Demir, 2006). Determining the strengths and weaknesses of students with reading difficulties, revealing and evaluating their reading errors help with necessary instructional practices and adaptations (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014; Karasu, Girgin & Uzun, 2013). In the prevention of reading difficulties, teachers' support is as important as their knowledge and experience (Snow, Burns & Griffin, 2005). Teachers' learning about the factors that cause reading difficulties increases their self-confidence in the process of eliminating reading difficulties and reduces their fears in this regard (Hudson, High & Otaiba, 2007). Teachers' knowledge and experience regarding reading difficulties are critical for students' academic achievement (Snow, Burns & Griffin, 2005; Taylor, Pressley & Pearson, 2002). In this context, this study was designed to understand teachers' views on students with reading difficulties in primary schools and to examine the potential effects of these views on student achievement in depth. Teachers' experiences, perceptions and challenges with these students have a direct impact on educational policies and practices. Therefore, understanding teachers' perspectives is important to improve the effectiveness of interventions in this area. This study aimed to answer the following research question:

- What are teachers' views, practices and solution suggestions regarding students with reading difficulties in primary schools?

Method

In this study, which examines teachers' opinions, practices and suggested solutions regarding students with reading difficulties in primary schools, a case study from qualitative research designs was used. The characteristic of qualitative research methods is to deal with the process dimension rather than the results or products. For this reason, meanings are of critical importance in qualitative research (Meriam, 1988). Case studies are qualitative research designs in which researchers explore events and phenomena in detail (Christensen, Johnson & Turner, 2015). The strengths of case studies are to conduct in-depth investigations, to reach details through longitudinal studies starting from the summary, and to reach interpretations that will

enable understanding of complexities (Ashley, 2017). Thanks to these, researchers can evaluate events, develop explanations and identify details (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). In this study, teachers' opinions, practices and solution suggestions regarding students with reading difficulties in primary schools were investigated in detail and explanations were made in depth. In the study, purposive sampling method, which has features such as easy accessibility, rapid data collection and practicality, was used by the researchers (Patton, 2018). The study was conducted with 22 classroom teachers working in primary schools within the Ağrı Patnos District National Education Directorate. In the interview part of the study, a semi-structured interview form was used by the researchers. This type of interview form has features such as flexibility, convenience and usefulness, which are preferred more than other methods (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Discussion and Conclusion

According to the opinions of the teachers who participated in the research, reading difficulties were identified as students' slow reading, students' spelling problems, students' problems with skipping, adding and mixing letters and words, students' inability to read words correctly and fluently, students' problems with combining sounds, students' inability to pronounce words properly and correctly, students' forgetting letters, students' problems with emphasis and intonation in reading, and students' problems with delays in reading. According to the results of the research, the effects of reading disability problems on students were determined as reading comprehension problems, decreased success in other courses, negative attitudes towards school, decreased academic success, reluctance towards the lesson, lack of self-confidence in students, pressure on students, incomplete task performance, problems in understanding and implementing activities and assignments. According to the results of the research, teachers' practices and solution suggestions in the face of reading difficulty problems were determined as reading aloud activities, exercises with speed reading and quadratic reading texts, having plenty of reading repetitions, feedback and correction exercises at the time of reading, writing reading activities, individual studies, coloring and spelling syllables, using texts such as nursery rhymes and poems, peer teaching practices, using technological tools such as phones and tablets, working with reading comprehension texts, teaching with games, reading exercises by keeping minutes and competitions, and cooperation with parents.