

An In-Depth Investigation of Primary School Students with Reading Difficulty: A Case Study

Gonca Demirtaş Şenel

Ministry of National Education
demirtasgonca@gmail.com
ORCID:0000-0002-0043-9879

Muhammet Baştuğ

İstanbul University-Cerrahpaşa
mbastug33@gmail.com
ORCID:0000-0002-5949-6966

ABSTRACT

The study aims to determine the effect of creative writing activities based on self-In our country, there are students who do not have the ability to read and understand at the desired level although they are in the last grade of primary school. In this study, the academic achievements and school life of students with reading difficulty who attend the fourth grade of primary school, were examined. The study was carried out with the case study method, which is one of the qualitative research designs. The study group of the research consisted of five students, two of whom were boys and three were girls, in the fourth grade in primary school in the 2015-2016 academic year. Observation, interview, and document analysis were conducted in this research. The research data were collected using the Error Analysis Inventory, e-school data, course materials of students, the observation form developed by the researcher, and the semi-structured interview form. In the research, the data were analyzed through content analysis and descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that students with reading difficulty also failed academically. In addition, it was determined that the students experienced various difficulties and displayed unwanted behaviors in the school and within the classroom environment, among their friends, during classes. The results were discussed in the light of the related literature, and various suggestions were presented.

Keywords: Reading, reading difficulty, academic success, school behavior.

Qualified reading skills are quite crucial for the individual's academic and social life. In Turkey, our country, there are students who do not have the ability to read and understand at the desired level although they are in the last grade of primary school.

With this research, it was tried to describe in detail the experiences of individuals who have reached the final grade of the primary school level and who have still not achieved reading skills at the desired level. In this way, it is thought that this study will contribute to understanding how the social life of students will be affected in addition to their academic life, as well as understanding what types of effects could be observed in later lives of individuals.

In this study, in which how and to what extent reading difficulty affect the individual were investigated, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of the academic achievement and reading success of students with reading difficulty?
2. How do academic achievement and reading success affect students' situation at school?
3. What are the factors that cause students to have reading difficulties?
4. How does reading difficulty affect students' school life?

Received :February 11, 2020

Revised :May 20, 2020

Accepted:June 18, 2020

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2020, 8(1), 68-88
Research in Reading & Writing Instruction,
2020, 8(1), 68-88
Doi: 10.35233/oyea.687553

Method

Model

In this research, case study, which is among the qualitative research designs, was used.

Participants

Five students, two boys and three girls, attending the fourth grade in Çiftlik district of Niğde province in the 2015-2016 academic year, and their four classroom teachers participated in this research.

Data Collection

The data were collected by observation, interview, and document analysis methods. Reading success of the students was measured by the Error Analysis Inventory. Data collection tools and sources are observation form, semi-structured interview forms, grades retrieved from e-school grading system as well as student documents.

Validity and Reliability of Qualitative Data

To ensure the validity and reliability of the research, data diversification, long-term interaction and continuous observation, multiple research environments, participant consent and peer review were performed.

Data Analysis

In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis methods were used. According to this approach, the data obtained are summarized and interpreted according to the previously determined themes.

Findings

Findings regarding the academic success of students were obtained from the e-school management information system. Weighted grade point averages of the students participating in the study in the first semester of the fourth grade for all classes except games and physical activities, visual arts and music classes were 43.80 failed for [S1], 59.45, average for [S2], 35.32 failed for [S3], 39.84, failed for [S4], and 42.02 failed for [S5].

According to the "Error Analysis Inventory" developed by Ekwall and Shanker and adapted to Turkish by Akyol (2013), all students were anxious level readers.

It was observed that the students' classroom positions did not change during the classes observed, and students were generally seated at the last rows of the classroom together with students who were academically unsuccessful. It was observed that reading difficulty caused the perception of failure towards these students both in terms of themselves as well as their friends. It was determined that students with reading difficulty experienced a feeling of loneliness, were excluded by their friends, and had a low level of participation in games.

It was stated that two of the students with reading difficulty had practiced constant absenteeism starting from the first grade, their parents were not in effective communication with the school and the teacher, and the students did not care about their education life. The teachers stated that they could not spare much time for these students, they did not do different activities, and that they got them to do activities such as writing and story-reading in the limited time in lessons such as painting and music.

It was determined that the students with reading difficulty usually did not want to participate in courses, had negative emotions such as embarrassment, hesitation, had low interest in courses, usually displayed too many unwanted behaviors in the classroom, and had poor attention span for classes. When they encountered an activity that requires reading, they got excited, bored, became unwilling, uneasy, anxious, tired, careless or overly excited, they brought their textbooks and notebooks, but they used these materials sloppily and irregularly, their writing skills were insufficient, they could not study independently, and that the activities required to be completed individually by the students were done in a sloppy way, unfinished, wrong or not done at all, and it was also determined that their homework assignments were not completed.

Conclusion and Discussion

According to the results of the research, the academic success of students with reading difficulty is low, and their reading success is insufficient. While acquiring reading skill is the main goal in the first grade of primary school, it becomes a tool to provide learning in the following years. According to Carmine, Silbert, Kame'enui, Tarver and Jungjohann (2006), a child with a fluent and accurate reading at the end of the first year acquires a tool - which is reading - to learn new

information and words independently. These students who could not gain the reading skill at the desired level also become academically unsuccessful.

According to the results of the research, while classroom teachers determined the classroom seating arrangement, they usually had the students with reading difficulty sit at the back rows of the classroom with unsuccessful students like themselves, where the interaction was more limited, which made it difficult to attend and follow the classes. The front rows and the middle activity center in the class mean more effective learning and better success. It was determined that students sitting directly in front of the teacher and in the middle of the class participate more in class activities, and students at the front who can be seen by the teacher are more successful (Otrar, Ekşi & Durmuş, 2011).

According to the research result, these students perceived themselves as unsuccessful and also, they were perceived as unsuccessful by their classmates. It is important for the primary school students to develop the concept of self. According to Yavuzer (2000), the concept of self is influenced not only by a child's own perceptions and expectations, but also by the thoughts and behaviors of other important people in his/her life such as their parents, teachers, friends and etc. It is a critical time and one of the tasks for development for a primary school child to acquire three basic skills such as reading, writing, and arithmetical skills at this age. The failure of the individual and his/her underestimation by their environment are internalized by the individual, and success is used as a criterion for evaluating the self, and the individual ultimately identifies failure with his/her own self (Kılıççı, 1992).

According to the research results, the friendship relations of these students with reading difficulty, who were also academically unsuccessful, were weak. These students were not preferred by other students, and also, they were excluded, belittled, mocked, and felt lonely at school.

According to the results of the research, in the first year in which literacy is learned, students who had been absent for a long time due to any reason such as family or illness gained their reading skills late, and stayed behind in terms of grade level. It was also determined that the parents of these students did not establish an effective communication with the school and did not attach the necessary importance to the education of the student. Classroom teachers of these students do not allocate sufficient and effective time to overcome their reading difficulties. Since reading interventions for students with reading difficulty have effects that can shape student's learning and development, it becomes critical to reconsider how teachers think about and conceptualize reading instruction (Hall, 2006).

According to the results of the research, it was determined that students with reading difficulty were generally reluctant to have a say in classes, did not want to answer the questions asked in the classes, did not ask when they did not understand, did not participate in the activities and had low interest in the classes. These students exhibited many unwanted behaviors because they could not participate in educational activities. Bergen, Vasalampi and Torppa (2020) state that students with good basic reading skills spiral up higher, while children with inadequacy go down spirally, increasing the difference between good and weak readers. The results of these studies show that reading problems should be resolved without wasting any time. Writing skills of these students are also insufficient. According to Güneş (2013), writing skill is directly related to reading skill. These students generally use their textbooks and notebooks sloppily and irregularly and are unable to do activities in the textbook.

As a result, the process of acquiring reading skill is a process that every student must pass successfully. Students who cannot pass this stage or do not earn a sufficient level face many problems at school. According to Carmine et al. (2006), students who lag behind the level should be intervened early, an extra curriculum should be provided, small group work should be utilized, effective teaching materials should be used, a comprehension program should be created, the student should be evaluated frequently, and it should be made sure that well-educated teachers are available.

Teachers should ensure that these students with reading difficulty continue to a higher education level by gaining sufficient reading skills during their primary education. For this purpose, sufficient time should be allocated to students with reading difficulty, and educational contents should be prepared according to the individual differences of each student by following up-to-date studies. In the field of classroom teacher education, the content of the lesson should be arranged regarding the detection of reading difficulties and the methods to be used. Reading experts should be trained and employed. Researchers, on the other hand, can longitudinally investigate the academic achievements, school behaviors, and social life of these students in their later learning lives.

Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul Öğrencilerinin Derinlemesine İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*

Gonca Demirtaş Şenel
Milli Eğitim Bakanlığı
demirtasgonca@gmail.com
ORCID:0000-0002-0043-9879

Muhammet Baştuğ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
mbastug33@gmail.com
ORCID:0000-0002-5949-6966

ÖZET

Ülkemizde ilkokulun son sınıfına geldiği halde istenilen düzeyde okuma ve anlama becerisine sahip olmayan öğrenciler mevcuttur. Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarıları ve okul hayatındaki durumları incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıfa devam eden ikisi erkek üçü kız olmak üzere beş öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılmıştır. Araştırma verileri, yanlış analiz envanteri, e-okul verileri, öğrencilerin ders materyalleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada veriler içerik analizi ve betimsel analiz aracılığı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik olarak da başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okul ve sınıf içinde, arkadaşları arasında, ders sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıkları ve istenmeyen davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okuma, okuma güçlüğü, akademik başarı, okul davranışları

Nitelikli kazanılmış okuma becerisi bireyin akademik ve sosyal yaşamı için oldukça önemlidir. Bireyler okuma becerilerini geliştirerek akademik anlamda başarı sağlamaları yanı sıra, sosyal hayatta da kendilerine bir yer edinirler. Akyol (2013a) okuma becerisinin, akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahip olduğunu belirtmektedir. Güneş (2013), okuma becerilerinin gelişiminin; öğrencinin kişilik gelişimi, yaşadığı toplumla sağlıklı iletişim kurması ve günlük yaşam açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Okuma becerisi ilkokul kademesinde edinilen bir beceridir. Bu kademe öncelikle okumayı öğreniriz, daha sonra ise bu beceri bizim öğrenmelerimizin kaynağını oluşturur. Okumak öncelikli amaç iken, sonrasında akademik öğrenmelerin aracı konumuna gelmektedir. Aşlıoğlu'na (2008) göre de ilköğretim döneminde kazanılan okuma becerisi, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir.

