



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN  
ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ  
ÖĞRETMEN YETERLİĞİNE ETKİSİNİN  
İNCELENMESİ

Tuğba PÜRSÜN  
ORCID: 0000-0002-5436-1464

Danışman  
Prof. Dr. Hakan SARI  
ORCID: 0000-0003-4528-8936

Konya 2021



## ÖNSÖZ

Bu araştırma ile okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmenlerin yeterlik ve bilgi düzeylerine etkisi incelenmiştir. Büyük bir istek ve heyecanla başladığım kimi zaman yorucu kimi zaman keyifli olan uzun yolun sonuna geldim. Elbette bu süreci benimle birlikte yaşayan, emeği ve desteği sonsuz olan pek çok kişi var. Öncelikle akademik hayatta çok kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleriyle beni yetiştiren, yol gösteren, tezimin her aşamasında değerli katkılarıyla bu zorlu süreci başarı ile tamamlamam için bütün detayları büyük bir özenle inceleyen ve her zaman vakit ayıran değerli danışmanım Prof. Dr. Hakan SARI'ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin her aşamasında beni sabırla dinleyen, takıldığımı düşündüğüm zamanlarda fikirleriyle yolumu aydınlatarak çözüme ulaşmamı sağlayan ve akademik ilerlememde her zaman fikir danışabildiğim, kendimi geliştirmemde katkısı sonsuz olan değerli hocam Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a; tezimi özveriyle inceleyen ve katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Uzun soluklu bu süreçte, motivasyonumu arttıran ve çalışmalarında destek olan değerli hocalarım Doç. Dr. Zehra ATBAŞI'na ve Dr. Öğretim Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ'a; sevgili dostum Arş. Gör. Burcu YAPAR'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın uygulama aşamasını birlikte yürüttüğümüz, işbirliği içinde olan ve katkı sağlayan değerli öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Önce hayattaki sonra da tez sürecimdeki en büyük destekçim ailem...Her zaman her durumda yanımda olduğunuzu bilmek en büyük gücüm. Bugünüm için en büyük borcum ve sonsuz teşekkürlerim size. Anneme, babama ve kardeşime.

**Tuğba PÜRSÜN**

**KONYA-2021**

## İÇİNDEKİLER

|                                                                       |      |
|-----------------------------------------------------------------------|------|
| ÖNSÖZ .....                                                           | i    |
| TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....                                  | v    |
| BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....                                        | vi   |
| SİMGELER VE KISALTMALAR .....                                         | vii  |
| ÖZET .....                                                            | viii |
| 1.GİRİŞ .....                                                         | 1    |
| 1.1. Problem Durumu.....                                              | 3    |
| 1.1.1. Amaç ve Alt Amaçlar .....                                      | 8    |
| 1.2. Araştırmanın Önemi .....                                         | 8    |
| 1.3. Araştırmanın Varsayımları .....                                  | 11   |
| 1.4. Sınırlılıklar .....                                              | 11   |
| 1.5. Tanımlar.....                                                    | 11   |
| 2. ALANYAZINI.....                                                    | 13   |
| 2.1. Okuma.....                                                       | 13   |
| 2.2. Okuma Güçlüğü .....                                              | 15   |
| 2.3. Okuma Güçlüğüne Neden Olan Faktörler .....                       | 19   |
| 2.3.1. Fiziksel Faktörler .....                                       | 19   |
| 2.3.2. Duygusal Faktörler .....                                       | 21   |
| 2.3.3. Çevresel Faktörler .....                                       | 22   |
| 2.4. Akıcı Okuma.....                                                 | 24   |
| 2.5. Kelime Bilgisi .....                                             | 27   |
| 2.6. Okuduğunu Anlama .....                                           | 30   |
| 2.7. Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler .....        | 34   |
| 2.7.1. Okuma Öncesi Etkinlikler .....                                 | 34   |
| 2.7.2. Okuma Sırası Etkinlikler .....                                 | 38   |
| 2.7.3. Okuma Sonrası Etkinlikler.....                                 | 42   |
| 2.8. Öğretmen Eğitim Programı.....                                    | 44   |
| 2.9. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen Yeterlikleri..... | 46   |
| 2.10. Ülkemizde ve Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar .....         | 52   |
| 2.10.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar .....                          | 52   |

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.10.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar.....                                            | 55  |
| 3. YÖNTEM .....                                                                              | 60  |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....                                                                | 60  |
| 3.2. Çalışma Grubu .....                                                                     | 63  |
| 3.3. Denel İşlemler.....                                                                     | 67  |
| 3.3.1. OGÖYEP'in Geliştirilmesi.....                                                         | 79  |
| 3.3.2. OGÖYEP'in Pilot Uygulaması.....                                                       | 81  |
| 3.3.3. OGÖYEP'in Uygulanması (Deney Grubu).....                                              | 82  |
| 3.4. Veri Toplama Araçları.....                                                              | 83  |
| 3.4.1. Nitel Veri Toplama Araçları.....                                                      | 83  |
| 3.4.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....                                             | 83  |
| 3.4.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....                                                      | 84  |
| 3.4.2.1. OGÖYEPÖ'nün Geliştirilmesi.....                                                     | 84  |
| 3.4.2.1.1. OGÖYEPÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....                               | 86  |
| 3.4.2.2. Başarı Testi.....                                                                   | 94  |
| 3.4.2.3. Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu.....                | 97  |
| 3.5. Veri Toplama Süreci.....                                                                | 99  |
| 3.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulanması.....                                | 99  |
| 3.5.2. OGÖYEPÖ'nün Uygulanması (Ön test- Son test).....                                      | 100 |
| 3.5.3. Başarı Testinin Uygulanması (Ön test- Son test).....                                  | 100 |
| 3.5.4. Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu'nun Uygulanması.....  | 100 |
| 3.6. Verilerin Analizi.....                                                                  | 100 |
| 3.6.1. Nitel Verilerin Analizi.....                                                          | 101 |
| 3.6.2. Nicel Verilerin Analizi.....                                                          | 105 |
| 4. BULGULAR.....                                                                             | 109 |
| 4.1. Nitel Bulgular.....                                                                     | 109 |
| 4.1.1. Öğretmenlerin OGÖYEP'deki İhtiyaçları.....                                            | 109 |
| 4.1.2. Deney Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Görüşleri..... | 119 |
| 4.2. Nicel Bulgular.....                                                                     | 125 |

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| 5. TARTIŞMA.....                               | 131 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....                      | 144 |
| 6.1. Sonuç.....                                | 144 |
| 6.2. Öneriler.....                             | 145 |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....        | 145 |
| 6.2.2. İleri Çalışmalara Yönelik Öneriler..... | 146 |
| KAYNAKÇA.....                                  | 147 |
| EKLER.....                                     | 183 |



## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Okuma Becerileri ve Öğretmen Yeterliliğine Etkisinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 198 sayfalık kısmına ilişkin, 25/10/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %8 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

25/10/2021  
Tuğba PÜRSÜN

Prof. Dr. Hakan SARI

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

25/10/2021  
Tuğba PÜRSÜN



## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development

**OGÖYEPÖ:** Öğretmenler İçin Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öz Yeterlik Değerlendirme Ölçeği

**OGÖYEP:** Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Arttırılmasıyla İlgili Yeterliklerini Arttırıcı Eğitim Programı

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

## ÖZET

**Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Özel Eğitim Bilim Dalı  
Doktora Tezi**

### **OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN YETERLİĞİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Tuğba PÜRSÜN**

Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerindeki gereksinimlerine bağlı olarak yeterliklerini arttırmaya yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiğinin sınanmasıdır. Nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden biri olan keşfedici sıralı karma yöntem deseni ile desenlenen araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni; nicel boyutunda ön test son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna ihtiyaç analizi için yirmi sınıf öğretmeni ve eğitim programının etkililiğine ilişkin görüşleri belirleyebilmek için deney grubundaki on altı sınıf öğretmeni; nicel boyutuna on altısı deney grubunda on altısı kontrol grubunda olmak üzere otuz iki sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel boyut için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler ise, Öğretmenler İçin Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öz Yeterlik Değerlendirme Ölçeği (OGÖYEPÖ), Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği; nicel verilerin analizinde ise verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik analiz tekniklerinden t testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde kullanabilecekleri yöntem, teknik ve stratejiler konusunda desteğe gereksinim duyduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin bu gereksinimlerinin karşılanması için geliştirilen eğitim programında okuma öncesi yöntem, teknik ve stratejiler, okuma sırası yöntem, teknik ve stratejiler, okuma sonrası yöntem, teknik ve stratejiler, okuma sürecinin tamamında kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejiler olmak üzere dört üniteye yer verilmiştir. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Arttırılmasıyla İlgili Yeterliklerini Arttırıcı Eğitim Programı'na (OGÖYEP) katılan deney grubundaki öğretmenlerle katılmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin son test-ön test farkı puan ortalamaları arasında yüksek etki büyüklüğüne sahip anlamlı bir farklılık olduğu; deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlere göre okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme yönelik bilgi ve yeterliklerinin arttığı ve öğretmen eğitim programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin, öğretmen eğitim programına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu; programı faydalı ve verimli buldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma güçlüğü, okuma güçlüğü olan öğrenciler, öğretmen eğitimi, öğretmen eğitim programı, özel eğitim, öğretmen yetiştirme, özel gereksinimliler, karma yöntem.

## **ABSTRACT**

**Department of Special Education  
Division of Special Education  
Doctorate Thesis**

### **AN ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF TEACHER TRAINING PROGRAM ON TEACHERS 'COMPETENCIES IN TERMS OF INCREASING READING SKILLS OF STUDENTS WITH READING DIFFICULTIES**

**Tuğba PÜRSÜN**

The purpose of this research is to analyse the effectiveness of the training program developed by the researcher to increase the competencies on improving students' reading skills for teachers who are working with students with reading difficulties. The research was designed with a mixed method in which qualitative and quantitative approaches were used together. In quantitative terms, experimental design with pretest and final test control group was preferred. Twenty classroom teachers participated in the qualitative dimension of the research, and thirty two classroom teachers, sixteen in the experimental group and sixteen in the control group, participated in the quantitative dimension. A semi-structured interview form was used for the qualitative dimension in collecting the research data. Quantitative data were collected with the Self-Efficacy Assessment Scale for Teachers to Improve the Reading Skills of Students with Reading Disabilities, an Achievement Test and a Reading Activity Preparation Form. Content analysis technique in the analysis of qualitative data obtained from the research. Parametric analysis techniques (such as t test) were used because the quantitative data showed normal distribution. The research findings showed that teachers need support for strategies, methods and techniques that they can use to improve the reading skills of students with reading difficulties. Four units are included in the training program developed to meet these needs of teachers. Methods, techniques and strategies before, during and after reading, which can be used in the entire reading process. It was observed that there was a significant difference between the posttest-pretest scores of the teachers in the experimental group who participated in the Education Program for Increasing the Reading Skills of the Teachers Working with Students with Reading Difficulties and those in the control group who did not. It was concluded that the teacher training program was effective to be able to increase the competencies of teachers on their reading skills of students with reading difficulties. It was found that the teachers in the experimental group had positive opinions about the teacher training program saying that it was highly useful and efficient.

**Keywords:** Reading difficulties, students with reading difficulties, teacher training, teacher training program on reading difficulties, special education, teacher training, special needs, mixed research method.

## BÖLÜM 1

### 1.GİRİŞ

Okul hayatının ilk yıllarından itibaren kazanılmaya başlanılan okuma becerisi, hayat boyu bilgiye ulaşma ve bilgi edinme için gerekli olan temel bir beceridir. Öğrencilerin okuma ve yazmayı öğrenebilmeleri için dilin konuşma ve yazı şeklini duyarak ve görerek beyinlerindeki dil modülüne yerleştirmelerinin gerekmesi okuma ve yazmanın edinilmesi gereken bir beceri olduğunun göstergesidir (Beaty, 2018). Okuma becerisini kazanma sürecinde bütün öğrencilerin aynı düzeyde başarı göstermeleri beklenmez ancak özellikle ilkokul birinci ve ikinci sınıfta öğrencilerin okuma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir. Öğrenciler ilköğretimin birinci ve ikinci sınıflarında sözcükleri çözümlemeye ve akıcı okumaya; üçüncü ve dördüncü sınıflarda anlama üzerine yoğunlaşmaktadırlar (Baydık, 2011). Öğrencilerin üçüncü sınıfa ulaşmadan önce okuma becerilerine hakim olmaları, üçüncü sınıftan sonra akademik içerikten bilgi edinmeye ve öğrenme için okumaya başlamaları nedeniyle önemlidir. Birinci ve ikinci sınıfta okumada zorlanan bir öğrenci asıl güçlüğü üçüncü ve dördüncü sınıfta hızlı okuması ve okuduğunu anlaması beklendiğinde yaşamaktadır (Kuruoğlu ve Şen, 2018). Üçüncü sınıfın sonunda okuma becerilerine hakim olamayan öğrenciler öğrenme için düşük motivasyon, davranışsal problemler ve düşük akademik başarı sergilemektedir (Sloat, Beswick ve Willms, 2007).

Öğrencilerin öğrenim hayatlarında okul öncesi dönemde okumaya hazırlık etkinliklerine yer verilerek okuma becerisinin temelleri atılmaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018). Birinci sınıfta hem okulda hem de evde öğrencilerin okumayı öğrenmesi üzerine odaklanılmaktadır. İlerleyen sınıflarda ise okumanın öğrenilmiş olması nedeniyle farklı türdeki materyallerin okunması ile bilgi edinme ve öğrenme sürecine geçilmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019). Bu aşamada, okuyucuların daha önce hiç karşılaşmadıkları veya bilmedikleri kelimeleri ve kavramları görme olasılıkları artmaktadır. İlk okuma-yazmayı öğrenirken öğrencilerin kelime tanımaları oldukça uzun sürmekteyken; kelimeleri farklı metinlerde sürekli görme ve okuma yoluyla bu süre kısalmakta ve kelimeler otomatik olarak tanınmaktadır. Öğrenciler karşılaştıkları kelimelerin yazılı biçimlerini ve anlamlarını kaydederek zihin-

sel sözlüklerini oluşturmaktadırlar. Yapılan araştırmalara göre, zihinsel sözlüğü zengin olan öğrencilerin okul başarıları daha yüksektir ve düşünme, anlama, sorgulama, sınıflandırma, ilişkilendirme gibi zihinsel becerileri daha fazla gelişmiştir (Güneş, 2017). Akyol (2019) kelime tanımanın yetersiz veya yanlış olması durumunda cümlelerin, paragrafların ve sonuç olarak metnin anlaşılmasının mümkün olmadığını belirtmektedir.

Okuma becerisi kazanıldığı andan itibaren eğitim, günlük hayat, sosyal yaşam, iş hayatı gibi farklı alanlarda kullanılan ve gerek duyulan bir beceri haline gelmektedir. Başka bir ifade ile bilgiye ulaşma, bilgi edinme, bilgiyi aktarma ve öğrenme sürecinde okuma en etkili araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin hem zihinsel hem de kişisel gelişimi açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Günlük yaşam içinde caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını okuyup anlama (Akyol, 2019); sosyal yaşamda iş bulma, iş yerinde çalışma, ehliyet alma (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005); kişisel gelişim açısından duygusal ve ruhsal olarak gereksinimleri gidermeye (Akyol, 2019) katkıda bulunan, öğrencinin bütün öğretim hayatı süresince ihtiyaç duyacağı ve aynı şekilde bütün derslerde başarılı olmasını sağlayacak önemli bir beceridir.

Eğitim sisteminin en temel ögesi konumunda olan öğretmenlerin mesleki alan bilgisine sahip olmalarının yanı sıra kendilerini alanda yeterli hissetmeleri ve yeterliklerine ilişkin olumlu duygu ve inanca sahip olmaları beklenmektedir. Bu durumun nedeni, öğrencilerin okuma problemlerinin fark edilmesinde ve müdahale edilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmesi ve öğrencilerin başarılı okuyucu olmalarının büyük ölçüde sınıf öğretmenlerinin deneyimine, bilgisine ve etkililiğine bağlı olmasıdır (Chatman, 2015). Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri dikkate alarak uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanmaları öğrencilerin başarısı açısından önemli olduğundan öğretmenlerin bu konuya ilişkin yeterliklerinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Okuma becerisi fiziksel, zihinsel ve duyuşsal becerilerin birlikte kullanılmasını gerekli kılan üst düzey bir zihinsel etkinliktir (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Yılmaz'a (2019) göre okuma duyu organları aracılığıyla alınan sembollerin ön bilgileri kullanarak zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma sürecidir. Bu süreçte yazarlar kendi düşüncelerini kelimeleri, cümleleri, paragrafları, çeşitli görselleri kullanarak ortaya koyarken; okuyucu okuma sürecinde ön bilgilerini, deneyimlerini, muhakeme becerilerini kullanarak ve metindeki unsurlardan faydalanarak yeniden anlam kurmaktadır (Akyol, 2019).

Okumanın önemli unsurlarından biri akıcı okuma becerisine sahip olmaktır. Akıcı okuma; okuyucunun çaba harcamadan, hızlı, anlamlı (Rasinski, 2003; Yılmaz, 2019) ve doğru biçimde (Pikulski ve Chard, 2005) okuma yapması olarak ifade edilmektedir. Akıcı okuma becerisine sahip olan okuyucular noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek, metnin türüne uygun ses tonu kullanarak ve okuma hataları yapmadan okuyabilmektedirler. Akıcı okuma; kelimeyi tanımaya ve ayırt etmeye bağlıdır (Akyol, 2019). Kelime tanıma ve ayırt etme becerisine sahip olan okuyucular karşılaştıkları kelimeleri hızlı bir biçimde seslendirerek bilişsel enerjilerini okuduklarını anlama için harcamaktadırlar. Kelime tanıma becerisi gelişmeyen okuyucular ise tam tersi olarak kelimeleri doğru seslendirmeye odaklanarak anlama üzerine yoğunlaşmamaktadırlar (Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017). Bu nedenle, zayıf okuyucular yavaş ve yanlış okumaları nedeniyle okuduklarını anlamamaktadırlar (Yılmaz, 2008). Öğrencilerin okumalarında akıcılık sağlandığında okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi mümkün olmaktadır (Akyol ve Kodan, 2016; Kodan, 2015; Kodan ve Akyol, 2018).

Okuduğunu anlama, okuyucunun metinde karşılaştığı yeni bilgiler ile ön bilgileri arasında ilişki kurması sonucunda yeni bir öğrenmeye ulaşması olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2019). Kelimelerin anlamını kavrama, yazarların bakış açılarını analiz etme, yeni kelimeler yazma ve bilgi edinme amacı okuduğunu anlamayı destekleyen okuma becerileridir (Ruiz, 2015). Okuyucunun metni daha iyi anlaması için metindeki yeni bilgi ile içerikle ilgili daha önceden var olan bütün bilgileri, dün-

ya bilgisi ve kişisel deneyimleri arasında bağlantı kurması gerekmektedir (McNamara ve Kintsch, 1996). Bu bağlamda, okuduğunu anlama doğru ve akıcı kelime tanımanın ötesinde öğrencinin bir metnin anlamının zihinsel bir temsilini oluşturma verimliliğine, kelime bilgisine, dilbilgisine ve ilgili arka plan bilgisine ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasını gerektirmektedir (Davis, Lindo ve Compton, 2007). Okunan bir metinden bilgi edinilebilmesi okunan metnin anlaşılmasına bağlıdır. Anlama sürecinde okuyucu inceleme, seçim yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, karar verme, yorumlama, öteleme, analiz etme, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerden geçmektedir (Balcı, 2009).

Pek çok öğrenci, okula başlamadan önce sözlü veya yazılı metinlere ilişkin sınırlı deneyime sahip olma, sosyoekonomik olarak düşük bir çevreden gelme veya okulda etkili ve kanıta dayalı okuma eğitimi almama gibi çeşitli çevresel faktörlerden dolayı okumayı öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar (Buckingham, Wheldall ve Beaman, 2012; Buckingham, Wheldall ve Beaman-Wheldall, 2013; Friend, DeFries ve Olson, 2008). Kelime bilgisi, davranışsal düzenleme, öğretmen bilgisi, okula ilişkin faktörler, öğretimsel farklılaşma (Clemens, Ragan ve Widales-Benitez, 2016), evde okuryazarlık, ev ortamı, aile katılımı (Campbell ve Verna, 2007; Dieterich, Assel ve Swank, 2006; Sénéchal, 2006; Topor, Keane, Shelton ve Calkins, 2010; Wilder, 2014) okuma güçlüğü üzerinde etkili olan faktörlerdir. Öğrencilerin okumayı sevmeye veya sevmeme anlamında okumaya yönelik tutumları (Logan ve Johnston, 2009), okuyucu olarak olumlu bir benlik kavramı, okumadan zevk alma ve okumaya ilgi duyma (Sainsbury ve Schagen, 2004) gibi motivasyonel durumları okuma becerisinin gelişmesinde etkili olmaktadır. Okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum, okuma inancının önemli bir bileşenidir ve öğrencilerin okuma becerisine sahip olmadıklarına ilişkin inançları okuma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Okuma pratiği ile olan bağlantısı nedeniyle düşük motivasyon oldukça önemlidir. Sıkça okuma pratiği yapmanın öğrencinin bağlam dışı sözcüğü tanıma, kelime bilgisi, akıcılık, okuduğunu anlama ve genel bilgi becerilerini artırmada etkili olduğu düşünüldüğünde (Griffiths ve Snowling, 2002) okuma pratiğinden kaçınan öğrencilerin iyi birer okuyucu olmaları mümkün görünmemektedir (Juel, 1988; Stanovich, 1986).

İlköğretim öğrencileri arasında %15 ile %20'lik bir kesimin okuma ve yazma becerilerini geliştirme hususunda güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Yılmaz, 2008). Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuma akıcılığının önemli bir unsuru olan sözcük okumada ve okuduğunu anlamada güçlük yaşadıkları görülmektedir (Yıldırım-Doğru, 2015). Ayrıca, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha uzun sürede akıcı okuma becerisi kazanmaktadırlar. Üçüncü sınıfın sonunda bir öğrencinin üst sınıflarda başarılı olabilmesi için yetkin bir şekilde okuması gerekmektedir. Erken sınıflarda öğrenciler fonolojik ve fonemik farkındalık, alfabenin harfleri ve temel sözcük dağarcığı dahil olmak üzere okumanın yapı taşlarını öğrenmektedirler. Dördüncü sınıf ve sonraki sınıflarda öğrenciler, okuma ve öğrenme için bu kavramları kullanmaktadırlar. İlköğretimin ilk yıllarında okuma yazma çalışmalarında sonraki yıllarda temel okuma yazma becerilerini kazanamayan öğrencilerin bu sorunlarını ortadan kaldırmadan sağlıklı öğretimin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır (Doğan, 2013).