Okuma becerisinin kazanılması pek çok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Demirtaş ve Sügümlü (2013) okumayı etkileyen faktörleri; duyuşsal faktörler (Okumaya güdülenme/okuma motivasyonu ve okuma tutumları), fizyolojik- bilişsel faktörler ve sosyal faktörler (aile, çevre, akran grupları, öğretmenler) olarak gruplandırmışlardır. Okuma becerisini kazanmayı etkileyen bu etkenlerden birinin ya da birkaçının yetersizliği bireyde okuma güçlüğüne neden olmaktadır. Özsoy (1984), okuma yetersizliğini, okumanın bireyin yaş ve anlksal düzeylerinin beklentisinden önemli derecede düşük ve kültürel, lengüistik, eğitsel yaşantılarına

Geliş Tarihi :11 Şubat 2020
Düzeltilme Tarihi :20 Mayıs 2020
Kabul Tarihi :18 Haziran 2020

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2020, 8(1), 68-88
Research in Reading & Writing Instruction,
2020, 8(1), 68-88
Doi: 10.35233/oyea.687553

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Okuma Güçlüğü Yaşayan Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

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

Amerikan Psikiyatri Birliğinin tanı sınıflandırma sistemine (DSM-IV) göre okuma bozukluğu; bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, doğru okuma, hız ya da okuduğunu anlamada, beklenenin önemli ölçüde altında tespit edilen okuma başarısı olarak tanımlanmaktadır (APA, 1994). Yılmaz (2008) okuma güçlüğüne zekâ düzeyi bakımından normal, öğretim koşulları ve sosyoekonomik düzey bakımından uygun olanaklara rağmen okumayı öğrenmede yaşanan güçlük olarak tanımlamıştır. Okuma güçlüğü, herhangi bir zihinsel, görme ve işitme engeli olmayan bireyin kendi yaş düzeyine uygun öğrenme yaşantısı sağlandığı hâlde, istenilen düzeyde olmayan okuma seviyesi olarak tanımlanabilir.

Okuma güçlüğü olan öğrenciler, konuşmadaki seslerin farkına varma, ses tanıma, ses-sembol ilişkisi kurma, seslendirme ve çözümleme becerilerinde, akıcı okumada, okuduğunu anlamada, okumaya güdülenmede güçlükler yaşarlar (Baydık, 2002). Okuma güçlüğü, öğrencinin okumayı öğrendiği ilk yıllarda, onların sınıf içi etkinliklere katılımını etkileyebilir ve tüm öğrenme alanlarındaki ilerlemeye sınır getirebilir. Okumanın kendisi pek çok dil ve bilişsel becerinin gelişmesinde önemli katkı sağlar. Okumada güçlüklerle karşılaşan öğrencilerin ise morali bozulur, cesareti kırılır. Bu durum onların özsaygılarını etkiler ve diğer öğrenme görevlerine olumsuz, pasif ve etkisiz bir şekilde yaklaşmalarına neden olur (Sylva ve Hurry, 1996). Okuma problemleri kaliteli bir hayat için olumsuz etki yapabilir, eğitim ve iş imkânlarına, çeşitli eğlenceli etkinliklere sınırlı erişime neden olur (Daly, Chafouleas ve Skinner, 2005)

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu olumsuzluklardan etkilenmemeleri için, öğrenme eksiklikleri tespit edilmeli ve giderilmelidir. Avustralya’da yapılan boylamsal bir araştırmada okuma güçlüğü olan 7-8 yaşlarındaki öğrencilerin, 13-14 yaşına geldiklerinde yarısının hala okuma güçlüğü yaşadığı, üçte ikisinin yazmada güçlük yaşadığı ve önemli bir kısmının aritmetik güçlüklerle sahip oldukları tespit edilmiştir (Smart, Prior, Sanson ve Oberklaid, 2001).

İlgili alan yazın incelendiğinde, okuma güçlüğüne tespiti ve giderilmesi, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile karşılaşan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Okuma güçlüğüne tespiti için yapılan çalışmalarda; okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha fazla okuma hatası yaptıkları ve daha yavaş okudukları bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaptıkları hataların sözcüğü yanlış okuma, harf karıştırma, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve pozisyon değiştirme olduğu görülmüştür (Çaycı ve Demir, 2006; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Seçkin, 2012).

Okuma güçlüğüne giderilmesi için yapılan çalışmalarda; 3P metodu -duraksama, yöneltme, övme- (Burns, 2006), kelime tekrar tekniği (Yılmaz, 2008), kelime kutusu stratejisi ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi (Yüksel, 2010), performans dayalı geri bildirimli tekrarlayıcı akıcı okuma müdahalesi (Ateş, 2013), tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları (Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015), tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejisi (Akyol ve Kodan, 2016), çocuk merkezli okuma müdahalesi (Baştuğ ve Demirtaş, 2017) gibi yöntemlerin etkililiği incelenmiştir. Bir metaanaliz çalışmasında ise 2001-2014 yılları arasında akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okuma güçlüğü olan ve tek katılımcı ile yürütülen yöntemlerin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen on dokuz çalışma içerisinde etkililiği en yüksek yöntemin tekrarlayıcı okuma olduğunu tespit etmişlerdir (Stevens, Walker ve Vaughn, 2017).

Öğretmenler ile yapılan araştırmalarda; öğretmenler; okuma güçlüğü çeken öğrencileri belirleyebilme ve bu öğrenciler için yapılması gerekenler konusunda kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini belirtmişlerdir (Doğan, 2013; Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). Yurdakal ve Susar Kırmızı (2019), öğretmenlerin genel olarak okuma güçlüğüne ilişkin teorik bilgilerinin olduğunu, ancak hangi yöntem-teknik ve stratejinin kullanılmasını gerektiğini bilmediklerini belirtmektedir.

Yapılan bu araştırmalar, okuma güçlüğüne tespitini, giderilmesini, öğretmenlerin bu konudaki yaklaşımlarını ortaya koymuştur. Ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf ve okul hayatının nasıl olduğu, arkadaşlık ilişkileri, duygusal durumları ayrıntılı olarak betimlenmemiştir. Bu araştırmayla ilkökul kademesinin son sınıfına gelmiş olan ve okuma becerisini hâlâ istenilen düzeyde kazanamamış olan bireylerin okul ortamında yaşadıkları ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bu sayede öğrencilerin akademik hayatlarının yanında, sosyal hayatlarının nasıl etkilendiği ve bireyin ilerleyen yaşamındaki etkilerinin neler olabileceğinin anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Okuma güçlüğüne bireyi hangi boyutlarda ve nasıl etkilediğinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarıları ve okuma başarıları ne düzeydedir?
2. Akademik başarı ve okuma başarısı öğrencilerin okuldaki durumunu nasıl etkilemektedir?
3. Öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamalarına neden olan etkenler nelerdir?
4. Okuma güçlüğü, öğrencilerin okul yaşamını nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Model

Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin, akademik başarılarını, okuma becerilerini ve okul davranışlarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında, üzerinde çalışılan durum derinlemesine araştırılmakta ve bütüncül bir sonuca ulaşılmaya çalışılmaktadır. Durum çalışması katılımcı gözlemleri, derinlemesine gözlemler ile doküman toplama yoluyla elde edilen verilerin analiz edilerek derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2014). Bu araştırmadaki durum okuma güçlüğü yaşayan bir grup öğrencidir. Okuma güçlüğü bütüncül bir yaklaşım ile incelenmiş ve öğrencinin yaşamındaki faktörlerden nasıl etkilendiği ve okuma güçlüğünün öğrencinin okul yaşamını nasıl etkilediği üzerine odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Çiftlik ilçesinde eğitim gören dördüncü sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan ikisi erkek, üçü kız olmak üzere beş öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren dört sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden, benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Benzeşik örneklemede bazı alt grupları derinlemesine tanımlamak için tamamı benzer durumlar seçilir (Glesne,2014). Çalışma grubu, okuma güçlüğü yaşayan, zihinsel engeli bulunmayan, herhangi bir işitsel-görsel sorunu, dil ve konuşma bozukluğu olmayan bir grup gönüllü dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerden ikisi ilçe merkezinden diğer üçü ise farklı kasabalardan seçilmiştir. Araştırmada öğrencilerin isimleri kullanılmamış olup öğrenciler [Ö1], [Ö2], [Ö3], [Ö4] ve [Ö5] şeklinde adlandırılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Sınıf öğretmeni öğrencinin ne süredir dersine giriyor?	Öğrenci dördüncü sınıfa kadar kaç sınıf öğretmeni değiştirmiştir?
[Ö1]'in öğretmeni	E	11 yıl	3.5 yıldır (1.sınıf 2. dönemden beri)	2
[Ö2]'nin öğretmeni	E	İlk yıl (Ücretli Öğretmen)	4. sınıf sene başından beri	4
[Ö3]'ün öğretmeni	K	9 yıl	4 yıldır (1. Sınıftan beri)	1
[Ö4] ve	K	7 yıl	4. sınıf sene başından beri	3
[Ö5]'in öğretmeni				6

Öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ilişkin verilere göre, [Ö1]'in öğretmeninin mesleki deneyimi 11 yıl olup, öğrencinin ilkökul 1. sınıf ikinci döneminden itibaren sınıf öğretmenidir. [Ö2]'nin öğretmeni sınıf öğretmenliği alanından mezun olmayan ve mesleki deneyimi olmayan ücretli öğretmendir. [Ö3]'ün öğretmeninin mesleki deneyimi 9 yıl olup, öğrenciyi ilkökul 1. sınıftan itibaren okutan tek öğretmendir. [Ö4] ve [Ö5] aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Öğretmen, öğrencilerin dördüncü sınıf sene başından beri derslerine girmektedir. Öğrenciler dördüncü sınıfa gelene kadar, birkaç defa sınıf birleştirme ve ayrılma durumunda kalmıştır. Neticede ilkökul öğrenimi boyunca, [Ö4] üç defa, [Ö5] ise altı defa öğretmen değiştirmek zorunda kalmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının, okuma başarılarının ve okul davranışlarının incelendiği bu araştırmada, veriler gözlem, görüşme, doküman incelemesi yöntemleri ile toplanmıştır. Yanlış analizi envanteri ile öğrencilerin okuma başarısı ölçülmüştür. Veri toplama araçları ve kaynakları ise; gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları, e-okul not sisteminden elde edilen notlar ve öğrencilere ait dokümanlardır.

Gözlemler: Bu araştırmada araştırmacı her bir öğrenci için, Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde ikişer saat olmak üzere toplam sekiz ders saati gözlem yapılmıştır. Beş öğrenci için toplamda 32 ders saati gözlem yapılmıştır.

Görüşmeler: Araştırma kapsamında çalışma grubu öğrencileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ses kaydı için velilerden yazılı izin alınmış, daha sonra kaydın çözülmesi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ise yalnızca istekli olan bir öğretmen ile ses kaydı alınmış, diğerleri ile kısa not tutma şeklinde görüşme

kayıtları tutulmuştur. Görüşme notları daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Doküman incelemesi: Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin defterleri, ders ve çalışma kitapları, yazı çalışmaları incelenmiştir. Fiziksel özellikler açısından, ders kitaplarının ve defterlerinin gerekli özenle kullanıp kullanmadığı incelenmiştir. Nitelik açısından ise, çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin tam, doğru ve etkili şekilde yapılıp yapılmadığı incelenmiştir. Yazı çalışmalarına ait veriler, hem öğrencilerin defterlerindeki ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerden alınan örneklerden, hem de düzey belirleme sırasında öğrencilere yaptırılan “Kendimi Anlatıyorum” etkinliğinden elde edilmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin yazma becerilerini görmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Yazıların doğruluğu, okunaklı olması, yazım kurallarına uyulması incelenmiştir.

Yanlış Analizi Envanteri: Öğrencinin okuma ve anlama düzeylerine yönelik analizlerin yapılmasında Ekwall ve Shanker’ın geliştirdiği ve Akyol (2013b) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama becerisini ölçmektedir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini, sessiz okuma yapıldıktan sonra sorulan sorularla da anlama seviyesi belirlenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin okuma düzeyini belirlemek için “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metin kullanılmıştır. “Yanlış Analizi Envanteri” ne göre, öğrencinin içinde bulunduğu sınıf seviyesinin bir altındaki metin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle bir alt seviye sınıftan 2015-2016 eğitim öğretim yılında kullanılan MEB yayınları 3. sınıf Türkçe kitabından öğrencilerin daha önce görmemiş oldukları bir metin seçilmiştir. Metin başlık ve yazarın adı dâhil 209 kelimedenden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Çalışma grubu öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden sonra elde edilen veriler veri toplama araçlarındaki sorular çerçevesinde betimsel olarak analiz edilmiştir. Bununla birlikte betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulmuş ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analize hazırlanması için, mülakat çözümlenmeleri, gözlem notlarının çözümlenmeleri, görsel materyallerin listelenmesi yapılmıştır. Verilerin tamamı okunduktan sonra kodlama işlemine geçilmiştir. Verilerin kodlanması araştırmacı ve bir uzmanla beraber eş kodlama şeklinde yapılmıştır. Elde edilen kodlar kendi arasında ana temalara ve bu temalarla ilişkili alt temalara ayrılmıştır. Son basamak olarak temaların yorumlanması ve alan yazın çerçevesinde tartışılması yapılmıştır. Cresswell’e (2014) göre nitel analizde bulguları aktarmak için kullanılan en yaygın yaklaşım anlatıdır. Bu, olayların kronolojisini ifade eden bir tartışma, birkaç temanın alt temalar, belirli görsel açıklamalar, bireylerden alıntılarla birlikte detaylı tartışması olabilir. Nitel araştırmacıların çoğu, tartışmaya yardımcı olacak görsel, şekil veya tabloları kullanırlar.

Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel verilerin geçerliliği ve güvenirliliği, araştırılan konunun olabildiğince tarafsız ve olduğu şekliyle gözlenmesi şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmak için şu çalışmalar yapılmıştır:

Veri çeşitlenmesi: Nitel araştırmalarda doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanıldığında “verinin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri beraber kullanılmıştır. Gözlem sonuçları öğrenci, öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile desteklenmiştir. Aynı zamanda, öğrencinin not dökümü, defterleri, çalışma kitapları gibi dokümanlar analiz edilmiş ve elde edilen veriler bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapılmıştır.

Veri toplama süresince uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem yapılmıştır. Öncelikle öğrencinin farklı derslerde farklı davranışlar sergileyebileceği göz önünde bulundurularak; Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji derslerinde ikişer saat olmak üzere sekiz ders saati gözlem yapılmıştır. Gerekli durumlarda, araştırma yapılan alana gidilerek yeni sorular ve yeni görüşmeler yapılmıştır.

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

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

Meslektaş değerlendirmesi: Çalışmalara dışarıdan birinin fikir ve katkı sağlamasıdır (Glesne, 2014). Elde edilen bulgular ve sonuçlar sınıf öğretmeni iki meslektaş ile paylaşarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Akademik Başarıları ve Okuma Başarılarına İlişkin Bulgular

Akademik Başarı: Öğrencilerin akademik başarısına ilişkin bulgular e-okul yönetim bilgi sisteminden elde edilmiştir. Öğrencilerin not değerlendirmeleri ilk üç sınıfta onların proje ödevleri, performans görevleri ve ders içi performans notları ile dördüncü sınıfta ise bunlara ek olarak yazılı sınav notlarının ortalaması ile belirlenmektedir. Akademik başarılarının belirlenmesinde, öğrencilerin dördüncü sınıf birinci döneme ait Türkçe, fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler, yabancı dil, trafik güvenliği, din kültürü ve ahlak bilgisi, insan hakları yurttaşlık demokrasi derslerinde almış oldukları notların ağırlıklı aritmetik ortalaması kullanılmıştır. Ağırlıklı ortalama, öğrencilerin derslerine ait notlar ile bu derslerin haftalık ders saati çarpımlarının toplanarak toplam ders saatine bölünmesi ile elde edilir. Öğrencilerin gelişiminin izlenebilmesi için birinci sınıftan itibaren tüm dönem notları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin 1-3. Sınıflar Arası Akademik Başarıları

Ders	Öğrenciler	1.SINIF		2. SINIF		3.SINIF	
		1. Dönem	2. Dönem	1. Dönem	2. Dönem	1. Dönem	2.Dönem
Türkçe	[Ö1]	40.75	50.00	40.00	50.00	1*	2*
	[Ö2]	30.00	45.00	40.83	38.75	1	1
	[Ö3]	47.00	46.75	48.50	42.50	1	1
	[Ö4]	30.00	20.00	30.00	35.00	1	1
	[Ö5]	51.25	53.75	48.33	45.00	1	1
Matematik	[Ö1]	40.00	50.00	40.00	50.00	1	2
	[Ö2]	45.00	45.00	48.00	45.00	2	1
	[Ö3]	61.50	61.50	38.00	52.50	1	1
	[Ö4]	45.00	20.00	5.00	25.00	1	1
	[Ö5]	61.25	51.25	50.00	45.83	1	1
Hayat Bilgisi	[Ö1]	46.75	50.00	50.00	50.00	1	2
	[Ö2]	45.00	60.00	45.00	63.33	2	2
	[Ö3]	62.00	50.00	54.50	55.75	1	1
	[Ö4]	70.00	37.50	45.00	30.00	1	1
	[Ö5]	71.25	58.75	51.57	46.67	1	1
Yabancı Dil	[Ö1]	-	-	45.00	65.00	1	2
	[Ö2]	-	-	45.00	45.00	2	1
	[Ö3]	-	-	47.50	48.00	1	1
	[Ö4]	-	-	60.00	58.75	1	2
	[Ö5]	-	-	60.00	60.00	1	2
Fen Bilimleri	[Ö1]	-	-	-	-	1	2
	[Ö2]	-	-	-	-	2	2
	[Ö3]	-	-	-	-	1	1
	[Ö4]	-	-	-	-	1	1
	[Ö5]	-	-	-	-	1	1

Tablodaki veriler incelendiğinde; öğrencilerin tamamının ilkökul 1-3. sınıfında Türkçe ve Matematik dersi notlarının 40-51 arasında olduğu görülmektedir. Yalnızca [Ö3]ve [Ö5]’in matematik dersinde 61 aldıkları görülmektedir. Hayat bilgisi dersinde ise diğer derslere nazaran iyi notlar mevcuttur. Yabancı dil notları geçer seviyededir. Fen bilimleri dersi ise, üç öğrenci için geliştirilmeli seviyesinde iken, iki öğrenci iyi seviyesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın

verileri toplandığında öğrencilerin dördüncü sınıf birinci dönem notları oluşmuş, ancak ikinci dönem notları henüz oluşmamıştır. Tablo 3'te, birinci döneme ait notlar görülmektedir.

Tablo 3
Öğrencilerin 4. Sınıf 1. Dönemine Ait Akademik Başarıları

Dersler	[Ö1]	[Ö2]	[Ö3]	[Ö4]	[Ö5]
Türkçe	37.67	57.00	30.00	45.00	45.00
Matematik	45.50	58.00	35.00	22.00	23.40
Yabancı Dil	30.50	46.25	25.67	48.75	55.00
Fen Bilimleri	36.00	66.00	43.40	46.00	45.00
Sosyal Bilgiler	60.00	53.75	35.25	34.50	41.25
Trafik Güvenliği	59.00	78.00	60.00	45.75	58.75
Din Kültürü ve A.B.	45.75	63.75	43.67	45.50	45.25
İnsan Hakları ve Demokrasi	57.75	71.25	34.33	45.50	48.75
Genel Ağırlıklı Ortalama	43.80	59.45	35.32	39.84	42.02

Tablodaki verilere göre; araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü sınıf birinci döneme ait oyun ve fiziki etkinlikler, görsel sanatlar ve müzik dersleri haricindeki diğer derslerinin ağırlıklı not ortalamaları; [Ö1] için 43.80 ile başarısız, [Ö2] için 59.45 ile orta, [Ö3] için 35.32 ile başarısız, [Ö4] için 39.84 ile başarısız ve [Ö5] için 42.02 ile başarısız derecededir. [Ö2]'nin sınıf öğretmeni bu sene ilk defa çalışmaya başlayan ve alanı sınıf öğretmenliği eğitimi olmayan ücretli öğretmendir.

Okuma düzeyi belirleme çalışmaları neticesinde, öğrencinin henüz tanımadığı sesler olduğu, anlama sorularından hiçbirini doğru yanıtlayamadığı ve ilk üç sene aldığı notları göz önünde bulundurulduğunda dördüncü sınıfa ait not değerlendirmesinin, derse giren ücretli öğretmen tarafından geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapılamamış olabileceğini düşündürmektedir.

Okuma Başarısı: Öğrencilerin okuma başarısına ait sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

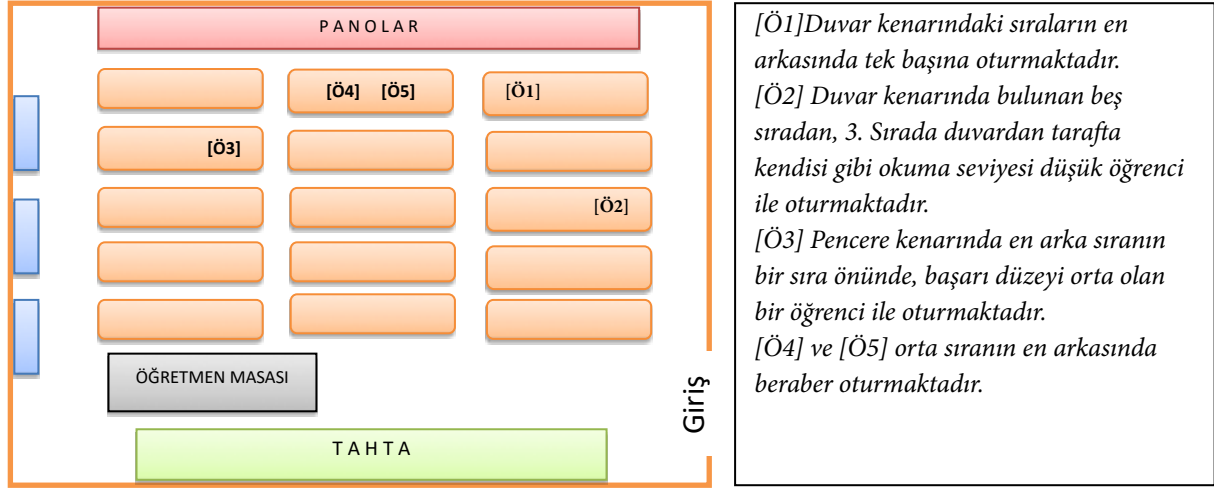
Tablo 4
Öğrencilerin Okuma Başarısına İlişkin Sonuçlar

Değişken	[Ö1]	[Ö2]	[Ö3]	[Ö4]	[Ö5]
Okunan Toplam Kelime Sayısı	203	207	207	207	203
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	62	186	55	179	58
Doğru Okunan Kelime Sayısı	141	21	152	28	145
Süre	7dk 2sn	12dk 50sn	6dk 24sn	21dk 46sn	13dk 8sn
Hız	20.04	1.63	23.75	1.28	11.04
Doğruluk	%69.45	%10.14	%73.42	%13.52	%71.43
Anlama yüzdesi	%50	%0	%33.33	%0	%0

Tablodaki verilere göre; [Ö1]'in okuma hızı dakikada 20.04 kelime, doğruluk yüzdesi %69.45 ve anlama sorularına verdiği cevaba göre anlama yüzdesi %50 olmuştur. [Ö2], 207 kelimeyi, 12 dakika 50 saniyede okumuş, bu kelimelerden 186 tanesini yanlış okumuş ya da hiç okuyamamış, sadece 21 tane tek ya da iki heceli kelimeyi doğru okumuştur. Metnin ortasında sıkılarak bırakma isteğini dile getirmiştir. [Ö3] %73.42 doğruluk yüzdesi ile en doğru okuyan öğrencidir. [Ö4] harf tanıma konusunda yetersizdir. Metinde yer alan tek heceli ya da iki heceli kelimeleri okuyabilmiştir. Metnin yarısına geldiğinde "Öğretmenim bunun hepsini mi okuyacağız? Bu kadar okusam yetmez mi?" diyerek sıkıldığını ifade etmiş, bu süreden sonra okuma gayreti oldukça azalmıştır. Sesleri birleştirip hece ve kelime oluşturmaktan ziyade, anlamsız kelimeler söyleyerek metni bir an önce bitirmeye çalışmış ve anlama sorularının hiçbirine doğru yanıt verememiştir. [Ö5]'in doğruluk yüzdesi %71.43 olmasına rağmen anlama sorularına doğru cevap veremeyerek anlama yüzdesi %0 olmuştur. [Ö2], [Ö4] ve [Ö5] ise anlama sorularına hiç doğru cevap verememiştir.