Eğitim sisteminin üç temel ögesi; öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olarak kabul edilmektedir (Alyılmaz ve Ürün Karahan, 2018). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin dördüncü sınıfa gelmeden önce okuma yazma başarısını engelleyebilecek okuma sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olunması sonraki sınıflarda başarılı olmaları açısından önemlidir. Sloat ve diğerleri (2007) üçüncü sınıfın sonuna kadar okuma becerisinde yetkin olmayan öğrencilerin çoğunluğunun iyi okumayı öğrenemeyeceğini, sınıf seviyesi müfredatında daha fazla zorluk çekeceğini, sürekli yoğun yardıma ihtiyaç duyacağını, okuma başarısı ve müfredat bilgisi konusunda sınıf arkadaşlarından daha az performans göstereceğini belirtmektedir. Bu noktadan hareketle ülkemizde okuma güçlüğü olan öğrencilere doğru eğitim uygulamalarının yapılmasına ilişkin sorunlar yaşandığı ve bu sorunların büyük bir kısmının öğretmen yeterlikleri ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğrenme- öğretme sürecinin temel unsuru olan okuma becerisinin geliştirilmesi öğrenci başarılı bir okuyucu olana kadar sürekli olarak tekrarlayan bilişsel, us-talaşma ve otomatiklik olmak üzere üç önemli aşamada gerçekleşmektedir. Bu nedenle okumayı öğrenme, öğrencilerin okula başlarken karşılaştıkları büyük bir güç-



l k olarak ortaya çıkabilmektedir (Mahapatra, 2016). Okuma g       olan öğrenciler akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde g       yaşamaktadırlar. Bu   rencilerin hem akademik hem de sosyal hayatta sorun yaşamalarını   lemek amacıyla öğretmenlerin uygun y  tem-teknik ve stratejilere yer vererek okuma g         giderecek uygulamalar yapmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler okuma g       olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için başvurabilecekleri   zel bir program bulunmaması nedeniyle     m yolu bulmakta zorlanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince bu öğrencilerin okuma becerilerini geli tirmelerinde kullanabilecekleri y  tem, teknik ve stratejileri yeterli düzeyde öğrenmeden mezun olmalarının sonucu olarak bu öğrencilerle kar ıla tıklarında müdahale etme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları da g         (Baydık, 2011). Okuma g       yaşayan öğrencilere zamanında ve uygun olan y  tem, teknik ve stratejilerle eğitim verilmemesi okuma probleminin ileriki süreçlerde artmasına, okuma becerisinin geliştirilmesinin daha fazla zaman almasına ve okuma sorunlarının düzeltilmesinin zorla masına neden olmaktadır.

Öğrencinin okul ortamında sürekli etkileşim halinde bulunduğu öğretmenin sağlam bir teorik bilgiye sahip olması ve onu sınıf ortamında başarıyla uygulaması iyi bir okuma eğitiminin kritik e i idir (Alyılmaz ve   r n Karahan, 2018). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretimine sınıf içi uygulamalarda yeterince yer vermediklerini (Ateş, 2011; Durkin, 1979), okuduğunu anlama becerisini geliştirecek   retim süreçlerinde yetersizliklerinin olduğunu (Yıldırım, 2012), okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımını öğrencilere   retmediklerini (Pressley, 1988) veya sınırlı sayıda stratejinin öğretimini yaptıklarını (Klingner, Urbach, Golos, Brownel ve Menon, 2010),   retmenlerin   nerilen   retim y  tem ve teknikleri kullanmadıklarını veya kullanamadıklarını (Yıldırım,   etinkaya ve Ateş, 2013), akıcı okuma becerisine ilişkin bilgi yetersizliklerinin olduğunu (Lane, Hudson ve Leite, 2009; Walsh, Glaser ve Wilcox, 2006) g  stermektedir.

  trez   can ve Coşkun (2016) karmaşık bir dil becerisi olarak tanımlanan okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili olarak öğretmenlik programlarında strateji temelli ve uygulamalı eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak,

mevcut öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlere etkili öğretim yöntemleri hususunda gelişmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri sunmaması (Osborn, Lehr ve Hiebert, 2003), etkili olduğu kanıtlanmış yöntemlerin öğretmenlerin anlayabileceği bir dille anlatılmaması öğretmen yeterliğini olumsuz olarak etkilemektedir (Russell ve Joseph, 2001). Öğretmenler sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilere öğretim yaparken kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin okuma güçlüğü olan öğrencilerde etkili olmadığını ya da daha az etkili olduğunu gördüklerinde diğer öğrencilerle birlikte bu öğrencilere de öğretim yapabilmek ve başarılı olmalarını sağlamak amacıyla yeni stratejiler, yöntemler, teknikler öğrenmeye veya üretmeye çalışmaktadırlar (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018).

Temel akademik becerilerin kazandırılmasında ilköğretim kademesinin önemli olması nedeniyle bu becerileri öğrencilere kazandıracak olan öğretmenlerin nitelikleri ve sahip olması gereken yeterlikleri ön plana çıkmakta ve öğrenci başarısında fark yaratan unsur öğretmenin bilgisi olduğu görülmektedir. Öğretmenin okuma sürecindeki rolü öğrencilerin metinle etkileşim kurma yeteneklerini tanıtan, besleyen veya genişleten deneyimler ve ortamlar yaratmaktır. İlk sınıflarda okuma becerisini geliştirmenin önündeki engellerden birinin öğretmen yeterliği olduğu düşünüldüğünde kelime hazinesinin, içerik bilgisinin ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin yalnızca müfredata bağlı olarak elde edilemeyeceği görülmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi yeteneklerindeki farklılıklardan kaynaklanmasının ötesinde öğretmenlerin öğretim becerileri ve yönelimlerindeki önemli farklılıklar ile de ilgilidir (Duke ve Block, 2012). Öğretim programlarının uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapacakları çalışmalarda okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılabilecekleri yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin güçlük yaşadıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme aşamasında öğretmenlere yöntem, teknik ve strateji seçme fırsatı veren ve bunların nasıl uygulanacağını gösteren bir öğretmen eğitimi programının mevcut olmaması bu araştırmayı gerekli kılmıştır.

### 1.1.1. Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için hazırlanan eğitim programının öğretmen yeterliklerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Arttırılmasıyla İlgili Yeterliklerini Arttırıcı Eğitim Programı'ndaki (OGÖYEP) ihtiyaçları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 2) OGÖYEP' in öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine ilişkin bilgi düzeylerine etkisi nasıldır?
- 3) OGÖYEP' in öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine ilişkin öz yeterliklerine etkisi nasıldır?
- 4) OGÖYEP' in öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine ilişkin öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerine etkisi nasıldır?
- 5) Öğretmenlerin OGÖYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Okuma becerisi, eğitim süresi boyunca öğretmenler tarafından geliştirilmesi gereken bir beceridir. Mükemmel öğretmenler, okumanın tüm unsurlarının okumanın her basamağını etkilediğinin, bu unsurlarla ilişkili olan öğretme dengesinin gelişim süresi boyunca değiştiğinin ve her öğrencide bireysel farklılıklar gösterdiğinin farkındadırlar (Arıcı, 2018). Öğretmenlerden her bir strateji için farklı türde metin örnekleri kullanmaları, öğrencilerin bu stratejileri uygulamaları esnasında da aynı biçimde zengin ve çeşitli metin örneklerine yer vermeleri ve bu stratejileri uzmanlıkla kullanarak öğrencilerin okuma becerilerinin istenen düzeye ulaşmasını sağlamaları beklenmektedir. Öğrenciler, öğretmenleri okuma gelişimi ve eğitimi hakkında kapsamlı bilgiye sahip olduklarında okuma becerisinde daha fazla ilerlemekte ancak okuma bilgisi uzmanlığı yeterli düzeyde olmayan öğretmenlerin öğrencileri daha az

ilerleme gösterme eğiliminde olmaktadır (Clemens ve diğerleri, 2016). Etkili öğretim ve doğru müdahale ile okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinin mümkün hale geldiği göz önüne alındığında öğretmenlerin etkili olan yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin bilgi sahibi olmasına, yeterliklerinin artmasına ve stratejileri kullanmalarının sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

İlkokuldaki öğrencilerin metinde doğrudan cevabı bulunan sorulara cevap verme, bağlamdan yola çıkarak kelimenin anlamını tahmin etme, metnin ana fikrini bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarım yapma, doğru hızda, eksiksiz ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma gibi becerileri kazanması ve geliştirmesi hedeflenmektedir. Ancak, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sırasında kelimenin anlamından ziyade kelimeyi seslendirmeye odaklanmaları, kelime tanıma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011), sıklıkla okuma hatası yapmaları, akıcı okuyamamaları, okuduklarının büyük bir bölümünü anlayamamaları, bağlamdan yararlanarak kelimenin anlamını tahmin edememeleri ve semantik, sentaks gibi ipuçlarını kullanamamaları nedeniyle (Yılmaz, 2019) okuma ile ilgili problem yaşamaktadırlar. Okuma güçlüğü olan öğrenciler öğrenmelerine engel olan ve zamanla süreklilik kazanan bu özelliklerin bir kaçını göstermelerine bağlı olarak sınıf içindeki tüm etkinliklerde ve derslerde kendilerinden beklenen başarıyı ortaya koyamamaktadırlar (Doğan, 2013). Akranlarına göre okumayı öğrenmede güçlük yaşayan ve okuma becerilerini geliştiremeyen öğrencilerin okuma ile ilgili güçlük yaşadıklarının geç fark edilmesi, okuma güçlüğü'nün okumanın hangi boyutunda ortaya çıktığının belirlenmemesi destekleyici çalışmaların yapılmasına engel olmaktadır.

Okuma becerilerinin geliştirilmesi kapsamında kelime dağarcığına yönelik doğrudan öğretim, bilişsel stratejiler, anahtar kelime anımsatma, bilgisayar destekli öğretim (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018; Sarı, 2014); akıcı okumaya yönelik tekrarlı okuma, anında pekiştirme, ön okuma, eko okuma, eşli okuma, toplu okuma, öğrenci yetişkin okuması (Melekoğlu ve Çakıroğlu; Sarı, 2014; Yıldırım-Doğru, 2015; Yılmaz, 2019); okuduğunu anlama için soru-cevap, özetleme, 5N1K, karşılıklı öğretim, çok ögeli stratejiler, tahmin etme, gözden geçirme, haritalama ve grafik yapma, gör-

sel imgeleme, POSSE, kendi kendine soru üretme (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018; Sarı, 2014) stratejilerine yer verilmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında kelime hazinesi düşük, okuma becerisi zayıf olan öğrencilerle veya her metni okuyabilmesine rağmen okuma motivasyonu ve anlama düzeyi düşük olan öğrencilerle karşılaştıklarında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama amacıyla kullanabilecekleri etkili öğretim yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin yeterliklerinin beklenen düzeyde olmaması ve bu yöntem, teknik ve stratejileri nasıl birleştireceklerini bilmemeleri okuma güçlüğüünün önlenmesini engellemektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak okuma güçlüğüünün önlenmesinin ve okuma becerisinin geliştirilmesinin (Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Akyol ve Kodan, 2016; Ege, 2019; Gül, 2019; Özkara, 2010; Peksoy, 2018; Türkmenoğlu, 2016), akıcı okumanın artırılmasının (Sert, 2019), okuduğunu anlama becerisinin artırılmasının (Dündar ve Akyol, 2014), öğretmenlerin ve öğrencileri okuma sorunlarının ve eğitim uygulamalarının belirlenmesinin (Baydık, 2011; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Yurdakul, 2014), zenginleştirilmiş okuma programının öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesinin (Kuruyer, 2014) ve öğretmenlerin okuma güçlüğü bilgisinin belirlenmesinin (Doğan, 2013) amaçlandığı görülmektedir. Okuma güçlüğüünün öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik becerileri üzerinde etkili olduğu dikkate alındığında bu öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir unsur olan öğretmenlerin yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akademik ilerlemelerinin sağlanmasında önemli rol oynayan okuma becerilerinin geliştirilmesinin etkili müdahalelere bağlı olduğu düşünüldüğünde öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için bir öğretmen eğitim programının hazırlanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıflarında okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanabilecekleri yöntem, teknik ve stratejileri öğrenecek olmaları nedeniyle araştırmanın etkili müdahale için olumlu katkı sağlayacağı ve öğretmen yeterliklerinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde okuma-yazma öğretimine yönelik dersler

almalarına rağmen okuma güçlüğü olan öğrencilere müdahalede bulunabilme ve etkili yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin yeterliklerini artırmaya yönelik hazırlanmış eğitim içeriklerindeki eksikliklerin giderilmesi açısından da öğretmen eğitim programının yararlı olacağı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- 1) Öğretmenlerin kendilerine uygulanan veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru cevap verdikleri,
- 2) Katılımcıların kontrol edilemeyen değişkenlerden etkilenmedikleri varsayılmıştır.

### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) Konya il merkezine bağlı ilçelerde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Okuma:** Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2019).

**Okuma Güçlüğü:** Öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birini kazanmamış olması nedeniyle okuma sırasında karşılaştığı güçlükler veya herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavrama ya da cümle yapısını çözümlemekte karşılaşılan güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2019).

**Kelime Bilgisi:** Sözcüklerin ne anlama geldiğinin bilinmesidir (Kargın, Altun ve Güldenoğlu, 2021).

**Akıcı Okuma:** Metindeki her kelimenin hızlı biçimde tanınması, sözel olarak ifade edilmesi ve okunan cümlelerin hepsinin anlaşılmasıdır (Sarı, 2014).

**Okuduğunu Anlama:** Okunan metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin veya kelime gruplarının, deyimlerin anlamlandırılması ile bilinmeyen kelimelerin sözlükteki anlamlarının bulunmasının ötesinde okunan metni bütün yönleriyle kavramayı, değerlendirmeyi ve metindeki bilgiyi içselleştirmeyi ifade etmektedir (Karatay, 2011).

**Öğretmen Yeterliği:** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017).

**Program Geliştirme:** Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2017).

**Eğitim Programı:** Öğrenene, okul içinde veya okul dışında planlanan etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme faaliyetleridir (Demirel, 2017).

## BÖLÜM 2

### 2. ALANYAZINI

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerinin oluşturulması ile ilgili alanyazınına ilişkin taramalara, okuma becerisinin geliştirilmesinde öğretmen yeterliklerine, ülkemizde ve diğer ülkelerde öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ilişkin yeterliklerinin incelendiği araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Okuma

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlemlerinden (Güneş, 2015) ve birçok bileşenden oluşan oldukça karmaşık bir beceri (Gagne, Yekovich ve Yekovich, 1993) olması nedeniyle farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Akyol'a (2019) göre okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında kurulan etkileşime bağlı olan, uygun yöntem-teknik ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Yalınkılıç (2007) okumayı bir metni seslendirme, anlayabilme, yorumlayabilme, eleştirebilme ve çok yönlü değerlendirmeyi içine alan karmaşık bir yapı; Yıldız ve Ceviz (2008) gözlerle başlayıp, beyinde gelişerek süren ve bellekte noktalan bir takım koordineli etkinlikler bütünü; Özkara (2010) ise yazılı bir metinde açıkça belirtilmeyen duygu, düşünce ve fikirleri kavrayarak tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabası olarak tanımlamaktadır. Okuma becerisinin genel anlamıyla fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanıldığı üst düzey zihinsel bir etkinlik (Baştuğ ve diğerleri, 2019) olduğu düşünüldüğünde yapılan tanımlarda görme ve seslendirme boyutuyla fizyolojik; anlama boyutu ile de zihinsel becerilere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinin ve yazılı sembollerin zihinde anlaşılması sonucunda okuma eylemi gerçekleşmektedir (Dündar ve Akyol, 2014; Karatay, 2011). Okuma esnasında göz satırlar üzerinde sıçrayarak kelimeyi, kelimeyi oluşturan harfleri ve heceleri görmekte (Öz, 2001); beyin ise gözler tarafından sağlanan bilgileri kullanmakta ve bilgiyi herhangi bir konu hakkında okuyucunun beyinin-



de zaten var olan bilgiye bağlayarak anlamaya çalışmaktadır (Day ve Bamford, 1998). Bu noktadan hareketle okuma, beyinde gerçekleşen ve anlam kurmaya dayalı olan (Akyol, 2011) aynı zamanda harfleri doğru telaffuz ederek yüksek sesle okuma kadar basit; yazılı kelimeleri tanımayı, bu kelimeleri birbirine bağlamayı ve bu bağlantılardan anlamlar oluşturmayı içerecek kadar karmaşık bir beceri (Broughton, 1980) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okumayı öğrenme kelimeyi çözümleme ve dili anlama olmak üzere birbirine bağlı iki süreci kapsamaktadır (Compton, Miller, Elleman ve Steacy, 2014). Dili anlama, okumayı öğrenmeden önce gelişen doğal bir beceriyken çözümlemenin öğretilmesine ihtiyaç duyulmakta ve bu nedenle okulun ilk yıllarından itibaren ses bilgisi öğretimine vurgu yapılmaktadır (Nation, Cocksey, Taylor ve Bishop, 2010). Okuma becerisinin okumaya yeni başlayanlar için karmaşık bir süreç olması genellikle okuyuculardan okudukça daha fazla bilgiye erişmelerinin istenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu aşamada, okuyuculardan öğrendikleri kelime tanıma stratejilerini veya harf-ses ilişkilerini hatırlamaları, okudukları metni önceden edindikleri bilgileri kullanarak ve metindeki bilgilerle bütünleştirerek anlamlandırmaları beklenmektedir. Okuma gelişiminin başlarında bu becerilerin birkaçı otomatik olarak bulunmamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları çözümleme becerilerini öğretmekle temel kelimeleri okuyabilmeleri için öğrencilere destek sağlamaktadır. Öğrenciler temel kelimeleri okuyabildikten ve kelimeleri çözümlemek için temel fonetik ilkelere sahip olduktan sonra öğretmenler daha karmaşık ve çok heceli kelimeleri çözümleme öğretimine geçmektedir.

Öğrencilerin okul yaşantılarının ilk yılı okumayı öğrenme yılı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, birinci sınıfa başlayan öğrenciler okumayı öğrenme üzerine odaklanmaktadır. İlerleyen sınıflarda ise okumanın amacında veya biçiminde değişiklikler meydana gelmekte ve bu süreçte öğrenciler farklı türdeki metinleri okumaya başlamaktadırlar. İlköğretim okullarında ilk üç yıl içinde öğrencilere okuma-yazma becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). 1. ve 3. sınıflarda akıcı okuyabilmeye, okuma eyleminde kendiliğindenliğe ve devinişsellik kazandırmaya, bu eylemin psikomotor beceriye dönüşmesi için daha

çok sesli okuma etkinliklerine ağırlık verilmekte ancak okunan metinlerin kavranmasına ilişkin etkinliklere fazla yer verilmemektedir (Karatay, 2011). Üç yılın ardından öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazandığı varsayılarak okuma, yazma, dinleme, dil becerilerinin geliştirilmesine yoğunlaşmaktadır (Cemaloğlu, 2001). Bununla birlikte öğrenciler akademik içeriklerden bilgi edinme amacıyla okumaya başlamaktadır.

Eğitim öğretim sürecinin %83'lük bölümünü okuma etkinlikleri oluşturmaktadır (Doyle, 1983). Öğrencilere okuma öğretimi sırasında hiyerarşik sırayla ilerleyen bir takım beceri basamaklarının bulunduğu, bu beceri basamaklarından herhangi birinde yaşanacak bir sorunun sonraki basamaklarda sorun yaşanmasına neden olacağı ve önceki basamakları başarılı bir biçimde tamamlayan öğrencilerin üst basamaklarda başarılı olarak okuma becerisini kazanacakları belirtilmektedir (Şenel, 2004). Burns, Griffin ve Snow (1999) bir öğrencinin akıcı bir şekilde okuması için kelimeleri otomatik olarak tanıması ve harf-ses ilişkisini bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kelime tanıma becerileri olmadan öğrencilerin bir metni rahat ve yetkin bir şekilde okumaları veya anlamaları mümkün değildir. Pressley (1998) iyi bir okur olmak için öğrencilerin kelime tanıma stratejilerini ve anlama stratejilerini öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu iki strateji, anlamamanın okuyucunun metindeki kelimeleri hızlı ve doğru tanımasına bağlı olduğu anlayışı ile yakından ilişkilidir. Hızlı sözcük tanıma, anlamayı kolaylaştırmakta ve desteklemektedir; anlayarak okuma ise yazma sürecinde hız ve akıcılık sağlamaktadır (Rayner, Raney ve Pollatsek, 1995). Etkili okuma-yazma eğitimi öğrencilerin akıcı bir şekilde okumalarını sağlamak için hem kelime tanıma becerilerinin hem de anlama stratejilerinin açıkça öğretildiği planlı bir program içermelidir (Strickland, 1998; Torgesen, 2000). Metni okuma ve anlama sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu öğretim türünü belirlemek için öncelikle bu ihtiyacın ne ile ilişkili olduğunu bilmek önemlidir. Bu tür temel bilgiler, öğrencilere ne öğretilmesi gerektiğine dair net bilgiler sağlamaktadır.

## **2.2. Okuma Güçlüğü**

Okuma güçlüğü; öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birini kazanmamış olması nedeniyle okuma sırasında karşılaştığı güçlükler veya herhangi bir

metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavrama ya da cümle yapısını çözümlemede karşılaşılan güçlük olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984). Okuma güçlüğü olan öğrenciler ise yazarın amacını belirleme, metinle bağlantı kurma, bilinmeyen kelimeleri tanımlamada bağlam ipuçlarını kullanma için gerekli okuma stratejilerini kullanma ve metinden anlam çıkarmakta güçlük yaşayan öğrenciler olarak ifade edilmektedir (Beers, 2003).