Akademik Başarı ve Okuma Başarısının Öğrencilerin Okuldaki Durumuna Etkisine İlişkin Bulgular

Sınıf İçi Konum: Gözlem yapılan sınıfların tamamında sıraların üçe bölündüğü, öğretmen masasının en önde bulunduğu klasik oturma düzeni bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıf içindeki konumlarına ilişkin sınıf krokisi ve gözlem verileri Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Oturma düzeni

Öğrencilerin tamamı aynı kroki üzerinde gösterilmiştir. Öğrencilerin sınıf içi konumlarının gözlem yapılan dersler boyunca değişmediği ve öğrencilerin genellikle sınıfın arkalarında ve akademik olarak başarısız olan öğrenciler ile oturtulduğu gözlenmiştir.

Başarısızlık Algısı: Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden bazılarının başarısızlık algısı yaşadığı gözlenmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğrenci algısı, öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlardan, sınıf arkadaşlarının algısı ise gözlem neticesinde elde edilmiştir.

[Ö2]*Görüşme:* “Birinci sınıfta okumaya geç başladım, bazı harfleri de zor söylüyordum. Derste bir şey okuyacağım zaman heyecanlanıyorum, heceliyorum, okuyamıyorum. “Arkadaşlarım gülecek diye endişe duyuyor musun?” sorusuna başını evet anlamında sallamıştı.

Gözlem: Bir etkinlikte öğrencinin doğru yaptığı anlaşılınca sınıftaki diğer öğrencilerden “Aaa , doğru yapmış, hayret!” diyerek tepki gösterenler olmuştur.

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

Gözlem: Öğrencinin başarısızlığı sınıfça kabul görmüş bir durumdur ve sınıftaki diğer öğrenciler [Ö4]’ü küçümsemektedirler. Öğretmen cevap vermesi için ilgili öğrenciyi seçince “O doğru cevap veremez, zaman kaybetmeyelim (gülme)” şeklinde ifadede bulunmuşlardır.

Yukarıda örnekleri verilen gözlem ve görüşme sonuçlarına göre, okuma güçlüğü, öğrencilerinin hem kendisinde hem de arkadaşlarında başarısızlık algısının oluşmasına neden olmaktadır. Başarısızlık algısı araştırmaya katılan tüm öğrencilerde gözlenmemiştir. [Ö1] ve [Ö3] kendisini başarısız olarak görmemekte ve arkadaşları tarafından bu biçimde algılanmamaktadırlar. Bu öğrencilerin okuma düzeyleri diğer öğrencilerden daha iyi olup, [Ö1] anlama sorularına %50, [Ö3] ise %33 oranında yanıt vermiştir. [Ö1]’in öğretmeni birinci sınıf ikinci dönemden itibaren, [Ö3]’ ün öğretmeni ise birinci sınıfın başından itibaren öğrencilerin sınıf öğretmenidir. Bu öğrencilere karşı sınıfın alay, dışlama, hor görme davranışları sergilememesinin, sınıfı ve öğrencileri tanıyan, dört yıl boyunca eğitim veren öğretmenin etkili davranış ve sınıf yönetimi sayesinde olduğu düşünülebilir. Okuma güçlüğü yaşayan diğer öğrencilerin ise sınıftaki bazı öğrenciler tarafından belirgin bir biçimde etiketlendikleri, dışlandıkları, aşağılandıkları, bunu sınıf dışında yaptıkları gibi, sınıf içerisinde öğretmen varken de yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çok sık öğretmen değiştirmiş olmaları, sınıfta olumsuz algıların oluşmasına olanak sağladığını düşündürmektedir.

Arkadaşlık İlişkileri: Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğu, sınıf tarafından kabul görüp görmediği, tenefüslerde ve derslerde gruplara dâhil olup olmadığına ilişkin, öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

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

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

[Ö5]Öğrenci görüşleri: “Teneffüslerde yalnız kaldığım oluyor.[Ö4]ten başka arkadaşım yok. Çünkü biz tembel olduğumuzdan bizimle oynamıyorlar. Bizi sevmiyorlar ki tembel olduğumuzdan, bizimle alay ediyorlar, bitli, kokulu diyorlar. Biz de ikimiz oynuyoruz”
Öğretmen görüşleri: “Pek sosyal değildir, birkaç arkadaşı vardır, oyunlara pek katılmaz.”

Gözlem ve görüşme sonuçlarına göre; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yalnızlık duygusu yaşadıkları, arkadaşları tarafından dışlandıkları, oyunlara düşük düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Okuma Güçlüğü Yaşamalarına Neden Olan Etkenlere İlişkin Bulgular

Okula Devam: Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okula devam konusundaki istekliliği ve devam durumuna ilişkin öğrencinin kendisi ve öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme sonuçları şu şekildedir.

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

Öğretmen görüşleri: “Öğrenci her sene okula 1 ay kadar geç başlıyor. ... Babası çoban, annesi de patates işinde çalıştığı için küçük kardeşine [Ö1] bakıyor. Öğrencinin her sene yaptığı devamsızlık birike birike probleme dönüşüyor.”

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

Öğretmen görüşleri: “Öğrenci 1. sınıfta okumaya en geç geçen ve en yavaş okuyan öğrencilerdendi. Asıl sorun aile 1.sınıftan beri öğrenciyi düzenli olarak okula göndermedi.... Öğrenci bir iki gün gelir sonra 1 gün gelmez felan...”

Görüşme sorularından elde edilen bulgulara göre; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden [Ö1] ve [Ö3]’ ün birinci sınıftan itibaren uzun süreli devamsızlıklar yaptıkları, diğer öğrencilerin ise devam konusunda sorunları olmadığı öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Velilerin Okula Karşı Tutumları: Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinin okula bakış açısının nasıl olduğu, öğretmen ile iletişim halinde olup olmadıkları, öğrencilerin eğitimine gereken önemi verip vermediklerine ilişkin öğretmen görüşme bulguları şu şekildedir:

[Ö1]’in Öğretmeni: “Ben çağırmasam veli gelmiyor.... Mesela 4 yıldır, en az 7-8 defa toplantı yapmışımdır, ancak 2 defa belki geldi. Babanın tutumu olumsuz, anne çocuğunun diğer çocuklar gibi olmasını çok istiyor ama bir yere kadar. Babasını daha bir defa bile görmedim. ... Biz sınıfta dersi veriyoruz ancak, eve tamamlayıcı olarak verilen ödev yapılmadığında yarım yamalak kalıyor. Öğrencinin zekâ ile ilgili bir problemi yok. Tamamen ailenin ilgisiz davranması.”

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

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

Öğretmen görüşlerine göre; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinin okulla ve öğretmen etkili iletişim halinde olmadıkları, öğrencinin eğitim hayatını önemsemediği belirtilmiştir. Öğrencinin başarısızlığının bir nedeni olarak da velinin ilgisiz tutumu olduğu öğretmen görüşlerinde ifade edilmiştir.

Öğretmen Desteği: Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri derse katmak için öğretmenlerin farklı etkinlikler düzenleyip düzenlemediği, öğrenciye ayırdığı zamana ilişkin gözlem ve görüşme sonuçları şu şekildedir.

[Ö2]Gözlem: Öğretmen öğrenci ile farklı bir etkinlik yapmamıştır. Sınıfta başka okuma güçlüğü çeken öğrenciler ve RAM öğrencileri vardır. Ancak öğretmen hiç biri için farklı bir etkinlik düzenlememektedir. Öğretmen sınıf öğretmenliği alanında eğitim almamış, ücretli öğretmendir.

Öğretmen görüşü: “Farklı etkinlik düzenlemiyorum.”

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

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

[Ö4]Gözlem: Öğretmen okuma metnini sınıfın sessiz olarak okumasını istemiştir. Sınıftaki diğer öğrenciler

yönergeye uyarken [Ö4] sıra arkadaşıyla oyalanmaktadır. Öğretmenin uyarısı ile kitabını açmıştır. Diğer öğrenciler okurken öğretmen “Sen kitabını kaldır benim sana verdiğim hikâyeyi oku” demiştir. Öğretmen daha öncesinden sınıf seviyesinin altında basit bir hikâye kitabı vermiştir. Diğer öğrenciler sessiz okuma yaparken, Öğretmen [Ö4] e kısa bir süre bu kitabı okutmuştur.

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

Görüşme sonuçlarına göre; öğretmenler bu öğrenciler için fazla zaman ayıramadıklarını, farklı etkinlikler yapmadıklarını, resim müzik gibi derslerdeki kısıtlı zamanlarda ise yazı yazma, hikâye okutma gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. [Ö3]’ ün öğretmeni öğrenciyi aktif kılmak için tiyatral etkinlikler, okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler, öğle araları fazladan çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

Okuma Güçlüğü Öğrencilerin Okul Yaşamını Nasıl Etkilediğine İlişkin Bulgular

Okuma güçlüğü, öğrencilerin okul yaşamını derslere katılım, derse ilgi, sınıf içi istenmeyen davranış, okuma etkinlikleri, yazma becerisi, ders materyallerini kullanma ve bağımsız öğrenme boyutlarında etkilemektedir. Bu boyutlara ilişkin bulgular şu şekildedir:

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

[Ö1] *Türkçe dersinde; katılım konusunda istekli değildir. İki ders boyunca yalnız 1 kere söz hakkı almıştır. Fen ve Teknoloji dersinde, söz hakkı almak için parmak kaldırmıştır. Yanlış cevap vermiş olmasına rağmen yine de parmak kaldırmıştır. Fen bilimleri dersi, öğrencinin katılım gösterdiği derstir.*

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

Gözlem sonuçlarına göre; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin genellikle derste söz hakkı almak istemedikleri, utanma, çekinme gibi olumsuz duygu geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle okuma etkinliği gerektiren Türkçe dersinde katılım olmadığı, az da olsa söz hakkı kullanan öğrencilerin, fen bilimleri ile sosyal bilgiler derslerinde derse katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu derslerin konuların günlük hayatta karşılaşılan konular olmasının bunda etkili olduğu söylenebilir.