İlköğretim öğrencilerinin okuma problemleri ve okuma güçlükleri, okuma güçlüklerinin nedenlerinin ve belirtilerinin farklılık göstermesi ile araştırmacıların ve uzmanların bu durumu açıklayan farklı yaklaşımları ve teorileri benimsemeleri nedeniyle çeşitlilik göstermektedir (Freihat, Baioumy, Ab-Rahman, Sheirah ve Marshoud, 2019). Okuma güçlüklerinin tanımlanması amacıyla geliştirilen sınıflama modelleri incelendiğinde, bu modellerin genellikle okuyucuların kelime çözümleme için gerekli olan ses bilgisel bilgi ve becerilerine veya kelime dağarcıklarına başka bir ifade ile sözel dil performanslarına odaklandıkları ve bu becerilerde ortaya çıkan sınırlılıklarına göre okuyucuları farklı şekillerde sınıflandırdıkları görülmektedir (Tunmer, 2008; Tunmer ve Greaney, 2010). Okuma güçlüğü olan öğrenciler üç grupta sınıflandırılmaktadır (Rayner ve Pollatsek, 1989; Yılmaz, 2019):

- 1) Zayıf okuyucular, normal IQ'ya sahip olmalarına rağmen beklenen okuma düzeyinin 1-2 yıl gerisinde olan,
- 2) Disleksili okuyucular, normal IQ'ya sahip olmalarına rağmen beklenen okuma düzeyinin 2 veya daha fazla yıl gerisinde olan,
- 3) Geri kalmış okuyucular ise IQ'su 80 veya altında olup beklenen okuma düzeyinin gerisinde olan okuyucuları ifade etmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencileri sınıftaki diğer öğrencilerden ayıran tek özellik okuma güçlüğü yaşamalarıdır (Yılmaz, 2019). Okuma güçlüğü olan öğrencilere hemen hemen her okulda rastlamak mümkündür. 1992-2015 yılları arasında ABD'deki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma performansları değerlendirilmiş ve 2000 yılında öğrencilerin %40'ının; 2015 yılında ise %31'inin sınıf düzeyinin gerisinde okuma performansı gösterdiği bulunmuştur (Kena ve diğerleri, 2016). Ülke-

mizde de benzer biçimde çok sayıda öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı tahmin edilmektedir.

Birçok öğrenci için okuma eylemi, desteksiz pratik yapmaya zorlandıkları bir etkinlik olarak başlamaktadır. Özellikle öğrenciler rehberliksiz olarak yaşa uygun okuma materyallerini anlayamadıklarında okuma sinir bozucu olabilmekte ve bu da okumadan uzaklaşmayla sonuçlanmaktadır (Nielen, Smith, Sikkema-de Jong, Drobisz, van Horne ve Bus, 2018). Bu durum, öğrencilerin bağımsız okuma becerileri üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. Bağımsız okuma, yalnızca bağımsız bir ortografik sözlük için değil (Share, 2008) aynı zamanda yeni kelime ve okuduğunu anlama becerileri için de gereklidir (Mol ve Bus, 2011). Ancak, kitaplar ve yeterli pratik olmadan öğrencilerin okuma becerileri az gelişmiş olmaya devam etmekle birlikte okumaya yönelik ilgisizlik ve okuma için harcanan zamanı azaltan nedensel bir sarmalla sonuçlanabilmektedir (Nielen ve Bus, 2015). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma görevlerine daha az motive oldukları, daha fazla olumsuz benlik algısına sahip oldukları, daha çaresiz hissettikleri ve daha az duygusal öz-düzenleme sergiledikleri görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak, belki de okumada gösterdikleri çaresizlik nedeniyle pasif öğrenciler olarak tanımlanabilmektedirler. Kendine güvenmeyen bu öğrenciler yanlış bir cevap vermekten çekindikleri ya da sesli okurken utanmak istemedikleri için bir okuma sırasında aktif katılımcılar olmaya istekli değildirler. Bu öğrenciler zevk almak ya da bilgi almak için okumazlar ve çoğu zaman okumaya ve diğer okuyuculara karşı olumsuz bir tutuma sahiptirler (Keene, 2000).

Okuma güçlüğü olan öğrenciler tipik olarak okuma becerilerini engelleyen zayıf dil özellikleri göstermektedirler (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Yapılan çok sayıda araştırma okuma güçlüğündeki temel sorunun fonolojik bilgilerin ve çözümleme becerilerinin yetersiz kullanımından kaynaklandığını göstermektedir (Friend ve diğerleri, 2008; Joannis, Manis, Keating ve Seidenberg, 2000; O'Connor ve Jenkins, 1999; Torgesen, 2000). Fonolojik yetersizlik, okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olmasına yol açtığı için (Perfetti, 1985; Vellutino ve diğerleri, 2004) zayıf okuyuculardaki okuma güçlüğü'nün nedeni olarak gösterilmek-

tedir (Stanovitch, 1988; Stanovitch ve Siegel, 1994).

Okuma güçlüğü olan öğrenciler konuşma seslerini algılama, sesleri tanıma, ses-sembol ilişkisi kurma, doğru telaffuz etme, çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama (Baydık, 2002), okuma için motive olma (Nelson ve Manset-Williamson, 2006), metinleri bağımsız olarak okuma ve anlama, yazılı materyallerle baş etmek için uygun stratejileri kullanma (Schumaker ve Deshler, 1982), kelimeleri hızlı tanıma, kelimeleri tanımak için bağlamla birlikte harf-ses ilişkilerini tanıma (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler ve Apichatabutra, 2009; Hudson, High ve Al Otaiba, 2007), kelimeleri hecelere ve fonemlere ayırma gibi becerilerde güçlük yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanmada sınırlılık ve gecikme göstermektedirler (Wong, Harris, Graham ve Butler, 2003). Okuması zayıf olan öğrencilerin bazıları anlama stratejilerini kullanmamakta, bazıları kendilerine uygun olmayan stratejileri seçmekte ve bazıları da okuma esnasında kendi kendini izlemeye başarısız olmaktadır (Botsas ve Padelia, 2003; Dreyer ve Nel, 2003; Klassen, 2002; Vaughn, Gersten ve Chard, 2000). Bağımsız olarak bir metni okumaya çalışırken zor bir metinle karşılaştıklarında strateji kullanmak yerine öğretmenden yardım istemeye odaklanmaları nedeniyle okumayı bırakmakta ya da metin onlara bir anlam ifade etmese bile sadece okumaya devam etmektedirler (Beers, 2003). Birçok öğrencinin çalışma belleği ve dikkat gibi üst bilişsel bağli temel yürütme süreçlerinde de sınırlılıklara sahip olduğu bilinmektedir (Swanson ve Saez, 2003). Üst bilişsel stratejilerin kullanımında karşılaşılan sınırlılıklar çözümleme ve akıcılık becerileri ile birleştirildiğinde okuma bu öğrenciler için zor bir eylem haline dönüşmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuma öncesinde metinden öğrenmelerini izlemek için birkaç meta bilişsel strateji kullanmaktadırlar. Yeni fikirleri önceki öğrenmelere bağlamak için yeterli kelime ve ön bilgiye sahip değillerdir. Anahtar kelimeleri veya cümleleri anlamakta veya metin bilgisini anlamlı bir şekilde bütünleştirmekte güçlük yaşamaktadırlar (Parker, Hasbrouck ve Denton, 2002). Sınırlı kelime dağarcığına sahip olma ve otomatik işleme yetersizliği nedeniyle çalışan bellekte bilginin kısa süreli saklanması bu öğrencilerin öğrenme özellikleri arasında yer al-

maktadır (Gardill ve Jitendra, 1999; Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Jitendra, Edwards, Sacks ve Jacobson, 2003; Pearson ve Hamm, 2005; Saunders, 2010).

### **2.3. Okuma Güçlüğüne Neden Olan Faktörler**

Okuma güçlüğü ebeveynlerin çocuğa model olmaması, kötü ders çalışma koşulları, yetersiz öğretim, öğretmenin ve ailenin ilgisizliği, çocuğa yapılan aşırı baskı veya serbestlik, çocuğun okulu sevmemesi (Joshi, Dahlgren ve Boulware-Gooden, 2002; Yılmaz, 2019), kişisel, çevresel, duygusal, fizyolojik, sosyal etmenler (Balcı, 2009; Demirtaş ve Süğümlü, 2013; Ede, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006), okul-öğretmen, öğrenme ortamı (Acıyan, 2008; Demirtaş ve Süğümlü, 2013; Snow, Burns ve Griffin, 1998) gibi pek çok nedene bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Okuma güçlüğüne neden olan çok sayıda faktör bulunması okuma güçlüğüne nedenlerinin anlaşılmasında bu faktörlerden sadece biri üzerine yoğunlaşılması gerektiğini göstermektedir.

#### **2.3.1. Fiziksel Faktörler**

Okuma güçlüğüne neden olan fiziksel faktörler arasında görme, işitme ve konuşma bozuklukları yer almaktadır. Öğrencinin okumayla ilgili fiziki kusurunun olması-göz bozukluğu, pelteklik, işitme problemi gibi- okumanın ve anlamanın doğru bir biçimde gerçekleşmemesine neden olarak öğrencinin okumaya ilişkin olumsuz tutum geliştirmesiyle sonuçlanmaktadır (Alyılmaz ve Ürün Karahan, 2018).

**1) Görme Bozuklukları:** Cemaloğlu'na (2001) göre tahtaya yazılan bir yazıyı okumak için sürekli tahtanın önüne gelen, baş ağrısı şikayetleri olan, okurken gözlerini kırptırarak, kitaba aşırı derecede yaklaşan, sık sık gözlerini ovuşturan ve gözleri kanlanan öğrencilerin görme ile ilgili bozuklukları olabilmektedir. Miyopluk, hipermetropik, şaşılık gibi göz kusurları öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerdeki bu göz kusurlarını fark etmemesi okumayı öğrenme ve geliştirme sürecinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Öğrencilerde görme keskinliği, görsel ayırtma, görsel hatırlama gibi becerilerden birinin iyi gelişmemiş olması okuma becerisinin edinimini etkilemekte

ve görme algısında oluşan herhangi bir kusur yazılı şekilleri tanımayı ve birbirinden ayırt etmeyi engellemektedir (Yılmaz, 2019).

Ryan (1999) bir kelimedeki harfler gibi ardışık düzenlenmiş uyaranların hızlı işlenmesindeki güçlüklerle görsel algıdaki olası işlevsel bozuklukların neden olabileceğini ancak okuma başarısızlığının sık veya yaygın bir nedeni olarak gösterilemeyeceğini vurgulamaktadır. Bazı çalışmalar, okuma güçlüğü olan bireylerde anormal göz hareketleri olduğunu göstermektedir. Ancak, bu konudaki genel düşünce anormal göz hareketlerinin okuma güçlüğüne neden olmaktan çok zayıf bir okuyucunun kelime tanıma konusundaki sınırlı yeteneğinin ve bunu telafi etmeye çalışmasının bir sonucu da olabileceği yönündedir (Critchley, 1981; Howell ve Peachey, 1990). Zayıf okuyucular, iyi okuyuculara göre çok daha fazla sıra dışı göz hareketi yaparlar ve bir sözcüğü işlerken her sabitleme için daha uzun zaman harcarlar. Öğrencilerin çoğunda bu süreç daha fazla okuma ve yazma etkinliği yaptıkça gelişmektedir. Harrison, Zollner ve Magill (1996) çok sayıda öğrencinin sınırlı görsel dikkat süresine sahip olabileceğini ve bu durumun kelimeleri bir bütün olarak algılamalarını ve öğrenmelerini imkansız hale getireceğini belirtmektedir.

**2) İşitme Bozuklukları:** Öğrencinin okuma becerisini kazanması için sesleri tanıyabilmesi, ayırt edebilmesi, birleştirebilmesi gibi eylemleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bu eylemleri tamamlayamayan öğrencilerde okumayı öğrenme süreci güçleşmektedir. İşitme problemi yaşayan öğrencilerde yanlış telaffuz etme, heceleme becerilerinin gelişmemesi, yönergelerin veya soruların sık sık tekrar ettirilmesi, sorulara yetersiz cevap verme gibi davranışlar gözlemlenmektedir (Akyol, 2019).

**3) Konuşma Bozuklukları:** Okuma becerisinin edinimi konuşma becerisiyle yakından ilişkilidir. Kekemelik, afazi, dizatri, sesletim bozukluğu, ses bozukluğu gibi konuşma bozuklukları okumayı öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Konuşma bozukluğu olan öğrencilerin harfleri doğru seslendirme, ekleri hatalı kullanma ve kelime dağarcığında sınırlılık gibi güçlükler yaşadıkları gözlemlenmektedir. Eğitim ortamında öğrencilerin konuşma bozuklukları nedeniyle iletişim kurmaktan kaçındıkları, okumadan kaçındıkları, akademik başarılarının düşük olduğu, okuma becerilerinin akranlarının gerisinde olduğu bilinmektedir.

### 2.3.2. Duygusal Faktörler

Okumaya başlangıç aşamasında, genellikle öğrenciler olumsuz bir tutum içinde bulunmamakta ve bütün öğrenciler okuyabilmeyi istemektedir. Olumsuz tutumlar öğrencinin başarısız olması ve aklının karışması durumunda ortaya çıkmaktadır. Tekrar tekrar başarısız olan öğrenciler, başarı konusunda yetersiz olduklarına inanmaya başlamakta ve bu nedenle, güvenlerini ve motivasyonlarını kaybetmektedirler (Rasinski ve Padak, 2000). Yeterlik, kendine güven, öz yeterlik duygusuna sahip olmayan zayıf okuyucular özellikle okul başarısıyla ilişkili olarak kendileri hakkında olumsuz duygulara sahip olma eğilimi göstermektedirler (Marshall ve Weinstein , 1984; Shapiro ve White, 1991). Bu öğrenciler okumalarının çok zor olduğunu varsaymakta ve ne kadar yardım alsalar da asla başaramayacaklarına inanmaktadırlar. Genellikle pasif ve bağımlı öğrenciler olmakta, risk almak istememekte ve her adımda ne yapacaklarının söylenmesine ihtiyaç duymaktadırlar (Graves, Juel ve Graves, 1998). Hüsrân duyguları, bu öğrencilerin kendilerini başarısız olarak görmelerine ve pes etmelerine neden olmaktadır. Başarısızlık yaşamaları nedeniyle öğrenmeye karşı istekleri, kendilerine olan güvenleri ve öz-saygıları düşüktür. Sonuç olarak, yardıma karşı koymakta ve kaçınma stratejileri geliştirmektedirler. Okumaktan nefret ettiklerini söylemeleri muhtemeldir; çünkü onlar için bu süreç çok büyük bir zihinsel çaba gerektirmekte ve karşılığında çok az memnuniyet vermektedir (Critchley, 1981; Høien ve Lundberg, 2000). Genel olarak, okumaya az ilgi göstermekte ve bunu yaparken de pratik yapmanın potansiyel faydalarını göz ardı etmektedirler.

Okumayı öğrenmeyi etkileyen duygusal faktörler göz önüne alındığında okuma güçlüğü olan bir öğrenciye okumanın öğretilmesinin temel amacı, öğrencinin kendine güvenen, verimli ve öz düzenlemesi yüksek birey olmasına yardımcı olmaktır. Okuma güçlüğü olan öğrencilere yardım etmek basit bir beceri öğretiminden daha fazlasını gerektirmektedir. Rasinski ve Padak (2000) okuma güçlüğü olan öğrenciler için eğitim planlamasının güven kazanmaya ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirtmektedir.



### 2.3.3. Çevresel Faktörler

Öğrencilerin okuma becerisini kazanmasında ve geliştirmesinde aile, öğretmen, okul gibi faktörler etkili olmaktadır. Öğrencilerin ev ortamında aile içi gerginlikler, öğrencinin okul yaşamına ilişkin ilgisizliği, çalışma koşullarının yetersiz oluşu (Yılmaz, 2019), düşük ekonomik gelir, aile üyelerinin eğitsel ve kültürel olarak eksikliklerinin olması, okumaya yönelik olumsuz tutumlar okuma üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. Anne ve babanın eğitim seviyesi (Arı, 2006), aile içi bilinç düzeyi, yaşanılan çevre, bu çevrede yaşayan diğer ailelerin eğitim düzeyleri, toplumsal standartlar, evde ikinci bir dil kullanılması (Alyıldız ve Ürün Karahan, 2018), evde kitaplık bulunması, düzenli olarak dergi, gazete gibi materyallerin alınması, televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süresi, düzenli olarak okuma etkinliklerinin yapılması gibi çeşitli faktörler okuma başarısını etkilemektedir.

Yoksulluk, küçük çocuklarda erken dil ve kelime dağarcığı ile ilişkilidir. Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar kelime bilgisinde geriden gelme eğilimi göstermektedirler. Düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler, çocuklarıyla daha az konuşma, daha az kelime ve daha az karmaşık dil kullanma eğilimindedir ve bu durum orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklara kıyasla çocukların zaman içinde duydukları kelimelerin miktarını ve kalitesini azaltmaktadır. Yetersiz kelime bilgisine sahip olma; yoksulluk ve okuma güçlüğü arasındaki bağlantıyı açıklamaya yardımcı olmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki evlerden gelen çocuklar okula dezavantajlı bir şekilde başlamakta ve müdahale olmadan okuma yeterliğinin uzun vadeli gelişiminde engellerle karşılaşmaktadırlar (Clemens ve diğerleri, 2016).

Aileler, çocukların okuma becerisini kazanmalarında ve geliştirmelerinde önemli roller üstlenmektedirler. Ailenin okumaya verdiği önem sonucunda çocuğun okumanın önemine ilişkin farkındalık kazanması çocuğun ileriki dönemlerde iyi bir okuyucu olmasında etkili olmaktadır. Aile faktörü; okul öncesi okumanın, dil gelişiminin, okuryazarlığın ve birinci sınıftaki okuma başarısının yaklaşık %8'ini açıklamaktadır (Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995). Hart ve Risley (1995) ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının düşük ekonomik düzeydeki ailelerin ço-

cuklarına göre ortalama olarak yılda 16 kat daha fazla konuşma deneyimi yaşadığını belirtmiştir. Graves ve Slater (1987) ise yüksek ekonomik düzeyde olan birinci sınıf öğrencilerinin düşük ekonomik geliri olanlardan iki kat daha fazla kelimenin anlamını bildiğini ortaya çıkarmıştır. Wiener ve Fiengold (2011) beşinci ve altıncı sınıflarda okuma güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları araştırmalarında zayıf okuduğunu anlama becerisinin annelerin çocuklarının yetersizliğine odaklanmaları ve yetersizlik algıları ile ilgili olduğunu; iyi düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip olmanın ise annelerin çocuklarının yetersizliği konusundaki bilgileriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Öğrencilerin okumaya ilgi duymalarında, olumlu tutum geliştirmelerinde, okuma alışkanlığı kazanmalarında ve motivasyonlarının yüksek olmasında öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencileri eğiten okulların öğretmenleri, daha yüksek sosyoekonomik düzey ortamlarındaki öğretmenlere kıyasla genellikle daha az deneyimli ve öğrenci başarısını artırmada daha az etkili olmaktadır (Sass, Hannaway, Xu, Figlio ve Feng, 2012). Okuma gelişimi açısından değerlendirildiğinde yoksul çevreden gelen öğrencilerle çalışan öğretmenler, bu öğrencilere okuma becerilerini geliştirme konusunda daha az içerik sunmakta (Moats ve Foorman, 2003), zengin ortamları daha az oluşturmakta ve öğrencilere yazı ile karşılaşmaları için daha az fırsat sunmaktadırlar (Duke, 2000).

Eğitim ortamlarında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde öğretmenlerin rol model olmaları önemlidir. Sınıfta düzenli olarak okuma saatlerinin yapılması ve bu zaman dilimlerinde öğretmenlerin de kitap okumaları öğrencilerin okumayı içselleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Etkili öğretmenler genellikle çocuğun okuduğu kitaba ilgi göstermektedirler (Nielen ve diğerleri, 2018). Kitapta neler olduğu, neden olduğu; kitaptaki olayların, karakterlerin ve durumların okuyucunun kişisel hayatıyla herhangi bir ilişkisi olup olmadığı gibi konularda etkileşim kurmaktadır. Benzer biçimde öğrencilerin aileleri ile kitap tartışma şansı olduğunda da okumaya daha motive olduklarını gösteren korelasyonel bulgular da bulunmaktadır (Nielen ve Bus, 2013).

Okullarda sınıf kitaplıklarının öğrencinin seviyesine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek türde kitaplara yer verilerek oluşturulmasına özen gösterilmesi okumaya ilgiyi arttırmaktadır. Öğrencilerin ilgilerinin bilinmesi ve eğitim sürecinde kullanılabilmesi başarıyı getirmekle birlikte okuma alışkanlığının kazandırılmasında kolaylık sağlamaktadır (Balcı, 2009).

#### **2.4. Akıcı Okuma**

Akıcı okuma, çözümleme ve okuduğunu anlama arasında ilişki kurarak metindeki kelimelerin zahmetsizce ve otomatik olarak okunmasını ifade etmektedir (Silverman, Speece, Haring ve Ritchey, 2013). Uygun doğruluk, hız ve prozodi ile okuma yeteneği olarak tanımlanan okuma akıcılığı, yetkin okumanın geliştirilmesi için kritik bir bileşendir (Akyol ve Baştuğ, 2015; Kaya ve Doğan, 2016; Keskin ve Akyol; Pkalski ve Chard, 2005; Stevens, Walker ve Vaughn, 2017; Ulu ve Başaran, 2013; Vilger, 2008; Whalon, Al Otaiba ve Delano, 2009; Yıldırım ve diğerleri, 2017). Akıcı okuma üç becerinin kombinasyonunu gerektirmektedir: doğruluk, otomatiklik ve yüksek sesle okurken prozodi (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Bu üç beceri, okuyucunun metinden anlam oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Hem sesli hem de sessiz okuma akıcılığı, yeterli okumanın geliştirilmesinde kritik rol oynayarak kavramayı engelleyebilmekte ya da destekleyebilmektedir.

Akıcı başka bir ifade ile zahmetsiz okuma, kelime tanımaya odaklanmak yerine metinlerin anlamlarına odaklanmayı sağlamaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974). Bir okuyucu sadece çalışma belleği içinde sınırlı kaynaklara sahip olduğundan sözlü verimlilik olarak bilinen kelimelerin hızlı bir şekilde işlenmesi ve alınmasıyla bu kaynakları anlama becerisi artmaktadır (Perfetti, 1985). Bu nedenle okuyucu sadece kelimeleri tanıyabilmekle kalmamalı aynı zamanda otomatikliği elde etmek için bu bilgiyi yeterli hız ve doğrulukla uygulamalıdır (Logan, 1997).

Temel okuma becerisindeki akıcılık, metinden anlam oluşturmaya ve metne odaklanmayı kolaylaştırmaktadır. Akıcılık, yazılı sözcükleri tanıma ile anlamlarını anlama arasında bir köprü görevi görmektedir (Armbruster, Lehr, Osborn ve Adler, 2010). Bu bağlamda harfleri, kelimeleri ve bağlantılı metinleri okuma, doğru ve

otomatik okumanın gelişmiş olması akıcılığı ortaya koymaktadır. Metinden çıkarımlar yapma, yeni fikirler ve bilgilerle bilinenler arasında bağ kurma (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Kuhn ve diğerleri, 2010), bilgiyi hatırlama, dikkati sürdürme (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001) eleştirel ve kişisel yanıtlar formüle etme yeteneği bir okuyucu yeterli akıcılığa sahip olduğunda ortaya çıkan bir anlama becerisidir (Pikulski ve Chard, 2005).

Akıcı okumanın gerçekleşmesi fonemik farkındalık, fonetik çözümleme ve kelime tanıma becerilerinin yeterli düzeyde kazanılmasını gerektirmektedir (Akyol ve Kodan, 2016). Okuma güçlüğü olan öğrencilerde fonemik farkındalık eksikliği kısır bir döngünün başlangıcı gibi görülmektedir (Pressley, 1998). Fonemik farkındalıktaki eksiklikler, öğrencilerin kelimeleri nasıl çözümleyeceğini öğrenmesini engellemektedir. Zayıf çözümleme becerisi ise yazılı metinlerin anlaşılmasının uzun sürmesine neden olarak bir metnin başarılı bir şekilde okunmasını ve anlaşılmasını güçleştirmektedir. Sonuç olarak okumaktan hoşlanmayan, sebat etme eğiliminde olmayan ve akranlarıyla karşılaştırıldığında çok daha az okuma pratiği yapan öğrenciler ortaya çıkmaktadır.

Birinci sınıfın başında birçok öğrenci alfabedeki harflerin çoğunu isimlendirebilmektedir. Öğrencilerin harfleri isimlendirme hızları, birinci sınıfta okumada ilerlemenin yordayıcısı olarak görülmektedir. Harfleri isimlendirme hızı ile okuma arasında ilişki olduğunun varsayılma nedeni ise harfleri yavaş isimlendirmenin harflerin isimleriyle ilgili bazı belirsizliklerin bir göstergesi olmasından kaynaklanmaktadır (Kibby, Lee ve Dyer, 2014; Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson, 2004). Öğrencilerin iyi okuyucu olabilmeleri için harf-ses arasındaki ilişkiyi öğrenmeleri ve bu bilgiyi kelimeleri tanımak için kullanmaları gerekmektedir. Öğrenciler okumayı öğrendiklerinde ortografik dizideki bölümleri, sözel dizinin bilinen bölümleriyle ilişkilendirmektedirler (Ecalte, Vidalenc, Ballet ve Magnan, 2020). Konuşma dilinin yapısı hakkındaki bilgilerini kullanarak yazı ile karşı karşıya kaldıklarında sözlü birimlere karşılık gelen harf dizilerine dikkat etmektedirler.

Kelimelerin çözümlenmesine yönelik bir beceri analizinin 1) harfleri tanıma, 2) her harf için bir ses değerinin verilmesi ve 3) harflerin bir araya getirilerek bir

kelime oluşturulması süreçlerini içerdiği göz önüne alındığında harflerin ve harf seslerinin öğretilmesi birinci ve ikinci adımı yerine getirilmesini sağlarken bir araya getirme becerisinin öğretilmesi ise üçüncü adımıyla ilgilidir (Akoğlu ve Ergül, 2018). Böylece, harf ismi ve harf sesi eğitimini ses bilgisel farkındalık eğitimine dahil ederek öğrencilere çözümleme becerisi kazandırılmaktadır. Öğrenci bir kelime ile ne kadar çok karşılaşırsa ya da bir kelimeye ne kadar çok maruz kalırsa okumayı öğrenirken o kelimeyi zmlemesi de o kadar kolay olmaktadır (Sayar ve Turan, 2012).

Öğrenciler için bir metnin okunabilirlik seviyesi okuma akıcılığı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bir metinde çok fazla bilinmeyen kelime olması okuyucunun okumaya karşı olumsuz tutum göstermesine neden olmaktadır. Akıcılığı arttırma girişiminin ilk adımı okunabilirlik düzeyinde bir metin seçmektir. Bir kitabın kolayca okunabilmesi için öğrencinin sayfadaki kelimelerin en az %97'sini bilmesi gerekmektedir. Bu türdeki metinlerin öğrencilerin bağımsız okuma düzeyine uygun olduğu söylenebilir. Okuma sürecinde öğrenciye yardımcı olacak bir birey varsa kelimelerin %90-95 oranında bilindiği metinler seçmeye zen göstermesi gerekmektedir. Öğrencinin kelimelerin %90'ından daha azını bildiği durumlarda süreç hayal kırıklığı ile sonuçlanmaktadır.

Okuma güçlüğüne sahip öğrenciler için akıcı okuyamama, okuma becerisini birçok yönden olumsuz etkileyecek temel bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı bir şekilde okuma ile ilgili güçlük yaşama olasılıkları genellikle başarılı olan akranlarına göre daha fazladır (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010; Tindal, Nese, Stevens ve Alonzo, 2016). Okuma akıcılığı ile ilgili güçlükler genellikle bu popülasyondaki okuma ve kelime dağarcığı edinimi gibi diğer okuma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin ve Deno, 2003). Bu ğrenciler yavaş okumaları nedeniyle metin okumaya daha az istekli davranmakta (Allington, 2001; Jenkins ve diğerleri, 2003), bu süreç szk edinimini (Nagy ve Townsend, 2012; Stanovich, 1991) ve okuduğunu anlamaya katkıda bulunan kelimeyi tahmin etmeyi yavaşlatmaktadır (Graesser, Singer ve Trabasso, 1994; Kintsch, 1988). Bununla birlikte öğrenciler yavaş yavaş, kelime kelime okuma (Allington, 2006; Vilger, 2008), okudukları kelimelere sık sık geri dn-

me ve düzeltme (Başaran, 2013), kelimelere takılma, kelimeyi tekrar etme, okurken duraklama, ses tonunda değişiklik yapmama, anlamlı okuyamama, bir an önce okumayı bitirmek için noktalama işaretlerine dikkat etmeden metni hızlıca okuma, tanınan kelimelerde bile hata yapma, harf-hece atlama/ekleme, yerine harf koyma, pozisyon değiştirme (Akyol ve Temur, 2006; Akyol ve Yıldız, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Sidekli, 2010; Yıldırım-Doğru, 2015; Yılmaz, 2008) gibi okuma hataları sergilemektedirler.

## **2.5. Kelime Bilgisi**

Kelime bilgisi bir dili anlamak için gereklidir ve dili anlamada kullanılan bileşenlerin birçoğu metni anlamada kullanıldığından kelime bilgisi okuduğunu anlama için temeldir (Clemens ve diğerleri, 2016; Davis ve diğerleri, 2007; Joshi, 2005). Bu nedenle, öğrenci metinde karşılaştığı kelimeleri hızlı bir biçimde çözümleyebilse de kelimelerin anlamını bilmediğinde okuduğunu anlama gerçekleşmemektedir (Clemens, Simmons, Simmons, Wang ve Kwok, 2017). Öğrenciler dördüncü sınıftan itibaren metinlerdeki güçlük düzeyi arttığı için kelime öğretimine daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Okuduğunu anlamamanın anahtarı olan kelime bilgisi, daha fazla öğrenci çeşitliliği gösteren okullardaki her öğretmen için odak noktası haline gelmektedir (Alaraj, 2015).

Kelime bilgisi ve okuma başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır (Gersten ve diğerleri, 2001; Joshi ve Aaron, 2000; Malatesha, 2005; Martin-Chang ve Gould, 2008; Paul ve O'Rourke, 1988; Stanovich, 1986). İyi okuyucular daha fazla okuma eğilimindedirler ve okumaya fazla zaman ayırmaları kelime dağarcığının genişlemesini sağlamaktadır. Geniş bir kelime dağarcığına sahip olan öğrencilerin bir metinde okudukları kelimelerin çoğunu ve metnin genel anlamını kavrama olasılıkları daha yüksektir (Pullen, Tuckwiller, Ashworth, Lovelace ve Cash, 2011). Öğrenciler okumayı öğrenmeye başladıklarında bildikleri kelimeleri, bilmedikleri kelimelerin yeni anlamlarını bulmaya yardımcı olması için kullanılmaktadırlar. Öğrenciler yeni kelimeler öğrenirken ve mevcut şemalarına bu kelimeleri eklerken hem kelime tanıma bilgilerini genişletmekte hem de akıcılık oranlarını ve anlama stratejilerini kullanımlarını artırarak okuma becerilerinde kendilerine güven duymaya başlamaktadırlar. Böylece



lerini uzun süreli hafızaya kaydetmesi ile sonuçlanmaktadır. Metin içinde kelimelerle tekrar karşılaşıldığında kelimenin içindeki harf dizileri otomatik olarak algılanmaktadır.

İyi okuyucular harf gruplarının verdiği bilgileri kullanarak yazılı kelimelerin çoğunu genellikle 300 milisaniye içinde çok hızlı bir şekilde tanıyabilmektedir (Pavlidis, 1981; Rayner ve diğerleri, 1995). Bilinen tüm kelimelerde, tanıma ve anlamlandırma aynı anda gerçekleşmektedir. Daha önce karşılaşılmamış kelimeleri çözümlmek biraz daha uzun sürmektedir ancak harf harf çözümlyerek ve heceleme yoluyla kelimeler tanınmaktadır (Adams, 1990). Sık karşılaşılan tüm kelimeler otomatik kelimeler olarak bellekte saklandığı için çözümlmeye gerek duyulmamaktadır. Okumayı öğrenmede normal bir ilerleme kaydeden öğrenciler, başka kelimeleri anlamalarına yardımcı olacak harf gruplarını öğrenmeye daha hızlı başlamaktadırlar. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için bu süreç farklıdır. Tanıdık kelimelerin ve yaygın olarak ortaya çıkan harf örüntülerinin görsel simgelerini bellekte depolamamış olmaları nedeniyle her yeni kelime için harfleri tek tek tanımaya çalışmaları fazla zaman harcamalarına neden olmaktadır (Nicholson, 1998).

Hızlı, doğru ve tüm bağlamlarda tanınan yazılı her bir kelime okuyucunun kelime dağarcığında yer almaktadır. Öğrenciler, okuma sırasında karşılaştıkları bilinmeyen kelimeleri etkili bir biçimde çözümlyerek kelime dağarcıklarını oluşturan kelimelerin büyük bir çoğunluğunu öğrenmektedirler. Share (1995) bilinmeyen kelimeleri anlama yeteneğinin öğrencilerin okuma yoluyla kelime hazinelerini yavaş yavaş arttırmalarına olanak tanıyan kendi kendine öğretme mekanizması olarak hizmet ettiğini ileri sürmektedir. Ancak, bir kelimeyi yalnızca bir kez doğru şekilde tanıma o kelimenin mutlaka okuyucunun kelime hazinesinin bir parçası olacağı anlamına gelmemektedir. Daha önce kodu çözülmüş olan kelimeler ilgili metinde yeterince başarılı uygulamalar yapıldığında otomatik olarak okunan kelimeler haline gelebilmektedir (Howell, Erickson, Stanger ve Wheaton, 2000). Kelime dağarcığı; okurken bağlantıları geliştiren, okuyucuların çıkarımlar yapmalarını ve bir metni daha iyi anlamalarını sağlayan şema ve bilgi ağlarını etkinleştirmek için önemli olan ön bilgi ile ilişkilidir (Cromley ve Azevedo, 2007). Bu nedenle, öğrencilerin ilk kez



bilmedikleri bir kelime ile karşılaştığında bu kelimenin ne olabileceğini düşünmek için biraz çaba harcaması ve kelimeyle bir sonraki karşılaşmada doğru tanıma için biraz daha az düşünmeye ihtiyaç duyması söz konusudur. Sonraki her karşılaşmada öğrenciler kelimeyi daha kolay ve akıcı bir şekilde tanıyabileceği için o kelime, kelime dağarcıklarının bir parçası haline gelmektedir.

Kelime öğretiminin sınıfta okunan metne odaklanması önemlidir. Öğrencilere kullanılan kelimelerle çalışma yapma fırsatları sunulması gerekmektedir. Kelimelerle yapılan çalışmalar kelimeleri cümle içinde kullanmayı, canlandırmayı, kelimelerin resim temsillerini çizmeyi ve yakından ilişkili kelimeleri tanımlamayı içermektedir. Öğrenci metinde geçen kelimeleri bildiğinde metni okurken daha fazla güven duymaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler müfredat ihtiyaçlarını karşılayan kelime dağarcığını geliştirmeleri için gerekli olan deneyimlere sahip olmayabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim sırasında kelime bilgisini geliştirmeye önem vermeleri gerekmektedir. Graves'e (2006) göre zengin ve çeşitli dil deneyimleri sağlama, kelimeleri açık bir şekilde öğretme, kelime öğrenme stratejilerini öğretme ve kelime bilincini geliştirme becerilerini kelime öğretimine dahil etmelidirler. Jones (2015) ise kelime öğretimi sürecinde öğretilecek kelimelerin ortak bir özelliğinin olması, seçilen kelime ile birlikte görsel sunulması yani çoklu duyuşal öğrenmenin dahil edilmesi, yeni kelime etkinliği yapmadan önce öğretmenin etkinliği tanıtması ve ardından etkinliği tüm öğrencilerin bileceği ortak bir sözcüğü kullanarak modellemesi, anlamların tüm kelime dağarcığı çalışmalarında yer alması ve kelimelerin öğrenciler için görünür ve erişilebilir yerlerde olması gerekmektedir.

## **2.6. Okuduğunu Anlama**

Okuduğunu anlama; kelime okuma, kelime bilgisi ve akıcı okuma becerilerini içeren bir dizi karmaşık bileşeni koordine ederek anlam oluşturma sürecidir (Anderson, Hiebert, Wilkinson ve Scott, 1985; O'Shea, Sindelar ve O'Shea, 1987). Anlama çok yönlüdür ve genel olarak bir okuyucunun arka plan bilgisini etkinleştirmesini, metnin anlaşılması amacıyla kelime ve cümle anlamını ilişkilendirmeyi sağlayacak önceki metin ve bağlam ipuçlarından çıkarım yapılmasını gerektirmektedir (Shanahan ve Shanahan, 2008; Snow, 2010; Ukrainetz, 2015). Kelimenin anlamını

bilme, yazarın bakış açısını analiz etme, yeni kelimeler öğrenme ve yazma amacı okuduğunu anlama becerisini destekleyen okuma becerileridir (Ruiz, 2015). Okuyucunun okuduğunu anlaması motivasyon, ilgi, kelime bilgisi, genel bilgi, belirli bir konu hakkındaki bilgi, kelime tanıma becerileri, akıl yürütme becerisi, ana fikri bulmak için etkili stratejilerin kullanılması, çıkarım yapma, akıcılık, fonemik farkındalık, deneyim, özetleme ve metin yapısı gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Dymock ve Nicholson, 2010; Hulme ve Snowling, 2011; Kendeou, McMaster ve Christ, 2016; Meisinger ve diğerleri, 2010; Rupley, Blair ve Nichols, 2009).

Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi otomatikleşme, prozodik okumaya (Calet, Pérez-Morenilla ve De los Santos-Roig, 2019) ve kelimenin doğru okunmasına bağlıdır (Perfetti, 2007). Ancak okuduğunu anlama doğru ve akıcı kelime tanımanın ötesinde de bir beceridir (Davis ve diğerleri, 2007). Okuduğunu anlama, öğrencilerin kelimeleri nasıl çözümleyeceğini ve tanıyacağını öğrendikten sonra üzerinde durulması gereken bir beceri olmaktan ziyade öğrencilere okumayı öğretmenin odak noktası olarak düşünülmelidir (Teale ve Yokota 2000). Okumayı öğrenmenin başlangıç aşamaları da dahil olmak üzere öğrencilerden okudukları ile ilgili düşünceleri, sorular sormaları ve bu soruları cevaplamaları beklenmektedir. Bu bağlamda bir metnin anlamının zihinsel bir temsiliyi oluşturma verimliliği, kelime bilgisi, dil bilgisi ve ilgili arka plan bilgisine ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayı gerektirmektedir. İsimlendirme ve işleme hızı, çalışma belleği ve sözlü dil ölçümlerinin okuduğunu anlama performansını yordaması söz konusudur.

Okuma sürecinde okuyucular metindeki yeni bilgileri filtrelemek, yorumlamak, düzenlemek, yansıtmak ve ilişkilendirmek için önceden edinilmiş bilgileri kullanmaktadır. Ön bilgiyi uygun şekilde kullanabilmek ve aktive edebilmek öğrencilerin bir metni daha iyi anlamalarına yardımcı olan önemli bir faktördür (Armand, 2001; Cottrell ve McNamara, 2002; Graham ve Bellert, 2005; Pressley, 2000). Ön bilgisi daha az olan okuyucularla karşılaştırıldığında okunan konu hakkında daha fazla bilgi birikimi olan okuyucular yazılı bir materyali daha iyi anlayabilmektedirler (Johnston, 1984; Taft ve Leslie, 1985). Metin ile ilgili ön bilgiye sahip olmak öğrencilerin bir öngöründe bulunmalarını, çıkarım yapmalarını (Anderson ve Pearson,

1984; Cain ve Oakhill, 2001), önemli bilgilere dikkatlerini çekmeyi, bilginin geri çağrılmasını (Anderson ve Pearson, 1984) ve okumayı izlemeyi (Chi, 1978) sağlayarak anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Okuyucunun metni anlayabilmesi için kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyabilmesi, neredeyse tüm kelimelerin anlamını bilmesi ve anlam birimlerini tutarlı bir biçimde birleştirebilmesi gerekmektedir. Metnin anlaşılması, kelimeyi tanıma, ön bilgi ve bilişsel stratejilerin etkin kullanımı arasındaki etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Scarborough, 1998). Kelime tanıma veya çözümleme işleminde otomatik olma eksikliği, kısa vadeli bilişsel kapasitenin aşırı yüklenmesine ve okuyucunun kelimeleri tanımasına yardımcı olacak bağlamsal veya diğer ipuçları verimsiz kullanmasına neden olmaktadır. Anlayarak okumanın üst düzey bilişsel süreçlerin (düşünme, akıl yürütme, analiz etme, bağlama, yansıtma) ve düşük dereceli süreçlerin (kelime tanıma, çözümlememe) koordinasyonunu içerdiği (Pressley, 1998) göz önüne alındığında bu sürecin okuyucunun sürekli bilişsel çabasını gerektirmesi herhangi bir metinde anlatılmaya çalışılan mesajın zayıf bir okuyucu tarafından anlaşılmasına neden olmaktadır.

Okuma güçlüğü olan okuyucuların, okuduğunu anlama becerisinde başarılı performans göstermeleri için öncelikle kelime işleme becerilerine, daha sonrasında ise uygun söz dizimsel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015). Ön bilginin doğru biçimde kullanılması, kelime dağarcığının yetersiz olması, akıcı okuma güçlüğü, metin yapıları konusunda sınırlı bilgi (Gersten ve diğerleri, 2001; Graham ve Bellert, 2005), çıkarımda bulunmada güçlük (Sencibaugh, 2007) ve metinden anlam çıkarmak için uygun stratejiyi bilmeme (Wolley, 2008) gibi nedenlerden dolayı bu öğrenciler okuduğunu anlama ile ilgili güçlükler yaşamaktadırlar.

Okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin bir bölümünün çok akıcı okuyabilmelerine rağmen okudukları metinle ilgili soru sorulduğu zaman kelimeleri ve anlamlarını çok az anladıkları ya da hiç anlamadıkları görülmektedir (Friend, 2000). Okuduğunu anlama sorunu olan öğrencilerden bazıları ise kelimeleri tanımada yeterliyken metindeki bilgilerin işlenmesi için sistematik bir yol bilmemektedirler.

Okumanın metinleri anlayabilmek için hem otomatik bir süreci hem de stratejik bilişî içeren karmaşık bir etkinlik (Tankersley, 2005) olduğu dikkate alındığında okuma güçlüğü olan öğrencilerin stratejileri esnek bir şekilde kullanmada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin bağımsız olarak kendi okumalarını düzenleme becerisine sahip olmamaları okuduğunu anlama yeterliklerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerin genellikle tutarlı ve uygun bir şekilde kullanabilecekleri anlama stratejileri konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ve yoğun strateji öğretimine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrenciler, yetersiz ön bilgi ve kelime dağarcığı nedeniyle kısmen daha az metin okumaktadırlar (Ahmed, Francis, York, Fletcher, Barnes ve Kulesz, 2016). Okuduklarının çoğunu anlamayan öğrenciler memnuniyet yaşamamaları nedeniyle okumadan uzak durmaktadırlar. Guppy ve Hughes (1999) zayıf bir okuyucunun kendi seviyesinin üstünde ve hayal kırıklığı yaşamasına neden olacak metinler okumasının okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Öğrenciler metnin yapısına aşina olduklarında ne okuyacaklarına dair beklentiler oluşturabilmekte, yeni bilgileri organize edebilmekte, okuduklarının göreceli önemini değerlendirebilmekte ve böylece, anlama ve hatırlama düzeylerini arttırabilmektedirler (Meyer, 1984). Metnin yapısı okuyucunun beklediğinden farklı olduğunda anlama ile ilgili güçlük yaşanmaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin metin yapısının farkında olmamaları ve anlama için bu yapıları kullanmamaları okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha olasıdır (Meyer, Brandt ve Bluth, 1980).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumsuz etkileyen bir diğer sorun metinden çıkarım yapma güçlüğüdür. Metindeki bilgi ile kişisel deneyim arasında bağlantı kurulması bilgiye dayalı bir çıkarımdır ve bir karakterin bir eylemi neden gerçekleştirdiğini anlamak için okuyucunun insanların motivasyonları ile ilgili bildiklerine bağlıdır (Hall ve Barnes, 2017). Okuma güçlüğü olan öğrenciler, çıkarım yapmaya dayalı soruları cevaplandırırken muhakeme yapma güçlüğü yaşamaktadırlar. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuma alanında çeşitli yetersizlikler yaşamaları bu sorunları çözmek için gerekli olan stratejileri kullanma-

maları nedeniyle ortaya çıkmaktadır.

## **2.7. Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler**

Okuma, öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken bir etkinliktir (Hoiem ve Lundberg, 2000). Aşağıda özetlenen yöntemler, teknikler ve stratejiler bütün sınıfla veya bir grup öğrenciyle çok esnek bir şekilde kullanılabilir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerinde kolayca uyarlanabilmekte ve uygulanabilmektedir.