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

[Ö1]*Gözlem:* *Türkçe dersinde, öğrencinin etkinliklere olan ilgisi uzun sürmemektedir. Dikkat dağınıklığı yaşamaktadır. Matematik dersinde, öğrenci dersten tamamen bağımsız ve kopuk değildir. Dersi takip etmeye çalışmıştır. Grafik konusu ile ilgili basit bir soruyu öğretmen [Ö1]’e sormuştur. Öğrenci bu soruya doğru yanıt verebilmiş, sevincini arkadaşları ile paylaşmıştır. Doğru cevap verdikten sonra derse olan ilgisi artmıştır. Diğer soruları yapmak için çabalamıştır.*

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

[Ö3]*Gözlem:* *Matematik dersinde, ders konusu olan bölme işlemi yapamadığı için tahtada sınıf arkadaşlarının yaptığı örnek çalışmaları takip etmemiştir. Fen ve teknoloji dersinde, yapılan deney çalışmasını merakla takip etmiştir. Eksik olan bir malzemeyi evden gidip getirmek için istekli olmuştur. Sosyal bilgiler dersinde, etkinlik sonu değerlendirme sorularını tam olarak yapamamıştır. Öğretmen sıralar arasında dolaşırken kontrol edildiğini hissederek, takip etmeye zorunlu kalmıştır.*

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

[Ö5] *Gözlem:* *Türkçe dersinde, Öğretmen okuma metnini öğrencilerin sessiz okumasını istemiştir. Öğrenci bu yönergeye uymak yerine sıra arkadaşı ile oyalanmaktadır. Metni okurken sık sık dikkati dağılmakta, etrafta izlemektedir.. Başka defterden bir yaprak koparıp resim yapmıştır. Öğretmenin sıralar arasında dolaşmaya*

başlaması üzerine sayfayı buruşturup çöpe atmıştır. Öğrenci dersten kopuktur. Dersten sıkıldığı bir anda, tuvalete gitmek için izin istemiştir ancak öğretmen göndermemiştir. Matematik ve fen bilimleri dersinde öğretmenin anlattığı konuya ilgisiz kalmıştır. Sıklıkla esnemiş ve sıranın üzerine yatmıştır. Öğretmenin sözlü uyarısı veya göz teması ile kısa bir süre derse dönmektedir. [Ö5] ve kendisi gibi okuma güçlüğü çeken sıra arkadaşı [Ö4] dersten bağımsız davranmaktadır. Dersin bitimini haber eden zil çaldığında ayağa kalkarak “Eve gidiyor muyuz?” şeklinde dersten sıkıldığını ifade etmiştir.

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

Gözlem sonuçlarına ve öğretmen görüşlerine göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin derse ilgisinin düşük olduğu, genellikle dersi dinlemek için ayırdığı sürenin ve dikkat süresinin çok kısa olduğu ve dikkatinin çabuk dağıldığı tespit edilmiştir. [Ö3]’ün fen bilimleri dersinde yapılan deneye ilgi duyduğu ve takip ettiği, Türkçe dersinde öğretmenin daha önceden verdiği tiyatro etkinliğine ilgi gösterdiği gözlenmiştir.

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

[Ö2] Gözlem: Zamanını defter karıştırma, kalem açma, sıra üzerine yatma, arkadaşı ile ilgilenme faaliyetleri ile geçirmektedir. Ders esnasında ayağa kalkıp çantasından başka derslerin materyalleri ile uğraşmaktadır. Sıra arkadaşına yeni aldığı etiketleri göstermiştir. Bir başka derste, öğretmen konu ile alakalı video açmıştır. Öğrenci defterini, kitabını erkenden kaldırıp, sıranın üzerine yatarak izlemiştir.

Öğrenci görüşleri: “Derste bazen sıkılıyorum. Sıkılınca arkadaşım ile fısıldaşıyoruz, güldürüyor beni.

Öğretmen bazen fark ediyor, bazen de etmiyor.”

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

[Ö4] Gözlem: Dersle ilgilenmediği süre boyunca, kendisi gibi okuma güçlüğü çeken sıra arkadaşı ile beraber kalem, kalemtraş gibi malzemelerle uğraşmaktadır. Öğretmenin durumu fark edeceği zaman, defterin boş olduğu anlaşılmasına için karalama şeklinde defteri doldurmaktadır. Kendi kendine zaman geçiremez olunca tuvalete gitmek için izin istemiştir. Öğretmen hemen önce birini yollamış olmasına rağmen [Ö4] e izin vermemiştir. Zamanını etrafı izleyerek, yanındaki arkadaşını konuşarak, sıra üzerine yatarak, kitap karıştırarak geçirmektedir.

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

Öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sınıf içerisinde istenmeyen pek çok davranış sergilemektedir.

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

[Ö2] Gözlem: Öğrencinin tanımadığı pek çok ses vardır. Düzey belirleme metninde tanıdığı harflerin olduğu tek heceli ve iki heceli bazı kelimeleri okuyabilmiş, diğer kelimeleri okuyamamıştır. Düzey belirleme metnini okurken yarıya kadar zorlanarak gelmiş, “Hocam bu kadar yeter mi?” diyerek sıkıldığını ifade etmiştir. Sıkılganlık göstermekte, yaptığı çalışmayı göstermek istememektedir.

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

[Ö4] Gözlem: Öğrenci yalnızca e, l, a, t, i, n, a, r, m, k, s, ş seslerini tanımaktadır. Düzey belirleme metninde bildiği seslerin bir arada olduğu tek ve iki heceli kelimeleri okuyabilmiştir. Metin kendisine çok uzun gelmiştir. Birkaç yerde okumaya ara vererek “ Öğretmenim bunun hepsini mi okuyacağız”, “ Öğretmenim bu kadar yetmez mi?” diyerek sıkıldığını belli etmiştir. Okurken ağız hareketleri, kâğıdın üzerine yatma, sık sık okuduğu metinden ayrılarak etrafa bakma yapmaktadır. Okumaya başlamadan “ Şey Öğretmenim, ben biraz yavaş okuyorum da” diyerek yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ders esnasında ise, Öğrenci okuma ve yazma gerektiren etkinlikler ile karşılaştığında, sınıf seviyesinin oldukça altında olduğu için bu etkinlikleri ya hiç yapmamakta ya da eksik yapmaktadır.

Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrenciler, okuma gerektiren bir etkinlik ile karşılaştıklarında, heyecan, sıkılma, isteksizlik gözlemlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre bu öğrenciler, huzursuz, kaygılı, çabuk sıkılır ve ağlar, bazen hiç umursamaz bazen de heyecanlanır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma yaparken parmakla takip, dudak kıpırdatma, sıra üzerine yatarak okuma, okurken ileri geri sallanma gibi davranışlar sergilemektedirler.

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

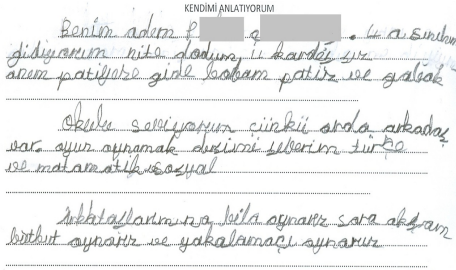
[Ö1] Tahtada yazılmış olanları öğretmenin uyarısı ile defterine yazmıştır. Ancak tam, net, anlaşılır olmamıştır.

Öğrenci tahtada yazılı olanları defterine geçirirken kendi telaffuz şekli ile yazmıştır. (Muayene yerine muane, doktor yerine dokdur).

[Ö3] Öğretmenin dikte ile yazdığı cümleyi defterine karalama şeklinde yazmıştır. Cümle harfler eksik, karalama şeklinde, defter boş olmasına diye yazılmıştır. Kelimelerde harf eksiklikleri oldukça çoktur.

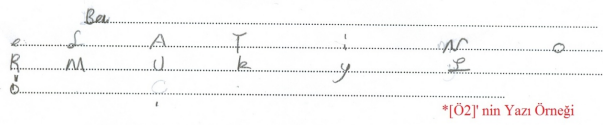
[Ö4] Öğretmen dikte yaptırırken, çalışma kitabındaki boşluklara resim yapmaktadır. Öğretmenin yaptırdığı dikte çalışmasını yapmamış, defteri dahi çıkarmamıştır.

[Ö1]'in kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisi vardır. İmla kuralları, noktalama işaretleri, büyük harf yazım kurallarına uyum yoktur. Harf eksiklikleri mevcuttur.



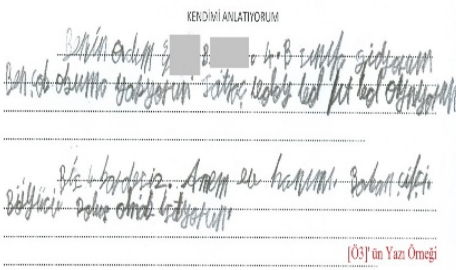
*[Ö1]'in Yazı Örneği

[Ö2]'nin kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisi yoktur. Tanımadığı çok ses vardır. İmla kuralları, noktalama işaretleri, büyük harf yazım kurallarına uyum yoktur. Harf eksiklikleri mevcuttur.



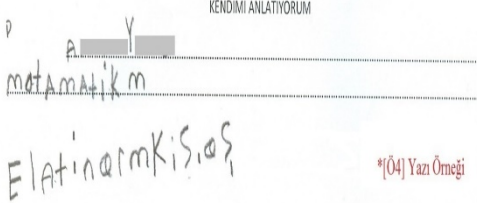
*[Ö2]'nin Yazı Örneği

[Ö3]'ün kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisi zayıftır. Çok miktarda harf eksikliği mevcuttur.



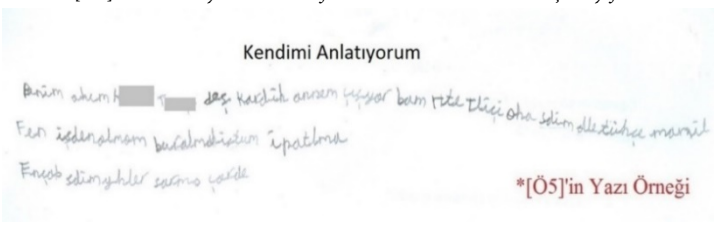
*[Ö3]'ün Yazı Örneği

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



*[Ö4]'ün Yazı Örneği

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



*[Ö5]'in Yazı Örneği

Şekil 2. Öğrencilerin yazı örnekleri

Gözlem sonuçları okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden yalnız [Ö1]'in kendini yazılı olarak ifade edebildiğini göstermiştir. [Ö1]'in de defter ve çalışma kitabında yazılı olarak yapılması gereken etkinliklerin tam, net ve doğru olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerisini görmek için, görüşme sonrasında kendilerini anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir ve ürünler Şekil 2'de sunulmuştur.

Ders Materyalleri: Ders materyallerinin incelenmesinde, öğrencilerin ders kitapları, çalışma kitapları, defterlerinin incelenmesi yapılmıştır. Ders materyallerine ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular ve öğrencilerin ders materyallerinin fotoğrafları şu şekildedir:

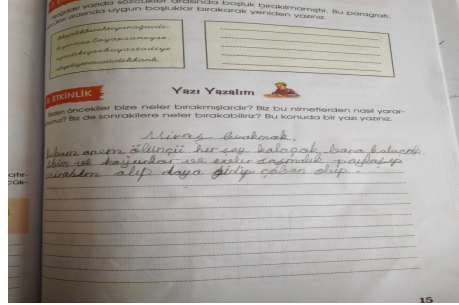
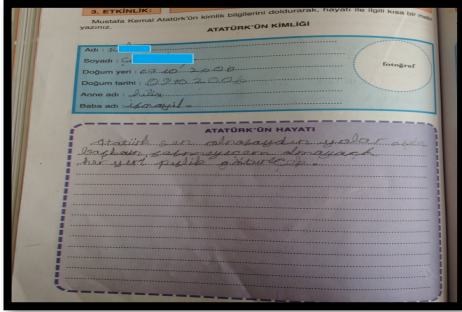
[Ö1] Öğrenci derse ait defter ve kitabını getirmiştir. Ders kitapları ve defterleri kısmen düzenlidir. Çalışma kitaplarındaki etkinlikler eksiktir ancak tamamen boş ve anlamsız değildir. Etkinlikler yapılmaya çalışılmıştır.

[Ö2] Türkçe defteri eksik ve boşluklar ile doludur. Deftere yapması gereken etkinlikler eksiktir. Kitap ve defterler özensiz, karalanmıştır, defterlerin bazı yapıklarında yırtıklar ve kopmuş parçalar vardır. Kitaplar ciltsizdir. Çalışma kitabındaki etkinlikler ya tamamen boş ya da boş görünmemesi için anlamsız şekilde karalamalar ile doldurulmuştur. Bazı etkinliklerde, soruların muhtemel cevabını değil de, kitaptan herhangi bir yeri bakarak yazmıştır.

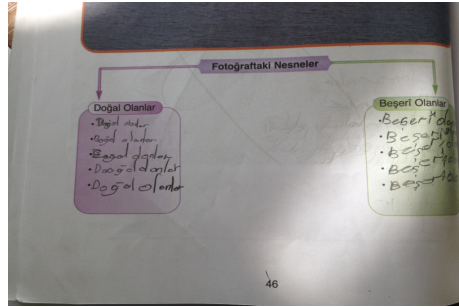
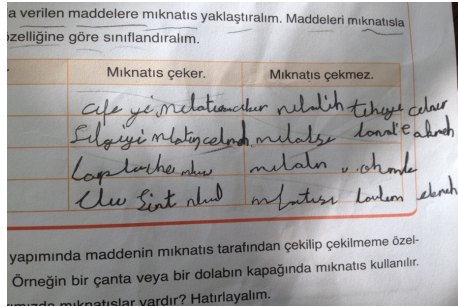
Öğretmen görüşü: "Ders materyallerinin kullanımı sıkıntılı çünkü defter ve kitapları özensiz kullanım sonucu yıpranmış şekildedir. Çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmamakta sadece karalamaktadır."

Gözlem verilerine ve öğretmen görüşlerine göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle ders kitaplarını, defterlerini yanında bulundurmaktadır ancak bu materyalleri özensiz, düzensiz kullanmaktadır. Çalışma kitabında yer alan etkinlikleri anlama düzeyi %50 olan ve okuma hızı ve doğruluğu diğerlerine göre yüksek olan [Ö1]'in kısmen yapabildiği, diğer öğrencilerin ise ya tamamen boş, ya da anlamsız karalamalar ile doldurduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ders materyallerine ilişkin fotoğraflar şu şekildedir:

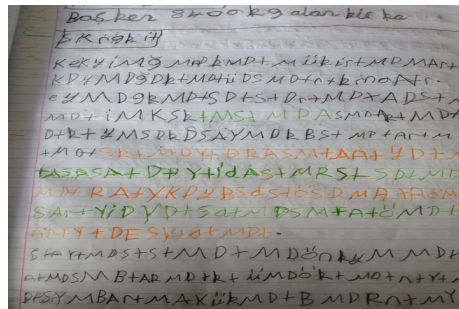
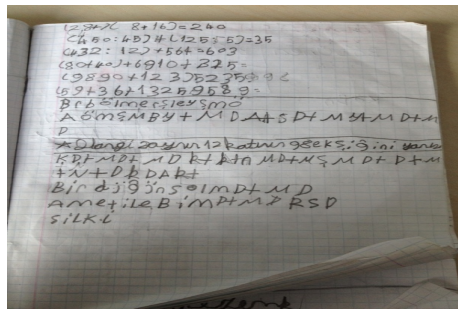
[Ö1] ilk etkinliğe Atatürk'ün bilgilerini yazması gerekirken, kendi bilgilerini yazmıştır. Öğrenci yazı çalışmasında çok sayıda harf ve hece eksikliği yapmıştır. Etkinlikler eksiktir.



[Ö2] çalışma kitabı etkinliğinin boş kalmaması için anlamsız karalama yapmıştır. çalışma kitabındaki etkinlikte fotoğraftaki nesnelere yazması gerekirken, boş kalmaması için, başlığı alt alta 5 defa yazmıştır.



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



Şekil 3. Öğrencilerden [Ö1], [Ö2] ve [Ö4]'ün ders materyalleri

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

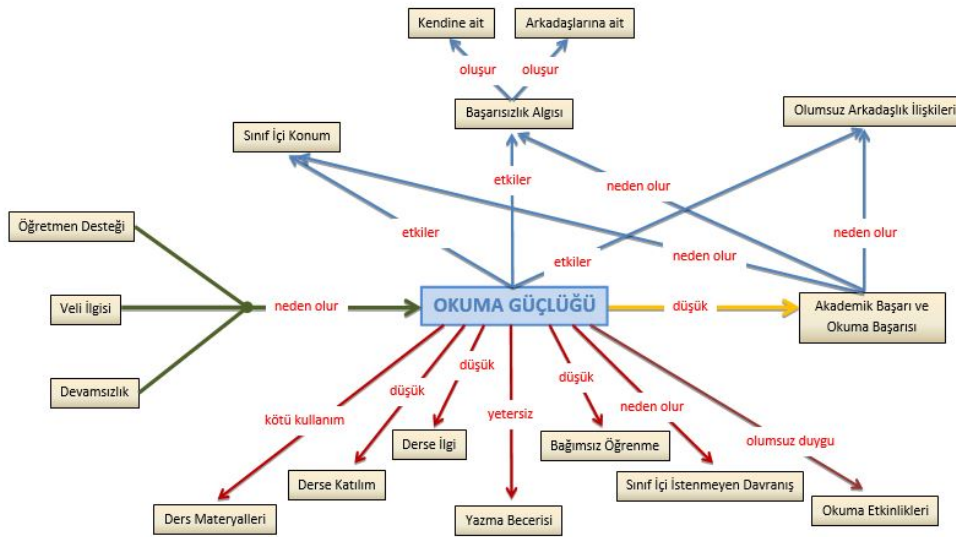
[Ö1]Gözlem: Türkçe dersinde etkinlik sayfasını herkesten sonra açmaktadır. Çalışma kitabında kendi başına yapması gereken etkinliği tamamlayamamıştır, ön sırada oturan arkadaşlarından bakarak yapmaya çalışmıştır.

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

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

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

Öğretmen görüşlerine ve gözlem sonuçlarına göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bağımsız çalışma yapamadıkları, kendi kendilerine yapmaları gereken etkinliklerin yarım, düzensiz, yanlış olduğu ya da hiç yapılamadığı, eve verilen ödevlerin yapılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular “Okuma Güçlüğü Kavram Haritası” olarak Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 4. Okuma Güçlüğü Kavram Haritası

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, okuma güçlüğü yaşayan ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin, akademik başarılarını, okuma becerilerini ve okul davranışlarını incelemeyi amaçlanmıştır. Aşağıda sonuçlar ve tartışma temalara uygun olarak sunulmuştur.

Akademik Başarıları ve Okuma Başarılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarıları düşük ve okuma başarıları yetersizdir. Okuma becerisi kazanmak birinci sınıfta amaç iken, ilerleyen sınıflarda öğrenmeyi sağlayacak araç olmaktadır. Carmine, Silbert, Kame’enui, Tarver ve Jungjohann (2006) göre de birinci sınıfın sonunda öğrencilerin yeterli derecede akıcı ve doğru okuma becerileri kazanmış olması çok önemlidir. Birinci sınıfın sonunda akıcı ve doğru okuyan bir çocuk, bağımsızca yeni bilgiler ve kelimeler öğrenmek için bir araç –okuma- elde etmiş olur. Okuma becerisini istenilen düzeyde kazanamayan bu öğrenciler akademik olarak da başarılı olamamaktadır. Yapılan diğer araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Bir çocuk, birinci sınıf sonunda zayıf bir okuyucu ise, çocuğun dördüncü sınıfın sonunda zayıf bir okuyucu olma olasılığı %88 olarak bulunmuştur (Juel,1988). Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) okuma güçlüklerinin çocukların yalnızca Türkçe derslerini değil diğer derslerini de olumsuz etkilediğini ayrıca çocuklarda özgüven eksikliğine neden olduğunu tespit etmiştir. Ergül’e (2012) göre de, okuma güçlüğü öğrenciler arasında en sık görülen öğrenme problemi ve akademik başarısızlığın temel nedenidir. Yıldız (2013), okuma düzeyi normal beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırma sonucunda, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın birlikte akademik başarının %61’ini açıkladığını, okuma ile ilgili değişkenlerin akademik başarıdaki rolünün güçlü olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2011) yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları ile Türkçe, Matematik, Sosyal ve Fen ve Teknoloji dersi başarıları ortalaması arasında istatistiksel olarak bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Baştuğ (2014)

okuma tutumu, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında doğrusal ve pozitif yönlü yapısal ilişki olduğunu, okuduğunu anlamının, akademik başarıyı anlamlı biçimde yordamakta olduğunu belirtmiştir. Tüm bu araştırmalar, okuma ve anlama becerisinin akademik başarı üzerindeki etkisini açıklamaktadır.

Akademik Başarı ve Okuma Başarısının Öğrencilerin Okuldaki Durumuna Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri sınıf içi oturma düzenini belirlerken genellikle, okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri derse katılımı ve dersi takip etmeyi zorlaştırıcı, etkileşimin daha sınırlı olduğu sınıfın arka sıralarında ve kendileri gibi düşük başarılı öğrenciler ile oturtmaktadır. Öğrenme alanının ön ve ortasında olan bir etkinlik merkezinin daha arkada veya kenarda olan etkinlik merkezine göre altı defa fazla, öğrenci-öğretmen etkileşimine neden olduğu gözlenmiştir. Ön ve ortada olan etkinlik merkezi daha etkin öğrenme ve daha yüksek başarı demektir. Öğretmenin tam karşısında ve sınıfın ortasında oturan öğrencilerin sınıf etkinliklerine daha fazla katıldıkları, öğretmenin görüş açısı içinde kalan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır (Otrar, Eksi ve Durmuş, 2011). Selçuk'un araştırma bulgularına göre, okulda başarısızlık gösteren çocukların %82'sinin öğretmen masasına uzak olduğu, %10'unun öğretmen masasının dibinde oturduğu, geri kalan öğrencilerin ise sınıfın diğer yerlerine dağılmış olduğu saptanmıştır (akt. Yavuzer, 2000). Bu araştırmalar da akademik başarı ile sınıf içi konum arasında bir ilişki olduğunu desteklemektedir.