### **2.7.1. Okuma Öncesi Etkinlikler**

Okuma öncesi etkinliklerde amaç öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini harekete geçirmek, okuma sırasında gerekli olacak hazırlıkları ve çalışmayı yapmak ve öğrencinin ilgisini metne çekerek okumaya motive olmasını sağlamaktır. Okuma öncesinde yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir:

**1) Okuma Ortamının Hazırlanması:** Gürültü, ışık, ısı, öğrencinin okuma ortamındaki oturma ve kitabı tutma biçimi (uygun mesafenin ayarlanması) okumanın gerçekleşmesini kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır. Okuma sırasında rahat olmayan, gürültülü, fiziksel koşulların yetersiz olduğu bir ortam tercih edilmesi öğrencilerin okumaya ilişkin olumsuz bir zihin durumu geliştirmelerine, dikkat kapasitelelerinin azalmasına ve okumaya yoğunlaşmaya engel olarak okumaya yönelik cesaret-sizliğe, zamanı boşa harcamaya, oyalanmaya ve okumayı bırakmaya neden olmaktadır (Güneş, 2019). Bu nedenle, okuma çalışmalarına başlamadan önce sınıf ortamının yeterli düzeyde ısı ve ışık almasına, öğrencilerin oturma düzenlerinin ışığın geldiği yön dikkat edilerek belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin okuma sırasında uygun oturma biçiminde olmaları doğru ve uygun hızda okuma açısından önemli olduğundan anlamayı ve düşünce akışını sağlayacak türde bir duruş ve oturuş biçimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin oturdukları sıraların boy-larına uygun olmasına, fazla eğilerek veya arkaya fazla yaslanarak oturmamalarına dikkat edilmelidir. Bu türde oturma biçimleri kitap ve göz arasındaki mesafenin ayarlanamamasına neden olacağından okumayı ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir.

**2) Amaç Belirleme:** Okuma, amacı olan bir etkinliktir. Okuma amaçlarının farklılık göstermesi (anlama, ana fikri bulma gibi) nedeniyle öğrenciler okudukları metinden farklı sonuçlara ulaşmaktadırlar. Bununla birlikte farklı amaçlara sahip olarak okumaya başlayan öğrenciler metinleri farklı şekillerde okumakta ve amaçlarına uygun olarak farklı yöntem, teknik ve stratejilerin kullanımına ihtiyaç duymaktadırlar. Örneğin; metinden belirli bilgileri elde etme amacıyla okuyan bir öğrenci gözden geçirme stratejisini kullanabilir veya genel olarak metni anlamayı amaçlayan bir öğrenci metnin tamamını okuyabilir. Aynı öğrenciler aynı metinleri okurken farklı okuma stratejilerini kullanabilirler veya zamandaki bir değişikliğe veya amaçlarına bağlı olarak metindeki farklı yönleri anlayabilmeyi amaçlayabilirler (Alderson, 2000).

Öğrencilerin okuma amaçlarının olması okuma sürecine yönelik motivasyonlarının yüksek olacağının bir göstergesidir (Baştuğ ve diğerleri, 2019). İyi okuyucular bir metni neden okuduklarını kolayca belirlerken zayıf okuyucular okuma amacını belirlemede yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenler sınıf için amaç belirleyici rolündedirler (Akyol, 2019) ve okuma öncesinde öğrencilerin okuma amacı oluşturma sürecine model olmaları gerekmektedir (Diken, 2015). Örneğin; öğretmenler öğrencilerin kendi okuma amaçlarını belirleyebilmeleri için” neyin, ne zaman olduğunu bulmak için oku ”...veya” okurken üç önemli neden ara ”gibi ifadeler kullanarak yardımcı olmaktadır (Susar, 2006). Zayıf okuyucular için çoklu amaçlar belirlemek yerine okumaya yönelik bir amaç belirlenmesi önemlidir (Blanton, Wood ve Moorman, 1990).

**3) Metni Önceden İnceleme:** Metni inceleme, öğrencilerin ön bilgilerini metinle bütünleştirebilecekleri bir yapı sağlayarak okuduğunu anlamaya motive eden bir tekniktir (Graves, Prenn ve Cooke, 1985; Graves ve diğerleri, 2001). Metnin resimlerine bakarak ve metin hakkında konuşarak önizleme yapmak öğrencilerin metin için şemalar geliştirmelerine yardımcı olmakta ve öğrencilerin metni daha kolay okumalarını sağlayacak bazı dil yapıları ve kavramları ile ilgili öğretmene ipucu sunmaktadır. Metni önceden inceleme genellikle aşağıdaki bileşenlerden birkaçını içermektedir:

- 1) Metnin başlığını ve yazarını tanıtmak,
- 2) Metni öğrencilerin bildiği bir şeyle ilişkilendirmek,
- 3) Daha önce okudum veya duydum gibi cümleler kurarak metni okumaya özendirmek,
- 4) Metnin neyle ilgili olabileceğine dair ortak merak uyandırmak,
- 5) Metinde ne olacağı hakkında tahminlerde bulunmayı sağlamak,
- 6) Metne göz gezdirip neler olup bittiğini konuşmak ve tahmin yapmak.

**4) Ön Bilgileri Harekete Geçirme:** Öğrencilerin ön bilgileri ile okunan metin arasında bağlantı kurmalarını sağlayan öğretmenler metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Palincsar ve Brown, 1984; Paris ve Oka, 1986; Pressley, 2000). Bu süreç, aynı zamanda öğrencilerin metni okumaya ilgi duymasına ve okuma motivasyonlarının artmasına katkı sağlamaktadır (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Metne ilişkin öngöründe bulunma, çıkarımda bulunma (Anderson ve Pearson, 1984; Cain ve Oakhill, 2001), önemli bilgilere dikkat çekme, bilginin geri çağırılması (Anderson ve Pearson, 1984) ve okumayı izleme (Chi, 1978) öğrencilerin okunan metne ilişkin ön bilgilerine bağlıdır. Öğrencilerin bir konu hakkındaki ön bilgileri harekete geçirildiğinde metindeki yeni bilgilerin yorumlanması daha kolay olmaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin mevcut şemaya bilgileri yerleştirmeleri veya bilgi tabanına uymayan bir şey okunduklarında tutarsızlıkları gidermek için adımlar atmaları sağlanmaktadır.

**5) Tahmin Etme:** Metnin mevcut bilgiyle yorumlanmasını ve çıkarımlar yaparak anlama düzeyini genişletmeyi ifade etmektedir (Harvey ve Goudivis, 2000; Munro, 2003-2004). Önceki bilgilerden, metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak metin türüne, biçim ve görünüm özelliklerine bağlı olarak metnin içeriğine ilişkin hipotez geliştirme söz konusudur (Güneş, 2019). Öğrenciler, genellikle metne ilişkin bir tahmin yaptıklarında tahminlerinin doğru olup olmadığını belirlemeye çalışmaktadırlar. Böylece, metne karşı da ilgilerini korumaktadırlar.

**6) Metne İlgi Çekme:** Okuma ilgisinin oluşması için öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Okulda, öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alın-

rak seçilen metinler okumaya yönelik ilgi oluşmasını kolaylaştırmaktadır. Okumanın ilk olarak öğrencinin olumlu tutum beslemesi ile gerçekleşeceği göz önüne alındığında öğrenciler açısından okunacak kitabın türünü belirleyecek olan şey ilgidir (Arıcı, 2018). Öğrencilerin kitap okuma istekleri kişisel ilgi ve iç güdülenmeyle başlamaktadır. Örneğin; hayvanları seven öğrenciler bu konuda kitaplar okumayı tercih etmek isteyeceklerdir. Öğrenciler ilgilerini çeken bir metni aynı güçlük düzeyindeki başka bir metne göre daha kolay okumakta ve okuma eylemini daha zevkli bulmaktadırlar. Sınıfta yapılan okuma çalışmalarında, metinden öğrenilecek olan bilginin öğrencinin yaşantısına nasıl katkı sağlayacağı somut örnekler verilerek ortaya konulduğunda (Akyol, 2019), günlük yaşantı ile ilişkilendirildiğinde öğrenci metni okumaya ilgi duymaya başlamaktadır.

**7) Okuma Motivasyonu Sağlama:** Motivasyon okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesindeki temel faktördür. Okuma, öğrencilerin yapmayı veya yapmamayı tercih edebilecekleri bir etkinlik olması nedeniyle motivasyon gerektiren bir faaliyetdir (Yıldız, 2013). Gambrell (1996) okuma motivasyonunun; sınıf kültürü, model olan bir öğretmen, kitap açısından zengin bir sınıf ortamı, kitap seçme fırsatları, kitaplara aşinalık ve okumanın değerini yansıtan okuryazarlıkla ilgili teşvikler ile karakterize edildiğini öne sürmektedir. Okuma motivasyonunun yüksek olması; merak, okumaya katılım, sosyal etkileşim ve duygusal tatmin gibi çeşitli nedenlere bağlıdır. Öğrencilerin motivasyonlarının artırılması okudukları içeriğe odaklanmalarını, içeriğe ilgilerini sürdürmelerini, içeriğe ilişkin daha ayrıntılı ve derin bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin okuma motivasyonu sağlamaları okuma becerisini geliştirme açısından odak noktası olmalıdır (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Düşük okuma motivasyonu olan öğrencilerin hem ilgi çekici hem de uygun olan kitapları seçme, bir konu hakkında bilgi edinme için okuma amaçlarını belirleme konusunda yönlendirilmesi gerekmektedir (Leipzig, 2015).

**8) Bilinmeyen Kelimeleri Açıklama:** Öğretmenler açısından metindeki hangi kelimelerin veya çözümleme öğelerinin öğrenciler için güçlüğe neden olacağını tahmin etmek mümkündür. Bilinmeyen kelimelerle çalışma yapma etkinliklerinde amaç, öğrencinin zihinsel sözlüğünü geliştirmek ve öğrenilecek konuya ilişkin merak



duymasını sağlamaktır. Bu nedenle okuma öncesinde yeni konuda geçen ve önemli olduğu düşünülen kelimelerin belirlenmesi gerekmektedir (Güneş, 2015). Öğretmenlerin öğrencilere öğretmeyi hedefledikleri kelimelerin yeterli sayıda olmasına ve metne ilişkin ipucu sunacak türde kelimeler seçmeye özen göstermeleri gerekmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, bir metinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri bir takım kelimelerin olmasının muhtemel olduğu ancak bu kelimelerin hepsinin tam olarak öğretilmesinin mümkün olmadığıdır. Öğretmenler odak kelimeler seçerek, metin okunmadan önce öğretim etkinliklerini planlayarak ve belirlenen kelimelerin öğrenci için ne ifade ettiği, ne çağrıştırdığı, anlamı veya kelime-resim eşleme gibi çalışmalara yer vererek kelimelerle ilgili düşüncelerini belirlemeye çalışmalıdırlar.

### **2.7.2. Okuma Sırası Etkinlikler**

Okuma sırası etkinlikleri kavrama eksikliklerinin ve yanlışlarının telafisini, okumanın gerekirse yeniden gözden geçirilmesini ve tekrar planlanmasını sağlayan etkinliklerdir (Karatay, 2011). Okuma sırasında yapılacak etkinlikler metnin genel olarak anlaşılmasıyla başlamakta daha sonra paragraflar, cümleler veya kelimeler gibi daha küçük parçalara geçilmektedir. Okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir:

**1) Sesli Okuma:** Sesli okuma, özellikle kelime hazinesinin geliştirilmesi (Biemiller ve Boote, 2006; Graves, 2006; Hickman, Pollard-Durodola ve Vaughn, 2004), dinlediğini anlama becerilerinin artırılması, söz dizimsel gelişimin desteklenmesi ve kelimenin tanınmasının kolaylaştırılması için kullanılan bir tekniktir. Metnin anlamının yeniden ifade edilmesi için modellenmesini ve öğrencilerin ilgisinin çekilmesini sağlayarak okumayı öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırmaktadır. Ayrıca, sesli okuma çalışmaları öğrencilerin okuma hızlarının belirlenmesini ve gelişimlerinin takip edilmesini sağlamaktadır (Alyılmaz ve Ürün Karahan, 2018). Öğrencilerin aktif katılımıyla yüksek sesle okuma yeni kelimeler öğrenmelerine, dünya hakkında daha fazla bilgi edinmelerine, yazı dili hakkında bilgi edinmelerine ve söylenen kelimeler ile yazılan kelimeler arasındaki bağlantıyı görmelerine yardımcı olmaktadır (Worthington, 2013).

**2) Sessiz Okuma:** Öğrenciler sesli okuma becerisi kazandıktan sonra sessiz okuma becerisini kazanmaktadırlar. Sessiz okuma; öğrencinin akıcı ve hızlı okumasına, okuduğunu anlamasına, kendi kendine okuyup öğrenmesine, bağımsız çalışmasına ve zamanı daha iyi kullanmasına olanak sağlamaktadır. Fenwick (1988) sessiz okuma çalışmalarının etkili bir şekilde yapılmasının öğrencilerin daha fazla metin okumalarını ve konsantre olmalarını sağladığını, görevde kalma yeteneklerini arttırdığını ve birçok durumda okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeyi sağladığını öne sürmektedir. Sessiz okuma çalışmalarında amaç öğrencinin başını ileri- geri sallamadan, sağa-sola oynatmadan, gövde ve baş hareketleri yapmadan, dudaklarını kıpırdatmadan, parmakla veya kalemle takip etmeden okumasıdır (Karatay, 2011). Öğretmenler sessiz okuma çalışmalarına haftada bir veya her gün yer verebilmekte ve bu çalışmalarda bütün öğrencilere pratik yapma imkânı sunarak kendi kendilerine okuyup öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler metni sessiz okurken öğretmen de aynı şekilde metni sessiz okuyarak model olmaktadır.

**3) Koro Okuma:** Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma provası yapmasına olanak vermesi nedeniyle anlamlı okumanın gerçekleşmesini sağlamaktadır. Koro okuma; birlikte, grup olarak, karşılıklı ve nakaratlı metinleri okuma olmak üzere dört farklı biçimde uygulanmaktadır (Karatay, 2011). Öğretmen okuma hızını belirlemeye yardımcı olma ve uygun telaffuz modelini oluşturma için metni okuyabilmektedir. Koro okuma öğrencilerin kod çözme öğrenmelerine, etkili ve akıcı sesli okuma becerilerini geliştirmelerine, öğrencilerin aynı anda yüksek sesle okuduklarını duyarak yeni kelimeleri telaffuz etmeyi öğrenmelerine ve ritmi, ölçüyü, kalıpları, tekerlemeleri ve karakterleri anlamalarına yardımcı olmaktadır. Etkili ve akıcı bir biçimde hem sesli okuyabilme ve hem de bu beceriyi geliştirebilme pratik yapmayı gerektirmekle birlikte sınıf ortamında okuma güçlüğü olan öğrenciler için kaygı oluşturmaktadır. Bu nedenle koro okuma ile öğrenciler grup halinde okuma yaparak okuma becerileri konusunda endişeli olmadan veya utanmadan ihtiyaç duydukları pratiği yapabilmektedirler.

**4) Eşli Okuma:** Aynı okuma düzeyine sahip olan veya olmayan bir öğrencinin kendinden daha iyi okuma yapan birinden yardım alması ile gerçekleşmektedir

(Topping ve Lindsay, 1992). Sınıfta en kolay ulaşılabilir kaynağın akranlar olduğu düşünüldüğünde bu yöntem, okuma güçlüğü olan öğrenciye bir akranının yardım etmesi esasına dayanmaktadır. İyi okuyucunun metni doğru okumayı modellemesiyle yardımcı olacak akranın ve okuma güçlüğü olan öğrencinin metni beraber okumasını gerektirmektedir. Hayden (1998) eşli okumanın etkililiğinin temel nedeninin öğrencinin pasif bir dinleyici olmasından çok daha fazlasını kapsaması olduğunu öne sürmektedir. Öğrencinin kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak için akranı ile etkileşim halinde bulunması söz konusudur. Bu bağlamda, okuma güçlüğü olan öğrencinin okurken yaptığı duraklamalarda eşi devreye girmeli ve olumlu dönütler vererek okumaya heveslendirmelidir.

**5) Tekrarlı Okuma:** Tekrarlı okuma öğrencilerin doğru okuma, akıcılık ve anlama becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Okuma hatalarının azaltılması ve akıcılığın artırılması için öğrencilerin aynı metni tekrar tekrar okuması nedeniyle en etkili akıcı okuma stratejisi olarak ifade edilmektedir (Rashotte ve Torgesen, 1985). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi kazanmaları ve kendine güven duygularının artırılması için tekrarlı okumanın sıklıkla kullanılması gerekmektedir (Spafford ve Grosser, 1996). Metnin yeniden okunması öğrencilerin öğrendikleri çeşitli beceri ve teknikleri otomatikleştirmelerini ve mükemmelleştirmelerini sağlamaktadır (Fowler, 1998; Snow ve diğerleri, 1998). Tekrarlı okuma tekniğini kullanırken öğrencinin seviyesine uygun olan metinlerin veya kitapların tercih edilmesiyle okuma süreci başlamaktadır. Öğrencinin birinci ve ikinci seferde metni akıcı okuması durumunda bir üst zorluk düzeyinde olan başka bir metnin seçilmesi ancak öğrenci en az dört kere okumasına rağmen akıcı okuma gerçekleşmemişse bir alt düzeydeki metinlerin tercih edilmesi gerekmektedir.

**6) Noktalama İşaretlerine, Kalın ve İtalik Yazılara Dikkat Etme:** Metindeki noktalama işaretleri ve sıra dışı yazımlar önemli bir bilgiye veya noktaya dikkat çekmek için kullanılmaktadır (Karatay, 2011). Okuma sırasında bu ayrıntılara dikkat edilmesinin sağlanması okuma güçlüğü olan öğrencilerin metindeki ipuçlarını fark etmeleri, uygun hız ve prozodide metni okumaları ve anlamaları açısından önemlidir.

**7) Okuma Hızını Ayarlama:** Okuma sırasında okuma hızının kontrol edilmesi anlamayı arttırmaya yöneliktir. Öğrencinin okunan metni anladığından emin olmak için yavaş ve acele etmeden okuması sağlanmaya çalışılmaktadır.

**8) Kavram Haritası:** Belirli bir kavramla ilişkilendirilen terimler arasındaki ilişkinin görsel temsilleridir. Kavramlar, öğrencilerin bireysel fikirlerini paylaşmalarını sağlamak için grup tartışmaları kullanılarak geliştirilmektedir (Stahl, 1999). İlgili kelimeler arasında bağlantı kurma süreci sınırlı kelime hazinesi veya kavram anlayışı olan öğrencilerin, bağlantı kurma ve anlamayı derinleştirme sırasında yardıma ihtiyaç duyuyor olmaları nedeniyle oldukça yararlıdır. Kavram haritası tekniği uygulamasında öğrenciler düşünmeye sevk edilmekte ve hedeflenen anlam alanı unsurları belirlenerek kavram haritası oluşturulduktan sonra bütüncül bir okuma gerçekleştirilmektedir (Karadağ, 2019). Tekniğin uygulanması sırasında kavramın tanımına, neyle benzediğine ve kavrama ilişkin örneklerle yer verilmektedir (Akyol, 2019).

**9) Anlamı Bilinmeyen Kelimleri Kullanma:** Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için yapılan etkinlikler kelimenin anlamına ve kelimenin yapısına başka bir ifade ile oluşturduğu bağlama dayanmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Metin içinde geçen bilinmeyen kelimelerin sadece anlamlarının verilmesi öğrencilerin bu kelimeleri öğrenmeleri için yeterli olmamakla birlikte kelimelerin anlamlarının çabuk unutulması ile sonuçlanmaktadır. Öğretilen kelimelerin mutlaka birbiri ile ilişkili olan kelimelerle bir arada verilerek somutlaştırılması kalıcılığını sağlanması açısından önemlidir. Öğretmenler yeni öğretilecek her kelimenin bir cümle içinde nasıl kullanıldığını öğrencilere göstermelidir. Öğretilmesi hedeflenen kelimelerin eş anlamlılık veya zıt anlamlılık ilişkisi göz önünde bulundurularak kelimeler arasında etkileşim kurulmalıdır.

**10) Metni Uyarlama/Sadeleştirme:** Öğretmenler metni okuma güçlüğü olan öğrenciler için uyarlamak zorunda kalabilmektedirler. Öğrencilerin bir metni anlamalarına yardımcı olmak için karmaşık düzeyde olan metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir bir düzeye uyarlanması gerekmektedir. Öğretmenler metindeki kelimeleri ve cümleleri basitleştirebilirler. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için bir başka yol ise metni parçalara ayırmaktır. Bir metnin

satırlar veya kutularla bölümlere ayrılması metnin daha az göz korkutucu görünmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde, her bölüme yönlendirici sorular eklenmesi öğrencilerin okumanın sonunda yer alan geniş bir soru setine göre daha iyi odaklanmalarına yardımcı olmaktadır (McCormick ve Segal, 2016).

### 2.7.3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Okunan metnin doğru ve eksiksiz olarak anlaşılıp anlaşılmadığının, okumaya ilişkin amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğinin veya metne ilişkin tahminlerin doğru olup olmadığının değerlendirilmesine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Okuma sonrasında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencinin yeni bilgi ve var olan bilgiyi ilişkilendirmesi, metni özetlemesi, ana fikri bulması gibi değerlendirme süreci ile ilgilidir. Okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir:

**1) Özetleme:** Öğrencilerin ilk önce metindeki bir paragrafın ana fikrini bularak tecrübe kazandıkları ve ana fikir bulma becerisi geliştikten sonra özet ifadeler oluşturmak için ana fikirleri birleştirmeyi öğrendikleri hiyerarşik bir beceridir (Akyol, 2019). İlk olarak, öğrencilerin metindeki küçük bir bölümün özünü veya verdiği mesajı belirlemeleri gerekmektedir. İkinci olarak ise metnin daha büyük bir bölümünü (bir sayfa, bir bölüm gibi) sadece en önemli bilgileri içerecek biçimde nasıl özetleyeceklerini bilmeleri önemlidir. Öğrenciler, özetlemeyi öğrendiklerinde önemli bilgileri ayırt etmeyi, anahtar kelimeleri kullanmayı, kendi ifadelerini kullanmayı ve sadece ana fikri sunmayı öğrenmektedirler. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için özetleme, metindeki bilgiyi toplamaları ve ne olduğuna dair daha küçük bir açıklama yapmaları gerektiğinde oldukça önemlidir.

**2) Olayları Oluş Sırasına Göre Anlatma:** Öğrencinin okuduğu metni kendi cümleleri ile oluş sırasına göre anlatması metni yeniden yapılandırmasını ve metni detaylı biçimde anlamasını sağlamaktadır. Öğrencinin anlatımı eksik veya yetersiz olduğunda sorular sorarak veya farklı ipuçları sunarak yetersizlik giderilmeye çalışılmalıdır (Akyol, 2019). Öğrencinin okuduğu metni anlatması sırasında anlatımda kullandığı sözcük sayısına, sözcük türüne, anlatmaya çalıştığı düşüncelere, karakterlere, olaylara, olaylar arasında kurduğu ilişkiye ve metinden çıkardığı anlama ilişkin

bilgi edinilmektedir (Girgin, 1999). Bu nedenle, okuduğunu anlatma etkinliklerinde öykünün ana öğelerini içermesine, anlatımın sıralı olmasına, olaylar arasında ilişki kurulmasına, öyküdeki problem durumun çözülmesinde ve amaçlara ulaşılmasında karakterlerin neler yaptıklarına açıkça yer verilmesine dikkat edilmelidir (Reutzel ve Cooter, 2003).