Araştırma sonucuna göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, hem kendilerini başarısız olarak görmekte, hem de sınıf arkadaşları tarafından başarısız olarak algılanmaktadırlar. Sınıftaki diğer öğrenciler bu öğrencilerin başarısız olduğunu sözel ve davranışsal olarak bariz şekilde ifade etmektedirler. İlkokul çağı öğrencinin benlik kavramını geliştirmesi açısından önemlidir. Yavuzer'e (2000) göre benlik kavramı, bir çocuğun sadece kendi algılamaları ve beklentileri ile değil, hayatındaki diğer önemli insanların ana-babası, öğretmenleri, arkadaşları vs hakkındaki düşüncelerinden ve davranışlarından da etkilenir. İlkokul çağındaki bir çocuğun okuma, yazma ve aritmetik olmak üzere üç temel beceriyi bu çağda kazanması onun gelişim görevlerindedir ve kritik zamandır. Bireyin başarısızlığı, çevresi tarafından küçümsenmesi birey tarafından içselleştirilmekte ve başarıyı benliğin değerlendirmede bir ölçüt olarak kullanmakta, sonuçta başarısızlığı kendi benliğinde özdeşleştirmektedir (Kılıççı, 1992). Dolayısıyla arkadaşları tarafından dışlanan, küçük görülen, alay edilen öğrenciler olumsuz benlik algısı geliştirmiştir. Çocukluk döneminde, bir çocuk ailesi dışındaki çevresinde kendini kanıtlayabilmesi için, okulda başarılı olmak ve akranlarıyla iyi bir şekilde iletişim kurmak gibi kendisi hakkında olumlu bir duyuya gereksinim duyar. Bu yaşta kendini algılayışı, onun çocukluk ve yetişkinlik dönemi boyunca başarısı, sosyal etkileşimi ve duygusal durumu üzerinde önemli bir etkisi olacaktır (Yavuzer, 2000). Carmine ve diğerlerine (2006) göre de birinci sınıfta okuma deneyimini başarmak yalnızca akademik olarak önemli değildir aynı zamanda öğrencinin özsaygı kazanmasında önemlidir. Akranlarından akademik olarak geride kalan çocuklar, başarısızlıklarından dolayı rahatsız olmaya yatkındır. Bu öğrenciler kendilerinin eksik (dumb) olduğuna inanmaya başlar ve genellikle okumaya karşı güçlü bir nefret oluşturur (Harris ve Sipay, 1990). Bu araştırmalar da çocuğun benlik algısının gelişiminde başarıyı sağlayan okuma becerisinin rolünü açıklamaktadır.

Araştırma sonucuna göre, okuma güçlüğü yaşayan ve akademik açıdan başarısız olan bu öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri zayıftır. Bu öğrenciler diğer öğrenciler tarafından tercih edilmemekte, dışlanmakta, küçümsenmekte, alaya maruz kalmakta ve okulda yalnızlık duygusu yaşamaktadır. Yavuzer'e (2000) göre ilkokul çağı çocuğu, çekingen olsa bile yine de kendi yaşlıtlarınca kabul edilme gereksinimi duyar. Oyun sahasında, okul koridorlarında ve sınıfta, çocuğun sınıf arkadaşları ile arasında geçenler, onun okul yaşamından aldığı zevkin yoğunluğunu doğrudan etkiler. Eğer hiçbir arkadaş olmaksızın yalnız başınsa, kendini kötü hissedecek, mutsuz olacaktır.

Öğrencilerin Okuma Güçlüğü Yaşamalarına Neden Olan Etkenlere İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre, okuma yazmanın öğrenildiği birinci sınıfta, ailesel ya da hastalık gibi herhangi bir nedenle uzun süre okula devamsızlık yapan öğrencilerin okuma becerisini geç kazandıkları ve sınıf seviyesinin gerisinde oldukları tespit edilmiştir. Bir becerinin kazandırılması aşamalılık gerektiren bir süreçtir. Bu aşamalardan biri eksik olunca altyapı eksikliği nedeniyle eğitim sürecinden istedik sonuçlar alınmamaktadır (Uzun ve Bütün, 2015). Okuma yazma becerisinin kazandırılması da aşamalılık ve süreklilik gerektirmektedir. Bu aşamaların kesintiye uğraması öğrencilerde istenilen seviyede okuma becerisinin kazanılmamasına sebep olur. Öğretmenlerin çoğu okula devamsızlığın en büyük etkisinin öğrencilerin akademik başarısızlığı olduğunu düşünmektedir. İlkokul düzeyindeki öğretmenler bunun iki temel nedenini vurgulamaktadır. Birincisi, devamsızlık öğrenme sürekliliğini kırmaktadır. İkincisi, müfredatın tam ve sıkı bir şekilde yapılandırılmış olması, devamsızlık yapan çocuğun önemli olan şeyleri kaçırmaya anlamına gelir (Malcolm, Wilson, Davidson ve Kirk, 2003). Öğrencilerin uzun süreli devamsızlık yapması, okuma güçlüğünün nedenlerinden biri olarak görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinin okulla etkili iletişim halinde olmadıkları, öğrencinin eğitimine gereken önemi vermedikleri belirlenmiştir. Öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini ve okulda başarılı olmasını sağlayan önemli faktörlerden biri velinin okula karşı tutumudur. Velilerin okulla ve öğretmen ile iletişim halinde olmamaları, eğitime önem vermemeleri, çocuklarına karşı ilgisiz olmaları sadece okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için bir sorundur. Veli desteğinin öğrencinin öğrenim hayatına etkisi çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Yapıcı ve Yapıcı (2003) ilköğretim öğretmenlerinin sorunlarında ilk iki sırayı çocuklarına karşı ilgisizlik ve okulla ilişki içinde olmamak olarak bulmuştur. Altun (2009) nasıl bir veli sorusuna; okulda ve dışarıda

çocukları ile ilgilenen, okuldaki toplantılara katılan ve öğretmenler ile görüşen, eğitim üzerinde destek ve kontrolünü artırmak isteyen, sonuç olarak eğitimi bir değer olarak görüp eğitime önem veren veli olarak cevap vermiştir. Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) öğretmenlerin, okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda kendilerine öncelikli olarak velilerin yardımcı olabileceğini düşündüklerini ve velilerin desteğini bu konuda yeterli görmediklerini tespit etmişlerdir. Veli ilgisinin istenilen düzeyde olmaması okuma güçlüğüne bir başka nedenidir.

Araştırma sonucuna göre okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi için yeterli ve etkili zaman ayırmamaktadır. Kısa da olsa zaman ayıranlar ise hikâye okuma ve deftere yazı yazma ödevi vermek gibi etkili olmayan yöntemler uygulamaktadırlar. Okuma güçlükleri olan öğrenciler güvensizlik, isteksizlik ve çaresizlik yaşamaktadır. Oysaki öğrencilerin okuma güçlüklerini giderilmesi için sınıf öğretmenlerine büyük rol düşmektedir. Sınıf öğretmenleri bunun bilincinde olmalı ve öğrencileri için etkili yöntemler kullanarak okuma becerilerini geliştirilmelidir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). Daly, Chafouleas ve Skinner' a (2005) göre de okuma, okuldaki diğer derslerde ve mezun olduktan sonraki etkinlikler için temel niteliktedir. Maalesef ki okullar genellikle okuma problemi yaşayan öğrencilerin ya da okumaya hazırlıkta sorunu olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterince etkili ve organize edilmiş değildir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için yapılan okuma müdahaleleri öğrencinin öğrenme ve gelişimini etkileyecek etkilere sahip olduğu için, öğretmenlerin okuma eğitimi hakkında nasıl düşündükleri ve okuma eğitimini nasıl kavramsallaştırdıklarını yeniden düşünmek kritik hale gelir (Hall, 2006). Ateş, Yıldırım ve Yıldız (2010), sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının okuma güçlüğü ve okuma güçlüğüne doğası hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile karşılaştıklarında sorumluluk duygusu, korku, endişe ve üzüntü yaşadıklarını, bu öğrencilerin eğitim sürecini yavaşlatacağı konusunda endişe yaşadıklarını, bu tür öğrencilerin sorunları ile baş edebilmek için ne tür teknik ve metot kullanacakları konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu araştırmanın sonucuna paralel olarak, araştırmaya katılan öğretmenler bu öğrenciler ile ilgilenmek için yeterli zaman olmadığını, öğrencilerin okuma yetersizliklerinden dolayı üzüldüklerini, okuma güçlüğüne gidermek için kitap okuma yaptırdıklarını belirtmiştir. Sınıf ortamında öğretmenlerin yetersiz bilgisi, ilgisizliği, zaman sıkıntısı gibi nedenlerden dolayı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin profesyonel yardıma ihtiyacı vardır. Bu da son yıllarda Türkiye'nin gündemine yeni giren okuma uzmanları sayesinde olabilecektir. Akyol ve Yıldız'a (2010) göre, okuma yazma güçlüklerinin tanınması, giderilmesi ve öğrenciye uygun programların hazırlanması öğretmenlerin mevcut bilgileri ile yapabilecekleri işler değildir. Türkiye'de okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir reforma ihtiyaç olduğu söylenebilir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili reform hareketlerinin başarıya ulaşmasında en önemli görev okuma uzmanlarına düşmektedir. Turan ve diğerlerine göre (2015) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma derslerinde tam anlamıyla verimli olamadıklarını, üniversitede almış oldukları dersleri yeterli bulmadıkları ve kendilerini eksik gördükleri için bir okuma uzmanına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. 17. Milli Eğitim Şurasında alınan karara göre de, Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yolu ile üniversitelerce yetiştirilmelidir (MEB, 2006).

Okuma Güçlüğüne Öğrencilerin Okul Yaşamını Nasıl Etkilediğine İlişkin Sonuçlar

Öğrencinin derse katılımı, öğrenme ortamında soruları yanıtlaması, deneyi ya da gözlemi yapması, parmak kaldırarak soru sorması gibi davranışları içerir (Yavuzer, 2000). Araştırma sonucuna göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle derste söz hakkı almak konusunda isteksiz olduğu, derste sorulan soruları yanıtlamak, anlamadığı yerleri sormak ve etkinliklere katılım sağlamadığı tespit edilmiştir. Ders türlerine göre ise, doğrudan okuma ve yazma becerisi gerektiren Türkçe dersinde genellikle katılım sağlamadıkları, derslerin içerik özelliği açısından konusunu günlük yaşamdan almasından ve doğrudan okuma becerisi gerektirmemesi nedeniyle fen bilimleri ile sosyal bilgiler derslerinde diğer derslere nazaran kısmi ölçüde katılım sağladıkları tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin derse karşı ilgisi oldukça düşüktür. Bu öğrenciler genellikle dersten kopuktur ve dersi dinlemek için ayırdıkları süre çok kısıtlıdır. Bu öğrencilerin dikkat süresi çok kısadır ve öğrenciler sıklıkla dikkat dağınıklığı yaşamaktadır. Öğrencinin biri ise fen bilimleri dersinde yapılan deney çalışmasına ve Türkçe dersindeki tiyatro etkinliğine ilgi göstermiştir. Öğrencilerin aktif olarak katılabileceği etkinlikler ve yeterince motive edilmesi durumunda derslere ilgi gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sınıf içerisinde ve ders esnasında çanta karıştırma, dersle ilgisi olmayan malzemeler ile ilgilenme, ayağa kalkma, sıra üzerine yatma, uygun dinleme pozisyonunda oturmama, sıra arkadaşı ile konuşma, sağına soluna dönüp diğer öğrencileri rahatsız etme, etrafı izleme gibi pek çok istenmeyen davranış sergilemektedir. Şüphesiz ki bu tür davranışları, sınıfta okuma güçlüğü yaşamayan ve hatta gayet başarılı olan öğrenciler de zaman zaman sergilemektedir. Ancak buradaki anahtar nokta davranışın yapılma sıklığı ve süresidir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin derse ilgisinin az olmasından ve pek çok öğrenme etkinliğinin okuma ve yazma gerektirmesinden dolayı öğrenciler bu etkinlikleri yapamamaktadır. Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere derste öğrenme etkinliği dışında fazlaca zaman kalmaktadır. Taşdemir ve Taşdemir (2010) yaptıkları araştırma sonucunda, başarısız olarak nitelendirilen öğrencilerin; öğrenmeye istekli olmaması, sürece etkin katılmaması, birlikte çalışma alışkanlığı geliştirememesi, sosyal iletişimde problemler yaşaması, kendi kendine çalışmaya zaman ayırmaması örtük davranışlar olarak belirlenirken; derse mazeretsiz geç gelme, materyalleri kullanmama veya verimsiz kullanma, dersi dinlemeye ayırdığı zamanın düşük olması ve dikkatini başka konular üzerinde toplama, öğretmen ile etkileşimde fazla bir uğraş içinde olmaması gibi davranışları ise açık olumsuz davranışlar olarak sınıflandırmıştır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler de, akademik olarak başarısız oldukları için, bu öğrenciler ile benzer olumsuz davranışlar sergilemiştir.