**3) Soru Sorma:** Öğretmenler, öğrencilerin metni gerçekten anlayıp anlamadıklarını ve ön bilgileriyle bağlantı kurup kurmadıklarını belirleme aracı olarak soruları kullanmaktadırlar. Soru sorma tekniği okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılabilmesi nedeniyle okuma sürecinde öğretmenlerin öğrencileri okudukları konuyu, yazarı, olayları ve metnin temalarını sorgulamaya teşvik etmeleri öğrencilerin metni anlamaya ilişkin istek duymalarını sağlamaktadır. Doğru biçimde soru sorma, okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinin önemli bir parçası olmakla birlikte okunanların anlaşılması için bir araçtır. Öğrencilerin okudukları metni anlamalarına ilişkin soruların cevapları birbiriyle ilişkili önemli kavramları, olayları içermeli ve sorular okuyucunun bilgi ve deneyimlerini kullanarak cevap verebilecekleri biçimde olmalıdır (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013). Öğrencilere sorulan soruların ana olay ve düşünceler üzerine yoğunlaşmasına dikkat ederek detay gerektiren sorulardan kaçınmak önemlidir.

**4) Ana Fikri Bulma:** Öğrencilerin neyi bilmenin önemli olduğunu belirlemelerine ve bilgileri hatırlamalarına yardımcı olduğu için okunan metnin ana fikrinin nasıl oluşturulacağını bilmeleri önemlidir (Williams, 1988). Bazı metinlerde ana fikir açıkça verilmesine rağmen bazı metinlerde örtük olarak yer almaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilere ana fikri açıkça ve sistematik olarak nasıl tanımlayacakları öğretildiğinde okuduğunu anlama düzeylerinin iyileştiğini göstermektedir (Graves, 1986; Jenkins, Heliotis, Stein ve Haynes, 1987; Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson, 1998; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Wong ve Jones, 1982). Bu bağlamda, metnin ana fikrinin bulunması için metinde geçen olayların şemalarla verilmesi gerekmektedir. Bu şemalardan hareket ederek öğrencilerin metindeki olaylar ve ana fikir arasında bağlantı kurması beklenmektedir. Bir süre sonra, öğrencilere hazırlanan şemaları

kullanmadan metindeki olayları zihinlerinde canlandırmak suretiyle ana fikre ulaşma becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir.

## **2.8. Öğretmen Eğitim Programı**

Eğitim programı, milli eğitimin hedeflerine ilişkin eğitim kurumları tarafından çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen (Varış, 1988) ve eğitim faaliyetlerini gösteren temel bir rehber olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesiyle hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kaliteli eğitim sisteminin oluşturulması, ülkenin kalkınmasına ve gelişmesine katkı sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, toplumsal ve kültürel değerlere sahip çıkarak bu değerlerin korunması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Özdemir, 2009). Eğitimde verimliliğin artmasında ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kılavuz işlevi görmektedir.

Program geliştirme, belirli bir düzen ve uyum içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla öğrenenlere ilişkin öğrenme deneyimleri tasarlamaya (Wiles ve Bondi, 1993) ve eğitim programını etkili biçimde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik bir süreçtir (Marsh ve Willis, 2007). Eğitim programının bireyin ve toplumun gereksinimlerine; bireyin özelliklerine, bireysel farklılıklarına, gereksinimlerine, performansına, kazanması gereken becerilerine ve ilişkilendirildiği alandaki güncel gelişmelere uygunluk düzeyinin sürekli bir biçimde gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim programı geliştirme süreci ihtiyacın ne olduğunun belirlenmesi ile başlamaktadır. Çalışılacak alana ilişkin yapılan ihtiyaç analizi programın tasarlanması ve program tasarımının nasıl şekillendirilmesi gerektiği konusunda önemli rol oynamaktadır. Eğitim programının geliştirilmesinde ilk aşama, programın nasıl olacağının tasarlanması ve eğitim programının bir tasarım yaklaşımı esas alınarak yapılandırılmasıdır. Program tasarımlarında bir eğitim programını oluşturan temel öğeler olan hedef, içerik, öğrenme- öğretim süreci ve değerlendirmeye yer verilmekte ve bu öğeler arasındaki ilişkiler ortaya konularak farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2017). Genel olarak eğitim programı tasarımı “Neler öğrenilmeli?” ve

“Öğretmek için içerik nasıl organize edilmeli?” sorularına verilen yanıtlar ışığında eğitim içeriğinin ve eğitim biçimlerinin oluşturulmasını kapsamaktadır (Petrina, 2004).

Eğitim programlarında kazanım olarak da ifade edilen hedefler, öğrencilere kazandırma amacıyla seçilmiş bilgi, beceri, davranış gibi özellikler anlamına gelmektedir. Program kazanımları, öğrencilerin süreç başında ve sonunda nerede olduklarını tanımlamaktadır (Yakar, 2016). Programın içerik boyutunu öğretilmesi hedeflenen konuların sistematik bir biçimde düzenlenmesi ve ele alınması oluşturmaktadır. Oluşturulan içeriğin bireye katkı sağlamasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Eğitim programlarında içerik düzenlenirken hedeflerle tutarlılık, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, bütün-parça-bütün ilişkisine, bugünden geçmişe, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, genelden özele, anlamlılık, gerçekçilik ve güncellik ilkelerinin dikkate alınması gerekmektedir (Demirel, 2017).

Program tasarımının bir diğer ögesi olan öğrenme-öğretme süreci ise içeriğin nasıl öğretileceğini ve sunulacağını kapsamaktadır (Demirel ve Kaya, 2018). Öğrenme yaşantıları ile öğrencilere istendik davranışların kazandırılması için gerekli düzenlemeler ele alınmaktadır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin sonunda bu davranışları göstermeleri beklenmekle birlikte bu durum uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmasına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması ile ihtiyaçlar dikkate alınarak program hedeflerine ve içeriğine uygun öğretim süreçleri gerçekleştirilebilmektedir (Yakar, 2016). Program tasarımının son ögesi olan değerlendirme, programın değerlendirilerek güçlü ve zayıf yönlerinin, öğrenilmesi hedeflenen davranışların kazanılıp kazanılmadığının kontrol edilmesini; programda varsa herhangi bir aksaklığın belirlenmesini; aksaklıkların belirlenmesi için gerekli işlemlerin formüle edilmesini ve aksaklık tespit edildiğinde problemin çözümü güçleşmeden gerekli düzeltmelerin yapılmasını içermektedir (Uşun, 2012). Eğitim programının uygulanmasıyla ortaya çıkan sonuçların neler olduğu ve eğitim programının ortaya çıkan sonuçlar üzerindeki etkisinin belirlenmesi, uygulanan prog-



ramın ne düzeyde etkili ve verimli olduğunun saptanması eğitim programının değerlendirilmesinin önemini göstermektedir (McLachlan, Fleer ve Edwards, 2018).

Program geliştirme sürecinin en önemli unsurlarından biri gelecek nesillerin kalitesini belirleme rolüne sahip olan öğretmenlerdir. Öğretmenler program geliştirme sürecinde kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde aktif rol almaktadırlar. Öğretmenlerin yeterlik ve bilgi düzeyleri ile deneyimlerinin yanı sıra sınıf atmosferini en iyi tanıyan kişiler olmaları nedeniyle sınıfta öğretimin belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesini sağlamaları aslında program geliştirme sürecinin merkezinde olduklarını göstermektedir. Günümüzde öğrenci çeşitliliğinin fazla olduğu sınıflarda ders vermeleri, yeni programları uygulamaları ve kendilerini profesyonel olarak geliştirmeleri beklenen öğretmenler, programları etkili bir biçimde uygulama sorumluluğuna da sahiptir (Van der Heijden, Beijaard, Geldens ve Popeijus, 2018). Demirel'e (2017) göre öğretmenler program geliştirme sürecinde hem geliştirilen programı sınıf ortamında uygulayan hem de sürecin geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayan bir öğe olarak yer almaktadır. Programın uygulanmasından sorumlu olan olan kişilerin öğretmenler olması nedeniyle program geliştirme sürecinde öğretmenlerden geribildirim alınması bir gereklilik olarak ortaya çıkarken öğretmenlerin yapacağı değerlendirmeler eğitim programının etkililiğini ortaya koymaktadır.

## **2.9. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen Yeterlikleri**

Yeterlik, bir mesleğin gerekliliklerinin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikler olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002). Bireyin belli bir rolü veya görevi yerine getirirken ihtiyaç duyduğu gücü kazandıran özelliklere sahip olması veya olmaması anlamına gelmesi nedeniyle yeterlik çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği açısından değerlendirildiğinde öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmesi için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017). Öğretmen yeterlikleri, kali-

tesi ve nitelikleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitimin kalitesinin arttırılabilmesi için her okula veya sınıfa yüksek niteliklere sahip, kendini sürekli geliştiren, bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilen, bilim ve toplumda meydana gelen değişimleri takip ederek bunları sınıfında yansıtabilme becerileri gösterebilen, sorumluluğunu üstlendiği öğrencilerine model olabilen, ağdaş ğretim yöntem-tekniklerini ve araçlarını etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenlerin tayin edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Buldu, 2014).

Öğretmenlik mesleği sadece mesleki alan bilgisi ile değil öğretmenlerin öz yeterlik algısı ve mesleki inancı ile de ilgilidir (iltaş ve Akıllı, 2011). MEB (2017) ğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç ana yeterlik alanı başlıklarına ayırmıştır. Öğretmenlerin kendi ğretim alanları ile ilgili bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaları, öğrencinin gereksinimlerini tanımaları ve bu gereksinimleri karşılamaları, ğretim programında yer alan amaçları ğrenci davranışlarına dnştrmele-ri, öğrencinin aktif olmasını sağlamaları, öğrencilerde araştırma, problem çözme, karar verme gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlemeleri, öğrencilerin psikolojik, sosyal veya kültürel özelliklerinin farkında olmaları ve öğrenme ortamını çeşitlendirmeleri beklenmektedir (Guerriero ve Deligiannidi, 2017). Sever (2004) ğretim programlarında amaçlanan her bir davranışın öğrenciye kazandırılması için ğretim sırasında öğrencilerin başarısız olmalarına neden olan geleneksel ğretim uygulamalarında değişiklik yaparak yeni uygulamalara yönelmek gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerden beklenen derste uygun olan yöntemlerin, tekniklerin ve stratejilerin neler olduğu ve bu yöntemleri veya stratejileri nasıl uygulayacağı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmalarıdır. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgiler ğretim kararlarını yani öğretimde kullanılacak materyal tercihini, hangi yöntemlerin kullanılacağını etkilemektedir. Bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin özellikle erken sınıflarda etkili öğretimle okuma başarısızlığını nleme potansiyeline sahip oldukları ileri sürülmektedir (Taylor, Pearson, Clark ve Walpole, 1999; Snow ve diğerleri, 1998).

Mesleki olarak gerekli yeterliklere sahip olan öğretmenlerin yeterlik duyula-

rı daha yüksektir ve öğrenme-öğretme sürecinde daha başarılıdırlar (Abd Hamid, Syed Hassan ve İsmail, 2012). Öğretmenlerin yeterli düzeyleri, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasını etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilere okuma öğretimini başarılı bir biçimde gerçekleştireceklerine olan inançları bu alandaki performansları üzerinde etkili olmaktadır. Sınıf içinde birbirinden farklı öğrenme özellikleri olan öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar hakkındaki inançları ve beklentileri öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde doğrudan veya dolaylı, olumlu veya olumsuz etkilere sahiptir (Johnston ve Allington, 1991). Johnston ve Winograd (1985) öğrencilerin okuma başarısızlığını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin daha az başarılı öğrencilere daha başarılı öğrencilerden farklı davrandıklarını ve daha az başarılı öğrencilere cevap vermeleri için daha az süre verme, okumalarını sıklıkla yarıda kesme, düşük beklentiye sahip olma ve daha az övgüde bulunma eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır. Ancak öğrencilerin okuma başarılarını artıracak etkili bir öğretimin okuma etkinliklerine yeteri kadar zaman ayırmaya, okuma stratejilerini modellemeye, iyileştirmeye dayalı değerlendirmeye bağlı olduğu düşünüldüğünde bu tür bir öğretimin yeterli düzeyi yüksek olan öğretmenler ile gerçekleştirilmesi mümkün olmaktadır. Tschannen-Moran ve Johnson (2011) yeterli inancına sahip olmanın öğretmenleri sınıflarında yeni metotları kullanmaya, hata yapan öğrencilere karşı sabırlı olmaya ve güçlük yaşayan öğrencilere karşı anlayışlı davranarak bu öğrencileri öğrenmeye karşı cesaretlendirmeye teşvik ettiklerini vurgulamaktadırlar.

İlgili alanyazını incelendiğinde okuma ve yazma öğretimine yönelik dersler, alan deneyimi ve öz yeterlik arasında ilişki olduğu görülmektedir (Haverback ve Parault, 2008, 2011; Helfrich, 2007; Shaw, Dvorak ve Bates, 2007). Damar (1996) tarafından yürütülen araştırma, öğrencilere okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile öğretmenlerin nitelikleri arasında ilişki olduğunu ortaya koyarken; başka bir araştırmada Darling Hammond (2006) öğretmenin niteliği ve öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki olarak başarılı ve yeterli hissetmeleri alanı iyi bilmelerine bağlıdır. Öğrencilerin içeriğe erişmesine ve anlamasına yardımcı olan öğretim stratejilerinin yanı sıra etkili okuma öğretiminin içeriği de dahil olmak üzere öğretmenlerin birçok alanda (Joshi, 2003) uzmanlık gös-

termesi beklenmektedir (Allington, 2013). Alanı iyi bilmeyen bir öğretmen neyi, nasıl öğreteceğini bilememekte ve bunun bir sonucu olarak yeteri kadar öğretmemektedir. Öztürk ve Ertem (2017) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sesler verdikten sonra okunan veya söylenen bir kelimeyi öğrencinin yazması ile ilgili zorlandıklarını; hazırlık, güdüleme, değerlendirme ve ilk okuma yazmada geri kalan çocuğun belirlenmesinde öz yeterliklerinin yüksek olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin yeterlik duygularının düşük olması öğrencileri okuma için güdüleyememelerine ve öğrencilerde olumsuz bir beklenti oluşmasına neden olmaktadır. Yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin öğretime daha fazla zaman ayırdıkları bilinmektedir.

Okuma-yazmanın, sesin kodunun çözülmesine veya yazarın anlamının yeniden inşasına dayanan bir beceri olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yaşayabileceği güçlüklerin üstesinden gelmek için tasarlanmış müdahaleler, öğretmenlerin okuma yazma süreci hakkındaki anlayışlarına bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin olumsuz yaklaşımları okumanın ediniminde ve geliştirilmesinde güçlükler neden olabilmektedir. Sosyal bir uygulama olarak kavramsallaştırılırsa okumanın önündeki engeller arasında beklentiler, sosyal normlar, metin türleri ve sınıfının genel atmosferi gibi sosyal bağlamlar yer almaktadır (Wearmouth, 2002). Birçok öğretmen, sınıftaki öğrenci heterojenliğinin öğretimlerinin kalitesini etkilediğini ve aşırı heterojenliğin öğretim ve öğrenci öğrenmelerini önemli ölçüde etkileyen bir sorun olduğunu düşünmektedir (Markow ve Cooper, 2008). Araştırmalar, öğretmenlerin sınıf düzeyinde akran heterojenliğinin öğrencilerin okuma sonuçlarını etkilediği yönündeki görüşlerini desteklediğini göstermektedir (Ammermueller ve Pischke, 2009).

Öğretmenler, okuma öğretim sürecinin planladıkları gibi ilerlemediğini, ilerlemenin yavaş olduğunu veya güçlükler yaşadıklarını belirtebilirler ve bu durum da yine öğretmen yeterlikleri ile ilişkili olan bir unsurdur. Öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamaları öğretmenlerin okuma becerisinin geliştirilmesindeki yeterliklerine, bilgilerine, deneyimlerine ve tutumlarına bağlıdır. Öğretmenler okuma becerisinin geliştirilmesine ilişkin kendi yeterliklerini artırma fırsatına sahip değillerse veya lisans eğitiminde bu konuya ilişkin herhangi bir fikre ve bilgiye sahip olmamışlarsa bu du-

rum öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini güçleştirmektedir (Dolezalova, 2015). Kendini yeterli bulan öğretmenler bu olumsuzluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba harcayarak durumun üstesinden gelme, öğrenciye destek olma veya bu öğrencilere daha fazla yardım etme eğiliminde olmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984). Tam tersi durumda ise öğretmenler kendilerini okuma öğretiminde yeterli bulmadıklarından öğrencileri için daha az çaba harcamaktadırlar.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde öğretmen yeterliklerinin içeriği şu şekildedir (Dolezalova, 2015):

### **1) Mesleki Yeterlik**

Okuma kavramının özünü bilmek; okumanın ve metinle çalışmanın önemini bilmek; okumanın evrelerini bilmek; pedagojik, sosyal ve psikolojik olarak okumanın oluşum koşullarını bilmek; pedagojik açıdan bunları uygulama becerisine sahip olmak; metne ilişkin bilgi sahibi olmak (olumlu ve olumsuz özellikleri, öğrenciye uygun metni seçme ve sunma gibi) öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler arasında yer almaktadır.

### **2) Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Psikodidaktik Temeller ve Koşullar**

Okuma becerisinin geliştirilmesinde ihtiyaç duyulan psikodidaktik temeller ve koşullar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

a) Metin bilgilerini okurken psikolojik süreçleri anlamak; okuma becerisini geliştirmek için uygun koşulları bilmek; tanı, değerlendirme ve geliştirme; okuma becerisini geliştirmek için çeşitli ve etkili olan yöntemleri bilmek ve bunları eğitimin genel amaçları, temel yeterlikler, konu, metin ve öğrencilerin olanakları ile ilgili olarak eğitim alanlarının hedeflerini, öğrencilerin öğrenme stillerini, yaşlarını ve bireysel farklılıklarını, öğretim araçlarının etkililiğini ve verimliliğini değerlendirmek,

b) Uygun metin seçmek (öğrencilerin ilgi alanları, zorluk düzeyi, yeterlik ve konuya uygunluk açısından); farklı yapıda metinler kullanmak; farklı amaçlara yöne-

lik metinler seçmek (kendini yansıtmak, motive etme, öğrenme için); metne uygun etkinliklerin nasıl yapılacağını bilmek ve metne ilişkin sorular sormak,

c) Metni kullanarak derse nasıl hazırlanacağını, uygulayacağını ve değerlendireceğini bilmek; müfredattaki okuma becerisini analiz etmek ve tanımlamak; kendi öğretme yeterliklerini metne nasıl uygulayacağını bilmek; öğrencileri motive etmek,

d) Yapılandırmacılık, etkinlik yaklaşımı öğretimi, kişisel deneyim, sosyal öğeleri kullanma, işbirliği, tartışma, iletişim, öğretmen ve öğrenci özerkliğine saygı gösterme, diğer öğretmenlerle işbirliği ve özgünlük gibi modern eğitimin ilkelerini uygulamak olarak ele alınmaktadır.

### **3) Kişisel Yeterlik**

Yaratıcılık, düşünme, motive olma; bağımsız olma; kendini yansıtmak, kendini değerlendirme, kendini eğitme; öğrencilere, yeni içeriklere olumlu tutum sergileme öğretmenlerin kişisel yeterlikleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, görüş ve tutumlar öğretimsel uygulamalar üzerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin elde edilen bilgiler mevcut durumun, düşüncenin ve tutumların tüm derinliği ile ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, okuma becerisini geliştirmeye yönelik bilgi düzeyleri, deneyimleri aynı zamanda okuma becerisini geliştirmeye yönelik motivasyonları üzerinde de etkili olan faktörlerdir.

Eğitimde verimliliğin ve kalitenin artırılması, öğretmenlerin yeterlik ve performans düzeylerinin yüksek olmasına ve öğretmenlere sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin ve kaynaklarının zengin olmasına bağlıdır (OECD, 2005). Öğretmenlerin yeterlikleri hem öğrenme hem de öğrenci başarısı üzerinde etkilidir. Yetkin öğretmenler zayıf okuyucuları belirleyebilme, öğretim kararlarını ve sık değerlendirme-lerden ve öğrencilerin ilerlemesinin izlenmesinden elde edilen bilgilere dayandırarak ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimin niteliğini ve yoğunluğunu değiştirebilme becerisine sahip olmaktadır (Fuchs, Fuchs ve Hamlett, 1989). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için güçlü yönlerinin bilinmesine, eksiklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesine, bu eksikliklerin ve ihtiyaçların giderilmesi amacıyla

destek verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Buldu, 2014). Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanmaları söz konusu olduğunda ise (1) hizmet öncesi eğitimin öğretmenleri daha kapsamlı ve etkili bir şekilde hazırlaması ve (2) devam eden hizmet programlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak şekilde tasarlanması (Denton, Vaughn ve Fletcher, 2003) yönünde iki mesleki gelişim kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır.

## **2.10. Ülkemizde ve Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar**

Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar ülkemizde yapılan araştırmalar ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalar alt başlıklarında incelenmiştir.

### **2.10.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar**

Baydık (2011) araştırmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımının ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma okuma güçlüğü olan doksan altı üçüncü sınıf öğrencisi, okuma güçlüğü olmayan doksan altıüçüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğrenci Anketi, Öğretmen Anketi, Okuduğunu Anlama Aracı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde ve iki bağımsız yüzde arasındaki farkın z testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okuma güçlüğü olan öğrenciler okuma öncesinde kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, ön bilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme; okuma sonrasında kendine soru sorma yöntem ve tekniklerini en az kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin en az kullandığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının ön bilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu tespit edilmiştir.

Altun ve diğerleri (2011) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları okuma güçlüklerini ve bu güçlükleri gidermek için yaptıkları uygulamaları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma özel durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmaya on sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı

yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde temel düzey analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okuma güçlüklerini gidermek için çeşitli uygulamalar kullandıkları ancak kendilerini yeterli bulmadıkları görülmüştür.

Baydık ve diğerleri (2012) araştırmalarında ilköğretim üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına ve bu sorunlara yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma otuz dokuz öğretmen ve yüz beş okuma güçlüğü olan öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğretmen Anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde sıklık, yüzde, iki değişken için kay-kare testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunun prozodik okumaya model oldukları, tekrarlı okuma ve fonik analiz tekniklerini kullandıkları ve öğrencilerine okuma hatalarına ilişkin geribildirim verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin koro okuma ve bütüncül sözcük öğretimi yöntemlerini en az kullandıkları, öğrencileri okumaya güdülemedikleri ve sınırlı sayıda değerlendirme yöntemi kullandıkları tespit edilmiştir.

Ateş ve Yıldırım (2014) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamalarında ne tür okuma etkinliklerini gerçekleştirdiklerini, anlama becerisine yönelik strateji öğretimine yer verip vermediklerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma betimsel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma on bir sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri yapılandırılmış katılımlı olmayan gözlemler ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıflarında en fazla sırayla okuma etkinliklerine yer verdikleri ve sistematik bir strateji öğretim sürecini anlama öğretimlerinde kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Öztürk ve Ertem (2017) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç yüz kırk sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri “İlk Okuma Yazma



Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanırken; nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde tek yönlü ANOVA testi ve TUKEY HSD testi kullanılmıştır. Nitel veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür.

Kabaş ve Yıldız (2020) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’na bağlılık düzeylerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu iki yüz seksen sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu, “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ile “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 ile Lisrel 8 istatistik programları kullanılmıştır. Araştırmanın sorularının yanıtlanması amacıyla ortalama, yüzde, korelasyon ve basit doğrusal regresyon gibi analizler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeyleri ve Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Öğretim Programı’na bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

İflazoğlu Saban ve Ekin (2020) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu dört yüz elli altı öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri “İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu ”kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ile birlikte ilişkisiz örneklem t testi, ikiden çok olan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği değişkenlerde ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U ikiden fazla olan karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çok yüksek düzeyde olduğunu görülmüştür. Öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde

kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.10.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar**

Foorman ve Moats (2004) araştırmalarında yüksek yoksulluk düzeyinde olan ve düşük performans gösteren iki öğrenci grubunda dört yıl süren boylamsal çalışmalarında mesleki gelişim bağlamında öğretmen bilgilerinin öğrenci okuma çıktıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verilerinin toplanmasında Moats'tan (1994) uyarlanan bilgi değerlendirme formu öğretmenlere mesleki gelişimden önce ve sonra uygulanmış aynı zamanda öğrenciler okuma eğitimi sırasında gözlemlenmiştir. Gözlemler, kod çözme düzeyine göre öğretmen yeterliğini ölçmek için kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin bilgi, yeterlik ve öğrenci okuma çıktıları arasında küçük ancak anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

AD-Heisad, Mohammed, Krishnasamy ve Issa (2009) araştırmalarında ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerin okuma yetkinliğini geliştirmede okuma stratejilerinin kullanımını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Survey Modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu altmış altı öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri “Üniversite Öğretim Üyelerinin Okuma Öğretimi ve Okuma Stratejilerine İlişkin Görüşleri ve Yaklaşımları” araştırmasından uyarlanan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde ve Ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmede okuma stratejilerinin kullanımının farkında olmalarına karşın bu stratejileri ilkokul öğrencilerine okuma öğretiminde tam olarak kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bağlam belirleme, metni öğrencilerin şemalarıyla ilişkilendirme ve metni tahmin etme veya yorumlama gibi etkili okuma stratejilerini daha az sıklıkla kullandıkları ve öğrencileri metinle etkileşim kurmaya teşvik edemedikleri ortaya çıkmıştır.

Chuunga (2013) araştırmasında öğretmenlerin ilköğretim düzeyinde okuma güçlüğü olan öğrencileri desteklemek için okuma (ve yazma) öğretimini nasıl uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel bir yaklaşımla durum çalışması

olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kırsal, kent çevresi ve kent okullarındaki altı dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri görüşme, doküman analizi ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemek için kullanılan değerlendirme prosedürlerinin yalnızca "yavaş öğrenenler" ve "hızlı öğrenenler" arasındaki boşluğu arttırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretimden önceki planlamalarının aşırı kayıt, öğretmen-öğrenci oranı ve öğretim-öğrenim materyallerinin eksikliğinden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin okumayı öğretmesini zorlaştırmakta ve yetersiz sınıf pratiğine yol açarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin sayısını arttırmaktadır.

De Leon-Abao (2014) araştırmasında öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerinin orta düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada normatif-değerlendirme yöntemi benimsenmiştir. Orta seviyedeki öğrencilerin (5. ve 6. sınıflar) anlama becerilerinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır. Her iki gruba da anlama soruları içeren çeşitli hikayeler verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin anlama becerileri profili değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular orta düzeydeki öğrencilerin yönergeleri takip etmede ortalamanın üzerinde bir performans elde ettiğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte her iki grup da sırasıyla sonuçları tahmin etme ve çıkarım yapma konularında ortalamanın altında performans göstermiştir. Öğretmenlerin öğretimsel yeterliğinin öğrencilerin kavrama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde son derece etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sakolrak (2014) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim yeterliğini artırmaya yönelik strateji geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma odak grup görüşmesi olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu otuz beş öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri QRI-3 okuma süreçleri değerlendirme formu, etnografik not alma, anekdot kayıtları, gözlem kontrol listesi, hikaye anlatma-okuma niteliğini değerlendirme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin sadece öğretim yeterliğinin geliştirilmemesini

aynı zamanda okuduğunu anlama öğretimini tüm konulara entegre etme konusundafarkındalık oluşması için teşvik edilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur.

Dolezalova (2015) araştırmasında okuma yazma gelişiminde öğretmen yeterliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel araştırma olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu yetmiş bir öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında anket, görüşme ve dokümantasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerin okuryazarlığını geliştirmeye yönelik öğretmen yeterliklerinin içeriğinde okuryazarlığı planlama ve uygulama becerileri olmasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin iki yüz yirmi dokuz durum için öz değerlendirme yapmaları istenmiş ve öğretmenlerin yüz elli sekiz durum için olumlu; yetmiş sekiz durum için olumsuz değerlendirme yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en yüksek olumlu değerlendirmeleri okuma motivasyonu, öğretmen nitelikleri, yaratıcılık ve iletişim becerilerinde yaptıkları görüşmüştür. Öğretmenlerin en yaygın ihtiyaçlarının ise okuma ve metinle çalışma için motivasyon yöntemlerini geliştirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Talley (2017) araştırmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sınıfta uygulanan en etkili öğretim stratejilerini incelemeyi ve bu öğrencilerin okuma gelişiminde öğretmenlerin rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyen, değerlendiren, gözlemleyen ve ardından değerlendirmeler, tartışmalar ve kayıtlarla anlamayı ölçen kolaylaştırıcılar ve motive ediciler olarak rolünü tanımlamayı hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu altı öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Elde edilen veriler NVivo ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular okuma güçlüğü olan bir öğrenci öğretimde yerleşik olan çoklu gruplama stratejileri, kelime bilgisi eğitimi ve anlama stratejileriyle tanıştırıldığında okumasının değiştiğini göstermiştir. Oyunların, grup çalışmasının, yüksek ilgi alanına sahip metinlerin ve oyunların ya da şiirin öğrencileri okuma sürecine girme mücadelesini etkilediği tespit edilmiştir.

Decker (2018) araştırmasında akıcı okumanın zayıf okuyucuları etkileyip etkilemediğini ve nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma dördüncü sınıflı okutan iki öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme, gözlem, alan notu ve yansıtıcı notlar kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguya göre, zayıf okuyucuların akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde farklı stratejilerin kullanılması gerektiğinin vurgulandığı görülmüştür.

Muin, Riyanto ve Wibowo (2020) araştırmalarında okuma güçlüğü (disleksi) olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Survey Modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu doksan bir öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında anket ve yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Elde edilen veriler ortalama, medyan, min, maks ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerle başa çıkmada yeterli olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Ülkemizde ve diğer ülkelerde yapılan araştırmaların genellikle öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileri belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin okuma güçlüğü önlemek amacıyla yaptıkları uygulamalarda kendilerini yeterli gördükleri ancak sınırlı sayıda yöntem, teknik ve strateji kullandıkları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerle okuma yazma öğretimi yeterlik inancını ve algısını belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çok yüksek olduğu belirtilmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sayısının çok fazla olduğu ve neredeyse her okulda veya her sınıfta karşılaşmanın mümkün olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin ihtiyaç duyacakları uygulamalara ilişkin yeterliklerinin arttırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak ilgili araştırmalarda okuma yöntem, teknik ve stratejilerini öğretmenlerin nasıl uygulayacaklarına ilişkin bir eğitim almadıkları ve öğretmen görüşlerinden ve algılarından hareket edilerek mevcut durumun ortaya çıkarılmaya çalışıldığı görülmektedir. Okuma güçlüğüne öğrencinin sonraki yaşamında sosyal, akademik, ekonomik olarak olumsuz etkiler oluşturacak olması ilköğretim döneminde okuma güçlüğüne ortadan kaldırılmasını

önemli hale getirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yeterliklerini arttırmaya yönelik bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ile hazırlanan eğitim programının öğretmenlerin yeterliklerini arttıracığından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.



## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır (Demir, 2017). Johnson ve Turner'e (2003) göre karma yöntemdeki temel anlayış araştırmacının farklı stratejileri, yöntemleri ve yaklaşımları kullanarak çoklu veri elde etmesidir. Teddlie ve Yu (2007) ise karma araştırma yöntemlerinde verilerin toplanması ve araştırma sorularının analizinde izlenen yollar nedeniyle farklı araştırma desenlerinin kullanıldığını belirtmektedir. Araştırmacının çeşitli yöntemleri ve teknikleri kullanarak ele alınan olayı veya durumu bir çerçevede sunması, analiz etmesi ve bir araya getirmesi söz konusudur. Bir çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesi bütüncül bir anlayış oluşturulmasını, daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturulmasını ve araştırılan olayın çeşitli yönlerinin açıklanmasını sağlamaktadır (Davies, 2000). Bu çalışma ile öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerindeki yeterlik durumlarının sadece nitel veya nicel verilerle cevaplanması mümkün olmadığından öncelikle öğretmenlerin gereksinimlerini belirlemeye yönelik nitel verilerin toplanması ve bu gereksinimler doğrultusunda bir eğitim programı hazırlanarak etkililiğinin sınanmasıyla öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması amaçlandığından araştırmanın amaç ve alt amaçlarına cevap sunulabilmesi için karma yöntem benimsenmiştir.

Karma yöntem, nitel ve nicel araştırmaları birleştirmekle birlikte her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimuma indirmesi nedeniyle tercih edilmektedir. Pratik düzeyde karma yöntem komplike, karma bir araştırma yaklaşımı sunması nedeniyle yeni araştırma işlemlerinin ön safhaları açısından ilgi çekici bulunmaktadır. Araştır-

macının nitel ve nicel verilere ulaşma olanağı söz konusu olduğunda en ideal yaklaşımdır. İşlemsel düzeyde ise araştırma sorularının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Demir, 2017). Araştırmalarda karma yöntemin tercih edilmesi bir düşüncüyü doğrulamak için değil; kişinin durumla ilgili anlayışını arttırmak içindir. Bu bağlamda, bir araştırmada sadece bir yöntem kullanıldığında gözden kaçabilecek farklı görüşlerin ve anlayışların ortaya çıkarılmasını sağlamakla birlikte araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğini arttırmakta ve bulguların doğruluğuna bakarak sonuçlar için güçlü deliller sunmaktadır (Onwuegbuzie ve Leech, 2004).

Karma yöntem desenleri yakınsayan paralel karma yöntem deseni, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni ve keşfedici sıralı karma yöntem deseni olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada keşfedici sıralı karma yöntem deseni benimsenmiştir. Keşfedici sıralı karma yöntemler, araştırmacının nitel verileri keşfetmekle başladığı daha sonra ise bu bulguları nicel araştırma boyutunda kullandığı bir desendir (Creswell, 2017). Bu araştırmada öğretmenlerin gereksinimlerini belirlemek üzere öncelikle nitel verilerin toplanması; gereksinimler doğrultusunda eğitim programının uygulanması ve etkililiğinin sınanması amacıyla nicel verilerin toplanması nedeniyle zaman yönelimi olarak keşfedici sıralı desen benimsenmiştir. Bununla birlikte, araştırmada ilk olarak nitel verilerin keşfedilmesi ardından elde edilen bulgular doğrultusunda bir programın geliştirilmesi de desenin belirtilen özelliği ile ilişkilidir. Keşfedici sıralı desende ilk aşamada elde edilen bilgiler ikinci aşamada bir ölçme aracı geliştirmede kullanılabilmektedir (Creswell, 2017). Araştırmacının genellikle bir kuramı test etmeyi veya nitel analiz sonuçlarına dayalı yeni bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflediği durumlarda tercih edilmektedir (Katıtaş, 2019). Bu doğrultuda araştırmada ilk aşamada elde edilen gereksinimlere bağlı olarak nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesi söz konusudur. Bu araştırmada ilk olarak okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, OGÖYEP'deki ihtiyaçları yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiştir. İkinci olarak toplanan veriler ışığında nicel veri toplama araçları geliştirilmiş ve OGÖYEP hazırlanmıştır. Üçüncü olarak ise eğitim programı öğretmenlere uygulanarak etkililiği sınanmıştır.



Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışmaları bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesini sağlayan yöntem olarak ifade edilmektedir (McMillan, 2000). Araştırmalarda bir olayı meydana getiren ayrımların tanımlanması, olaya ilişkin olası açıklamaların geliştirilmesi ve olayın değerlendirilmesi amacıyla tercih edilmektedir (Gall, Borg ve Gall, 1996). Tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntem olarak da tanımlanmaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum çalışmaları karşılaştırma yapmadan keşfetmeye odaklanarak olayların ve davranışların kategorilerini tanımlamayı hedefleyerek (Hancock ve Algozzine, 2006) elde edilen sonuçlar ışığında olayın neden o şekilde ortaya çıktığını ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Davey, 1991).

Araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılarak desenlenmiştir. Bu desende ön testlerin yapılması grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzenlenmesine yardım etmektedir (Kıncal, 2015). Deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grubun bulunduğu modelde gruplar deney öncesi ve deney sonrası ölçmelerin yapıldığı yansız atama yöntemi ile oluşturulmaktadır. Deney grubunda denel işlem uygulanırken; kontrol grubunda uygulanmamaktadır. Bağımsız değişkenin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçme sonuçları kendi içinde karşılaştırılmaktadır. Bununla birlikte deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla da grupların son test-ön test farkı karşılaştırılmakta ve deneysel işlemin etkililiği gözlenmektedir. Bu çalışmada OGÖYEP'in öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili bilgi ve yeterliklerine etkisi sınanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni "OGÖYEP"; bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili bilgi ve yeterlikleridir.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili bilgi ve yeterlikleri-

nin belirlenmesi amacıyla ön testler uygulanmıştır. Denel işlemin deney grubunda tamamlanmasından sonra veri toplama araçları son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Ön test son test kontrol gruplu deneysel desenin şematik olarak görünümü şu şekildedir:

|   | Grup    | Öntest         | Uygulama | Sontest        |
|---|---------|----------------|----------|----------------|
| R | Deney   | O <sub>1</sub> | X        | O <sub>3</sub> |
| R | Kontrol | O <sub>2</sub> |          | O <sub>4</sub> |

### 3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda az sayıda kişi veya olay üzerinde derinlemesine araştırma yapmak esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişilerden, olaylardan, nesnelerden ya da durumlardan oluşturulabilmekte ve bu durumda örnekleme için belirlenen ölçütleri karşılayan birimler örnekleme dahil edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerindeki ihtiyaçlarına ilişkin ihtiyaç analizi yapılabilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu bağlamda, görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde şu ölçütler aranmıştır: a) ilkokulda görev yapması, b) sınıfında okuma güçlüğü olan öğrenci bulunması, c) gönüllü olması. Bu ölçütü karşılayan yirmi sınıf öğretmeni belirlenmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere Tablo 3.1.'de yer verilmiştir.

**Tablo 3.1.** İhtiyaç Analizine Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

|    | Cinsiyet | Mezuniyet          | Eğitim Durumu     | Hizmet Yılı |
|----|----------|--------------------|-------------------|-------------|
| 1  | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 15          |
| 2  | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 18          |
| 3  | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 20          |
| 4  | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 21          |
| 5  | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Yüksek Lisans     | 11          |
| 6  | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 16          |
| 7  | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 15          |
| 8  | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 14          |
| 9  | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 18          |
| 10 | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 15          |
| 11 | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Yüksek Lisans(D.) | 15          |
| 12 | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 17          |
| 13 | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 18          |
| 14 | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 20          |
| 15 | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 22          |
| 16 | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 17          |
| 17 | Erkek    | Diğer              | Lisans            | 15          |
| 18 | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 16          |
| 19 | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 19          |
| 20 | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 20          |

Öğretmenlerden on biri (%55) kadın, dokuzu (%45) erkektir. Erkek öğretmenlerden biri (%5) yüksek lisans mezunu, biri de (%5) yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Geriye kalan öğretmenler (%90) lisans mezunudur. Lisans mezuniyetleri açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin biri (%5) hariç olmak üzere tamamı (%95) sınıf öğretmenliği mezundur ve hepsinin (%100) on yılın üzerinde hizmet yılları bulunmaktadır.

Nicel araştırmalarda ise fazla kişiden bilgi edinerek bunları evrene genelleme esastır. Veriler örneklem üzerinden toplansa bile araştırma sonunda evren üzerinde genelleme yapılmaya çalışılmaktadır (Kıncal, 2015). Araştırmanın çalışma grubunu yansız olarak atanan kontrol grubunda on altı öğretmen; deney grubunda on altı öğretmen olmak üzere toplam otuz iki öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde a) öğretmenlerin ilkokulda görev yapması, b) sınıfında okuma güçlüğü olan öğrenci bulunması, c) gönüllü olması ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen otuz iki öğretmenin çalışmayı yarıda bırakma veya çalışmaya hiç ka-

tılmama ihtimallerine karşı yedek öğretmen listesi hazır bulundurulmuştur. Araştırmanın bu aşamasına katılan deney grubundaki öğretmenlerle üçüncü aşamada nitel verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

**Tablo 3.2.** Kontrol ve Deney Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

| Kontrol Grubu |          |                    |                   |             |
|---------------|----------|--------------------|-------------------|-------------|
|               | Cinsiyet | Mezuniyet          | Eğitim Durumu     | Hizmet Yılı |
| 1             | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 19          |
| 2             | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 20          |
| 3             | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 16          |
| 4             | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 20          |
| 5             | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 17          |
| 6             | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 16          |
| 7             | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 18          |
| 8             | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 15          |
| 9             | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 16          |
| 10            | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 20          |
| 11            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 20          |
| 12            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 21          |
| 13            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 19          |
| 14            | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 16          |
| 15            | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 18          |
| 16            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 15          |
| Deney Grubu   |          |                    |                   |             |
| 1             | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Yüksek Lisans (D) | 21          |
| 2             | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 15          |
| 3             | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 16          |
| 4             | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 17          |
| 5             | Erkek    | Diğer              | Lisans            | 19          |
| 6             | Kadın    | Diğer              | Lisans            | 17          |
| 7             | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 16          |
| 8             | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 19          |
| 9             | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 18          |
| 10            | Kadın    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 21          |
| 11            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Yüksek Lisans     | 22          |
| 12            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 19          |
| 13            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 17          |
| 14            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 20          |
| 15            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 22          |
| 16            | Erkek    | Sınıf Öğretmenliği | Lisans            | 19          |

Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden altısı (%37,5) kadın, onu (%62,5) erkektir. Öğretmenlerin tamamı (%100) sınıf öğretmenliği lisans mezunudur. Hizmet yılı açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin tamamının (%100) on beş yılın

üstünde hizmet yılları bulunmaktadır. Deney grubundaki öğretmenlerin yedisi (%43,75) kadın, dokuzu (%56,25) erkektir. Kadın öğretmenlerden biri (%6,25) lisansüstü eğitime devam ederken erkek öğretmenlerin de bir (%6,25) tanesi lisansüstü eğitim almıştır. Öğretmenlerden ikisi (%12,5) hariç diğerleri (%87,5) sınıf öğretmenliği mezunudur. Tamamının (%100) on beş yılın üstünde hizmet yılı bulunmaktadır.

OGÖYEP deney grubundaki öğretmenlere uygulamadan önce, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin benzer özelliklere sahip olduklarının ortaya çıkarılması amacıyla OGÖYEPÖ, Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu ön test olarak uygulanmış ve elde edilen bulgulara Tablo 3.3.'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Gruplara Göre Öntest Sonuçlarına Ait Ortalamalar Standart Sapmalar ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Uygulama | Test                                  | Grup    | N  | Ort    | Ss   | t     | Sd | p    | Cohen d |
|----------|---------------------------------------|---------|----|--------|------|-------|----|------|---------|
| Ön test  | Başarı Testi                          | Kontrol | 16 | 18,63  | 3,28 | 0,14  | 30 | 0,89 | 0,05    |
|          |                                       | Deney   | 16 | 18,50  | 1,41 |       |    |      |         |
|          | Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu | Kontrol | 16 | 25,82  | 6,52 | -0,05 | 30 | 0,96 | 0,02    |
|          |                                       | Deney   | 16 | 25,93  | 6,37 |       |    |      |         |
|          | Okuma Öncesi                          | Kontrol | 16 | 37,19  | 3,33 | 0,35  | 30 | 0,73 | 0,12    |
|          |                                       | Deney   | 16 | 36,81  | 2,64 |       |    |      |         |
|          | Okuma Sırası                          | Kontrol | 16 | 62,25  | 3,00 | -1,71 | 30 | 0,10 | 0,60    |
|          |                                       | Deney   | 16 | 64,25  | 3,59 |       |    |      |         |
|          | Okuma Sonrası                         | Kontrol | 16 | 27,06  | 3,02 | -0,69 | 30 | 0,49 | 0,25    |
|          |                                       | Deney   | 16 | 27,63  | 1,20 |       |    |      |         |
|          | Öz yeterlik Değerlendirme Ölçeği      | Kontrol | 16 | 126,19 | 6,81 | -1,08 | 30 | 0,29 | 0,38    |
|          |                                       | Deney   | 16 | 128,69 | 6,27 |       |    |      |         |

Tablo 3.3. incelendiğinde gruplara göre Başarı Testi, Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu, OGÖYEPÖ ve alt boyutları olan

okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ön test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0,05$ ). Deneyisel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların Başarı Testi, Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu ve OGÖYEPÖ puanlarının birbirine denk olduğu gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, deneyisel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi ve yeterliklerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **3.3. Denel İşlemler**

OGÖYEP'in geliştirilmesi, pilot uygulamanın yapılması ve deney grubundaki öğretmenlere uygulanması aşamalarına sırasıyla yer verilmiştir.