Araştırma sonucuna göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, okuma gerektiren bir etkinlik ile karşılaştıklarında, heyecan ve korku duymakta, sıkılmakta, ağlamakta, umursamazlık, kaygısızlık, isteksizlik gibi olumsuz tutumlar ve davranışlar göstermektedir. Okuma becerisi ilköğretim bitmeden kazanılması gereken bir beceridir. Bu süreçten sonra okuma güçlüğü yaşayan bu öğrenciler ile sınıf arkadaşları arasındaki fark kapanmayacak dereceye gelmekte ve okuma güçlüğü çeken çocuk eğitim hayatından soyutlanmaktadır. Stanovich (1986) okumayı yeni öğrenenlerin becerilerini nasıl edindiğini gözleyen araştırmada, okuma ve dil yetersizliklerinde Matthew etkisine değinmiştir. Matthew etkisi, birikmiş üstünlük olarak ifade edilebilir. Okuma becerisini erken yaşta edinen okuyucuların gelecekte de iyi okuyucular ve başarılı kişiler olduklarını; okumayı üçüncü veya dördüncü sınıftan önce öğrenemeyenlerin de hayatı boyunca başarısız olduğunu belirtmektedir. Arkadaşlarının daha da gerisinde kalan bu öğrencilerin başarılı yaşatlarına göre okulu bırakma oranları da yüksektir. Bergen, Vasalampi ve Torppa (2020), temel okuma becerileri iyi olan öğrencilerin sarmal olarak daha yukarı ilerlediklerini, yetersiz olan çocukların ise sarmal olarak aşağı doğru gittiklerini, bu durumun iyi ve zayıf okuyucular arasındaki farkı artırdığını belirtmektedir. Bu araştırmaların sonuçları okuma sorunlarının zaman kaybedilmeden giderilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama becerisinin yetersizliğine paralel olarak yazma becerisi de yetersizdir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin nasıl yazıldığı ile ilgili kazanımları henüz edinmemiştir. Güneş (2013) göre de, yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır. Temizkan (2009), okuduğunu anlama düzeyi ile yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu belirlemiştir. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe yazılı anlatım beceri düzeyleri de aynı oranda yükselmektedir.

Araştırmadaki ders materyali olarak kullanılan çalışma kitapları, ders kitapları ve defterlerin incelenmesinden elde edilen bulgulara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle ders kitaplarını, defterlerini özensiz, düzensiz kullanmakta olup, çalışma kitabındaki etkinlikler yetersizdir. Taşdemir ve Taşdemir (2010) yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan düşük başarılı öğrencilerin tümünün öğrenci çalışma kitaplarının etkin kullanımı konusunda yeterli olmadıkları ve öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri tamamlamadığını belirtmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğrencinin derste öğretmenin yönergesi ile bireysel olarak çalışma kitabındaki etkinlikleri ve ödevlerini yapması gibi bağımsız öğrenme çalışmalarına katılmadığı tespit edilmiştir. Okuldaki pek çok etkinliğin, ödevlerin okuma-yazma becerisi gerektirmesinden dolayı, okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin bağımsız öğrenme sorumluluğunu yerine getiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir ve Taşdemir (2010)' e göre de düşük başarılı öğrencilerin kendi kendilerine çalışmak için ayırdıkları zamanın genelde çok kısıtlı olduğu ve kendi kendilerine çalışmaya çok fazla eğilimli olmadıklarını gözlemlemiştir.

Sonuç olarak, okuma becerisinin kazanılması süreci her öğrencinin başarıyla geçmesi gereken bir süreçtir. Bu aşamayı geçemeyen ya da yeterli düzeyde kazanamayan öğrenciler okulda pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Okulda pek çok etkinliğin okuma ve yazma gerektirdiği göz önünde bulundurulsa, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu etkinliklere katılmadıkları, okulda sadece zaman doldurdukları söylenebilir. Diğer öğrenciler okuma becerisini işlevsel olarak geliştirip, analiz-sentez, ilişki kurma gibi daha üst düzey bilişsel faaliyetlerde bulunurken, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hala harf tanıma, kelime, cümle üretmeye çalışması öğrenciler arasındaki başarı farkını gittikçe artırmaktadır. Carmine ve diğerlerine göre de (2006) sınıf seviyesinin gerisinde kalmış öğrenciler için erken müdahale edilmeli, fazladan öğretim programı sağlanmalı, küçük grup çalışmasından istifade edilmeli, etkili öğretim materyalleri kullanılmalı, anlama programı oluşturulmalı, öğrencinin değerlendirilmesi sıklıkla yapılmalı ve iyi eğitilmiş öğretmenlerin varlığından emin olunmalıdır. Okuma becerisi tek başına akademik başarısızlığı açıklayamaz. Ancak, domino etkisi yarattığı söylenebilir. Okuyamayan öğrenci, derse ilgi ve etkin katılım gösterememektedir. Derste öğretim faaliyetleri ile geçirmesi gereken süreyi istenmeyen davranışlar yaparak geçirmektedir. Ders materyallerini özensiz ve düzensiz kullanmakta, çalışma kitabı etkinliklerini yapamamaktadır. Birbirlerini zincirleme olarak etkileyen bu faktörler, başarısızlık duygusuna neden olmaktadır. Başarı duygusunu tadamayan, arkadaşları tarafından kabul görmeyen ve hatta alay edilen, kendisine güveni kalmamış okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, mutsuz öğrenciler olarak okulda, geleceğin mutsuz bireyleri olarak toplumda var olacaklarını söylemek mümkündür.

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

Öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin ilköğretim eğitimleri süresince yeterli okuma becerisini kazanmış olarak bir üst eğitim kademesine devam etmelerini sağlanmalıdır. Bu amaçla, okuma güçlüğü olan öğrencilere yeterli zaman ayırmalı, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini içeren öğretim programları hazırlanmalıdır. Güncel çalışmaları takip ederek, her öğrencinin bireysel farklılığını dikkate alarak eğitim içerikleri hazırlanmalıdır. Eğitim fakültelerinin ilköğretim ve ortaokul düzeyine öğretmen yetiştiren anabilim dallarının öğretim programlarına, okuma becerilerin öğretimini içeren ders içerikleri konulmalıdır. Sınıf öğretmenliği eğitimi alanında okuma güçlüğüne tespiti ve kullanılacak yöntemlere ilişkin ders içeriği düzenlenmelidir. Okuma uzmanları yetiştirilmeli ve istihdam edilmelidir. Araştırmacılar ise okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin ilerleyen öğrenim yaşamlarındaki akademik başarıları ve okul davranışları boyutsal olarak araştırılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2013a) *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (13. Baskı)*. Pegem A Akademi: Ankara.
- Akyol, H. (2013b). *Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(2),7-21
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 1-8.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8 (2), 567-586.
- Ateş, S., Yıldırım, M. ve Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, 9(1), 44-51.
- Ateş, S. (2013). The effect of repeated reading exercises with performance-based feedback on fluent reading skills. *Reading Improvement*.50,(4),158-165.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *Mental bozuklukların tanıs ve istatistiksel el kitabı, (DSM-IV : Diagnostic and statistical manual of mental disorders)* 4. Baskı, (çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aşiloğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 1-11.
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International J.Social Science & Education*.4(4), pp. 931-946.
- Baştuğ, M., ve Demirtaş, G. (2017). Child-centered reading intervention: see, talk, dictate, read, write!.*International Electronic Journal Of Elementary Education*, 8(4), 601-616.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bergen, E., Vasalampi, K. ve Torppa, M. (2020). How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*, 0(0)pp. 1-20
- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties *British Journal of Special Education*.33,2,62-67.
- Carmine, D.W., Silbert, J., Kame'enui, E.J., Tarver, S.G & Jungjohann, K. (2006). *Teaching struggling and at-risk readers a direct instruction approach*. New Jersey: Pearson.
- Creswell, J.W. (2014) *Research design*. (çeviren Y. Dede, çeviri editörü Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): s. 437-456.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Improving reading skills of fourth grade elementary student who has reading disability. *Turkish Journal of Education*, 4(2),4-16.
- Daly, E.J., Chafouleas, S., & Skinner, C.H. (2005). *Interventions for reading problems*. New York: The Guilford Press.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş), Okur, A. (Editör) *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3).
- Glesne, C. (2014). *Becoming qualitative researchers*. Çeviri Editörleri, Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşsal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Hall, L.A.(2006). Anything but lazy: New understandings about struggling readers, teaching, and text. *Reading Research Quarterly*, Vol. 41, No. 4,424-426. doi:10.1598/RRQ.41.4.1
- Harris, A. J. & Sipay, E. R.(1990). *How to increase reading ability* (Ninth Edition). Newyork: Longman.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 243-255.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*, Anı yayınları, 37-38.
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs*. The SCRE centre, University of Glasgow, department for education and skills, Research Report: 424.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2006). 17. Milli Eğitim Şurası Kararları <http://ozegep.meb.gov.tr/dosyalar/17.Milli.Egitim.Surasi.Kararlari.pdf> adresinden, (29 Nisan 2016' da erişilmiştir.)
- Otrar, M., Ekşi, H. ve Durmuş, A. (2011). *Sınıfın fiziksel yapısı ve organizasyonu*. M. Gürsel (editör). *Sınıf Yönetimi*. Eğitim Akademi :Konya.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-1, 17-20.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smart,D. Prior,M. Sanson,A. ve Oberklaid,F.(2001). Children with reading difficulties: a six-year follow-up from early primary school to secondary school.*Australian Journal of Psychology*, 53, 1,45-53.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy .*Reading Research Quarterly*, Vol. 21, No. 4 Autumn, pp. 360-407 Published by: Wiley on behalf of the International Reading Association Stable. URL: <http://www.jstor.org/stable/747612> Accessed: 30-04-2016 19:36 UTC
- Stevens,E.A.,Walker,M.A. ve Vaughn,S.(2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: a synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 50(5) 576-590. DOI: 10.1177/0022219416638028
- Sylva, K. & Hurry, J. (1996). Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of reading recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning*, 2(2), 49-68.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2010). Okulda başarı ve başarısızlık olgusu: Tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,23(2),471-503.
- Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 183 Yaz/2009 s.42-67.
- Turan, M., Alp, D., Yıldırım, E., Erdem, E., Celayir, İ., Küpçü, S., ve Babacan, K. (2015). Okuma uzmanlığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, s. 264 – 275.
- Uzun, M.E. ve Bütün ,E.(2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedneleri ve bu durumun çocuklar üzerine etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*,1,315-328
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 3 (3).
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical for The languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/4, 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-13.
- Yurdakal, H. İ. ve Susar Kırmızı, F. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğüne sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 27,2,853-867
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1) , 124-134