#### **3.3.1. OGÖYEP'in Geliştirilmesi**

Araştırmanın denel işlem sürecine başlamadan önce OGÖYEP geliştirilmiştir. OGÖYEP'in geliştirilmesi sürecinde Taba Modeli benimsenmiştir. Taba modeli; programla ilgili olan herkesin program geliştirme sürecine katılmasını ve özellikle programın uygulayıcılar tarafından geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Erişen, 1998). Bu nedenle, programı öğretecek olan öğretmenlerin geliştirme sürecinde yer almaları gerektiği esasına dayanmakta ve öğretmenler program geliştirmenin merkezinde yer almaktadır. Modele göre; program geliştirirken ihtiyaç analizinin yapılması, amaçların belirlenmesi, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının belirlenmesi, değerlendirme aşamalarının sırasıyla takip edilmesi söz konusudur (Demirel, 2008).

Araştırmada uygulanan eğitim programının geliştirilmesinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

- 1) OGÖYEP'in geliştirilmesinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili yöntem, teknik ve stratejilerin neler olabileceği ile ilgili alanyazını incelenmiştir. Bununla birlikte, öğ-

retmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ilişkin yapılan görüşmeler de dikkate alınarak ihtiyaç analizi yapılmıştır.

- 2) İkinci aşamada, OGÖYEP'in amaçları belirlenmiş ve kazanımlar yazılmıştır.
- 3) Üçüncü aşamada, kazanımlara uygun olacak biçimde içerik belirlenmiştir. İçerik seçimi yapılırken okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ve bilgi ve yeterliklerini arttıracak yöntem, teknik ve strateji öğretime yönelik konulara yer verilmiştir. Programın amaç ve içeriğinin belirlenmesinde program geliştirme uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve hazırlanan programın öğretmenler için uygunluğunun değerlendirilmesi sağlanmıştır. Uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen dönütler çerçevesinde gerekli görülen düzenlemeler yapılarak eğitim programının amaç ve içerikleri hazır duruma getirilmiştir.
- 4) Dördüncü aşamada, içeriğe uygun olarak öğretme-öğrenme süreci planlanmıştır. Öğretme-öğrenme sürecinde soru-cevap, tartışma, örnek olay, anlatım, grup tartışması gibi katılımcıların aktif rol alacakları yöntemlerin kullanılmasına özen gösterilmiştir.
- 5) Beşinci aşamada ise hazırlanan kazanımlara, içeriğe ve öğretme-öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin değerlendirmeye yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, deney grubunda yer alan öğretmenlerle OGÖYEP'in uygulanmasından sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılarak değerlendirme yapılmıştır.

### **3.3.2. OGÖYEP'in Pilot Uygulaması**

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen eğitim programının okullarda deneme uygulamasının yapılması, denenen programın elde edilen veriler doğrultusunda tekrar incelenmesinin ve geliştirilmesinin ardından uygulanmaya başlanması programın başarısı ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliği açısından oldukça önemlidir. Demirel (2012) programın uygulanmasının değişimi uygulamaya koyma süreci oldu-

ğunu belirtmektedir. Program değişikliği bir gereklilik olarak ortaya çıkmakta ve hazırlanan yeni programın denenmesi uygulama sürecinde programda gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamaktadır. Denenen eğitim programından başarılı sonuçlar elde edilmesi a) başarılı ve deneyimli öğretmenlere, b) ön koşul bilgi ve becerilere sahip öğrencilere ve c) uygun öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesine bağlıdır.

Araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programının pilot uygulaması ilköğretim okulda görev yapan on öğretmen ile yapılmıştır. Uygulama sonunda hazırlanan programın öğretmenlerde ilgi uyandırma düzeyi, kazanımların uygunluk durumu, belirlenen etkinliklerin niteliği ve uygulama süresi ile ilgili bilgiler edinilmiştir. Pilot uygulama sonrasında elde edilen bilgiler çerçevesinde gerekli görülen değişiklikler araştırmacı tarafından yapılmış ve program araştırmada kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir.

### **3.3.3. OGÖYEP'in Uygulanması (Deney Grubu)**

Araştırma kapsamında OGÖYEP uygulanmaya başlamadan önce gerekli izinler alınmıştır. İlgili okulların yöneticileriyle iletişime geçilmiş ve bir çalışma programı hazırlanmıştır. Çalışma programında, öğretmenlerin eğitime katılabilecekleri uygun zaman dilimleri ve öğretmenlerin eğitime tam katılımlarının sağlanması amacıyla yapılacak hazırlıklara yer verilmiş ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. OGÖYEP her hafta dört ders oturumu gerçekleştirilerek düzenlenmiş ve dört hafta devam etmiştir. Böylece, deney grubunda yer alan öğretmenlere toplam on altı ders oturumunda oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. OGÖYEP'in içeriğinin anlaşılması ve kalıcı hale getirilmesi amacıyla her hafta eğitim sonlarında öğretmenlere programın içeriğinde yer alan yöntem, teknik ve stratejileri kullanmaları yönünde görevler verilmiştir.

Eğitim programının planlanan hedef kazanımlara ve öğrenme-öğretme etkinliklerine uygun olarak uygulanma durumunun belirlenmesi amacıyla eğitim sürecine iki uzman gözlemci olarak katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu aracılığıyla gözlemci uzmanların gözlemlerini raporlamaları sağlanmıştır.



Hazırlanan gözlem formu yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz olarak üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Uygulamacının yeterli olması 3 puan, kısmen yeterli olması 2 puan ve yetersiz olması 1 puan olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, gözlemci raporlarına göre araştırmacının programı uygulama düzeyi yeterli bulunmuştur.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde araştırmada kullanılacak nitel ve nicel veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

#### **3.4.1. Nitel Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada nitel veri toplama araçları olarak okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin OGÖYEP'deki ihtiyaçlarını ve araştırmanın son aşamasında deney grubunda yer alan öğretmenlerin OGÖYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

##### **3.4.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerin OGÖYEP'deki ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla yirmi öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda tasarlanması hedeflenen eğitim programının içeriği, kazanımları ile ilgili detaylı bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. İhtiyaç belirleme süreci yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yürütülmüştür.

Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992 Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016). Seidman (1991) görüşme yönteminin kullanılmasıdaki amacın genellikle bir hipotezi test etmek olmadığını; diğer bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmanın asıl amaç olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada görüşme yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlaması ancak görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan veya alt sorularla görüşmenin akışını etkilemesi ve kişinin yanıtlarını açması, ayrıntılandırması esa-

sına dayanmaktadır (Türnükü, 2000). Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmaya karar verdiğinde görüşme ilkelerine bağlı olarak görüşme sorularının yer aldığı formu hazırlamaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak için ilk olarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin alanyazını taraması yapılmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlar belirlenmeye çalışılarak taslak bir form oluşturulmuştur. Taslak formun hazırlanmasının ardından okuma becerisi ile ilgili tecrübesi bulunan üç sınıf öğretmeni ve üç akademisyenden görüş alınarak formda yer alan soruların açık ve anlaşılır olabilmesini sağlamak amacıyla düzenlemeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. İlkokulda çalışan üç öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonunda araştırmacı ve danışman pilot uygulamadan elde edilen verileri değerlendirerek görüşme formunda yer alan sorulara son şeklini vermiştir. Son şekli verilen görüşme formunu araştırmada kullanılmak üzere hazır hale getirmişlerdir.

Araştırmanın son aşamasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme ile deney grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin görüşleri alınarak uygulanan programın etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında ilk aşamada yapılan basamaklar takip edilmiştir.

### **3.4.2. Nicel Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada nicel veri toplama araçları olarak "OGÖYEPÖ, Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu "kullanılmıştır.

#### **3.4.2.1. OGÖYEPÖ'nün Geliştirilmesi**

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak hedef kitlenin kim olduğu, test puanlarının hangi amaçla kullanılacağına kararlaştırılması, ölçek ile ölçülecek özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Seçer (2015) ihtiyaç belirlendikten sonra geliştirilen ölçeğin hangi ihtiyacı karşılayacağını belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırma kapsamında, okuma güçlüğü olan öğrencile-

rin okuma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli görevin öğretmenlerde olması ancak öğretmenlerin eğitim yaşamları süresince okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanabilecekleri yöntem, teknik ve stratejiler konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmamaları nedeniyle ölçeğin hedef kitlesinin öğretmenler olmasına ve öz yeterlik kavramına odaklanılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte, okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için OGÖYEP'in etkililiğinin değerlendirilmesi açısından ölçek geliştirmeye ihtiyaç duyulmuş ve ilgili alanyazınında konuya ilişkin öğretmen öz yeterliğini ölçecek bir ölçeğin bulunmaması nedeniyle ölçek geliştirme sürecine başlanmıştır.

Ölçülecek özelliğe en uygun madde türlerinin seçilmesi ve alanyazınına, görüşmeye, gözleme ve uzmana dayalı maddelerin yazılarak madde havuzunun oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından ölçeğin geliştirilmesi sürecine katkıda bulunması amacıyla ilgili alanyazını taranmış, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları güçlüklerin, bu güçlükleri önlemek amacıyla kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin neler olduğu ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu araştırma sonuçları ile ortaya çıkarılan yöntem, teknik ve stratejiler incelenmiştir. Bununla birlikte, okuma güçlüğü konu alan kitaplar, tezler, makaleler ve genel olarak okuma becerisine yönelik daha önce geliştirilmiş ölçekler taranmıştır. Yapılan incelemelerden sonra elli iki maddeden oluşan ön deneme ölçeği oluşturulmuştur.

Ölçek maddelerinin ölçülecek özelliği ölçmedeki yeterliğine yönelik teknik denetimden geçirilmesi ve dil açısından anlaşılabilirliğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, geliştirilen ön deneme ölçeği anlaşılmayan ifadelerin düzeltilmesi, eklenmesi veya çıkarılması gereken maddelere ilişkin görüş alınması amacıyla okuma öğretimi konusunda deneyimi olan üç öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Ön deneme ölçeğindeki maddelerin anlaşılabilirlik düzeyi, ilgili konuyu ölçme durumu, hedef kitlenin ölçek maddelerini anlamlandırmasında çelişkiye neden olacak ve benzer olduğu veya eklenmesi gerektiği düşünülen maddelere ilişkin iki uzmandan görüş alınmıştır. Öğretmenlerden ve uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak ön

deneme formunda düzenlemeler yapılmış ve kırk beş maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Yirmi dört öğretmen ile deneme uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonunda ölçek üzerinde tekrar düzenlemeler yapılarak ölçek madde sayısının otuz iki olmasına karar verilmiştir.

Ölçek yönergesinin ve sorularının anlaşılabilirliğini, uygulama ortamını ve süresini uygulama öncesinde küçük bir grup üzerinde deneyerek değerlendirme ölçek geliştirme çalışmalarında dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Bu nedenle, yirmi öğretmen ile uygulama yapılmıştır. Uygulama sonunda ölçeğin yaklaşık 9-15 dakikada uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama yönergesinin ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinin teyit edilmesinin ardından ölçeğe son şekli verilmiştir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler, uzmanlar ve tez danışmanının görüşleri doğrultusunda geliştirilen otuz iki maddelik ölçek ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama ilkokulda okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan otuz beş öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu esnada, okuma becerisini geliştirme konusunda alanda uzun süre çalışmış ve ilkokul müfettişi olarak görev yapan iki uzmanın görüşünü de başvurulmuş ve ölçek maddelerinden bir tanesinin yer aldığı alt boyutun değiştirilmesinin uygun olacağı yönünde geri bildirim alınmıştır. Tez danışmanı ile birlikte ölçek üzerinde son bir çalışma yapılmış ve ölçek maddesinin yerinin değiştirilmesine karar verilmiştir. Ön uygulamadan elde edilecek verilere dayalı olarak test istatistiklerinin hesaplanması, madde analizlerinin yapılması ve teste son şeklinin verilmesi söz konusudur. Bu aşama, ölçeğin psikometrik özellikleri ile ilgili olarak geçerlik ve güvenirlik analizlerini kapsamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). OGÖYEPÖ'nün geçerliğinin ve güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla iki yüz elli iki öğretmen ile uygulama yapılmıştır.

#### **3.4.2.1.1. OGÖYEPÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Bu bölümde açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), güvenirlik analizi ve ayırt edici geçerlik analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.4.2.1.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açıklayıcı faktör analizi, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Örneklem sayısının yeterli ve verilerin faktörleşmeye uygun olması faktör analizi için önemli bir varsayımdır (Field, 2013). Bu varsayımları kontrol etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar örneklem sayısının yeterli olduğunu ve ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (KMO= 0,95>0,70; Barlett Sphericity ( $\chi^2(496) = 5915,57$ ;  $p<0,001$ ).

Faktör çıkarma yöntemlerinden Principal Axis Factoring yöntemi kullanılarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde faktör yükleri için kesim noktası 0,32 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Faktör analizi sonucunda öz-değeri birin üzerinde dört faktör tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öz-değer faktör grafiğinde dördüncü noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkının hem küçük hem de yaklaşık aynı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar dikkate alınarak analizin üç faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu karar, ölçeğin geliştirilmesi sürecinde belirlenen teorik yapıda beklenen faktör sayısı ile uyumlu olması açısından da anlamlı görülmektedir. Maddelerin bulunduğu faktörleri daha belirgin hale getirmek için döndürme yöntemlerinden Promax yöntemi kullanılmıştır

Üç faktör için yapılan analizde, maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından da değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar dikkate alınmış ve ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Ölçme aracının faktör deseni, maddelerin faktör yükleri ve ortak faktör varyansları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.4.** OGÖYEPÖ'nün Faktör Deseni

| Maddeler | Faktörler                |                          |                           | Ortak Faktör Varyansı |
|----------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------|
|          | Okuma Öncesi Etkinlikler | Okuma Sırası Etkinlikler | Okuma Sonrası Etkinlikler |                       |
| m2       | <b>0,99</b>              | -0,12                    | -0,08                     | 0,79                  |
| m3       | <b>0,89</b>              | 0,05                     | -0,10                     | 0,76                  |
| m1       | <b>0,89</b>              | -0,19                    | 0,09                      | 0,73                  |
| m4       | <b>0,86</b>              | -0,11                    | 0,10                      | 0,76                  |
| m5       | <b>0,80</b>              | 0,06                     | 0,03                      | 0,77                  |
| m6       | <b>0,74</b>              | -0,04                    | 0,17                      | 0,74                  |
| m7       | <b>0,68</b>              | 0,15                     | 0,02                      | 0,71                  |
| m9       | <b>0,59</b>              | 0,17                     | 0,07                      | 0,64                  |
| m8       | <b>0,52</b>              | 0,08                     | 0,23                      | 0,67                  |
| m15      | -0,27                    | <b>0,79</b>              | 0,10                      | 0,58                  |
| m22      | -0,11                    | <b>0,67</b>              | 0,07                      | 0,54                  |
| m16      | -0,26                    | <b>0,67</b>              | 0,15                      | 0,50                  |
| m10      | 0,26                     | <b>0,66</b>              | -0,18                     | 0,59                  |
| m14      | 0,10                     | <b>0,65</b>              | 0,02                      | 0,61                  |
| m20      | 0,12                     | <b>0,65</b>              | -0,02                     | 0,62                  |
| m19      | -0,05                    | <b>0,64</b>              | 0,20                      | 0,66                  |
| m17      | 0,15                     | <b>0,63</b>              | -0,09                     | 0,53                  |
| m25      | -0,24                    | <b>0,62</b>              | 0,27                      | 0,55                  |
| m24      | 0,06                     | <b>0,62</b>              | 0,06                      | 0,57                  |
| m12      | 0,22                     | <b>0,61</b>              | -0,01                     | 0,65                  |
| m21      | 0,26                     | <b>0,61</b>              | -0,04                     | 0,68                  |
| m11      | 0,24                     | <b>0,56</b>              | -0,02                     | 0,62                  |
| m23      | 0,20                     | <b>0,56</b>              | -0,02                     | 0,57                  |
| m18      | 0,17                     | <b>0,53</b>              | 0,04                      | 0,58                  |
| m13      | 0,29                     | <b>0,50</b>              | -0,10                     | 0,58                  |
| m31      | -0,07                    | 0,04                     | <b>0,81</b>               | 0,65                  |
| m27      | 0,02                     | 0,02                     | <b>0,75</b>               | 0,62                  |
| m29      | 0,10                     | 0,02                     | <b>0,74</b>               | 0,69                  |
| m26      | 0,00                     | 0,05                     | <b>0,69</b>               | 0,57                  |
| m32      | 0,13                     | 0,08                     | <b>0,65</b>               | 0,69                  |
| m30      | 0,22                     | 0,02                     | <b>0,59</b>               | 0,63                  |
| m28      | 0,12                     | 0,07                     | <b>0,57</b>               | 0,58                  |

Üç faktör için tekrarlanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %48,20, ikinci faktör için %7,18 ve üçüncü faktör için %5,67 olduğu görülmüştür. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %61,04 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyansın %50'yi geçmesi, toplam değişken varyansının yarısından fazlasının açıklandığını ve maddelerin temsil gücünün yüksek olduğunu göstermektedir (Yaşlıoğlu, 2017).

#### 3.4.2.1.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçme aracının üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu işaret etmiştir. Bir sonraki adımda, DFA uygulanmış ve ölçme aracının üç faktörlü yapısı test edilmiştir. DFA, önceden belirlenen faktörlerin yeterli düzeyde ilişkilere sahip olup olmadığı, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığı, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğu ve faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığı hakkında bilgi vermektedir (Özdamar, 2004). Uyum değerlerini iyileştirmek için modifikasyon önerileri incelenerek değerlendirilmiştir. Önerilen modifikasyonların yapılmasının ki-kare değerine önemli ölçüde katkı sağlayacağı gözlenmiştir. Bu doğrultuda bazı maddelerin hata değerleri arasına korelasyon okları eklenmiştir (Şekil 1). Model için hesaplanan uyum değerleri Tablo 3.5.'te yer almaktadır.

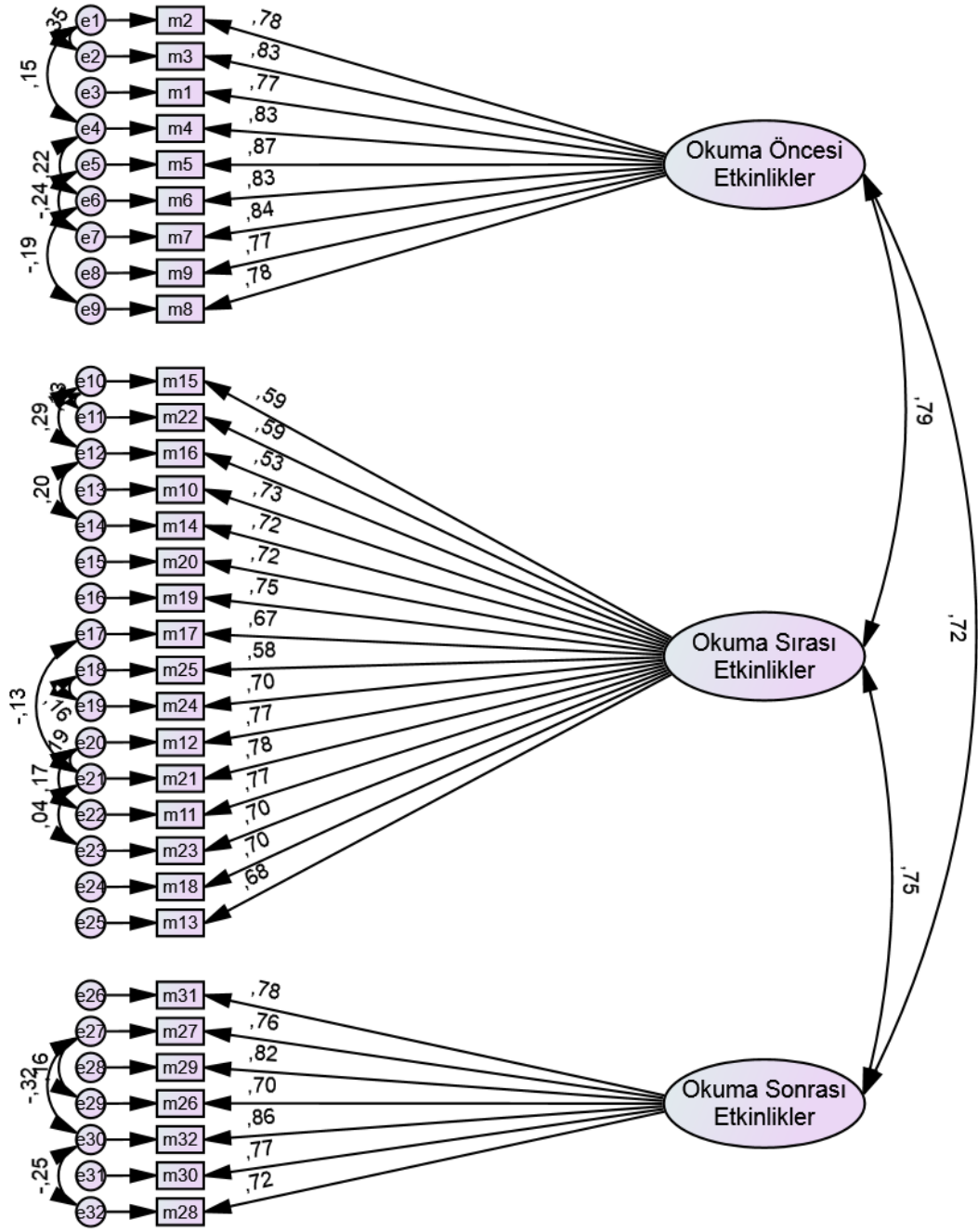
**Tablo 3.5.** OGÖYEPÖ'nün Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

| Ölçüt         | İyi Uyum    | Kabul Edilebilir Uyum | Elde Edilen Değerler | Kaynak                                            |
|---------------|-------------|-----------------------|----------------------|---------------------------------------------------|
| $(\chi^2/sd)$ | $\leq 3$    | $\leq 4-5$            | 1,70                 | Byrne, 1989                                       |
| RMSEA         | $\leq 0,05$ | 0,06-0,08             | 0,05                 | Browne ve Cudeck, 1993                            |
| SRMR          | $\leq 0,05$ | 0,06-0,08             | 0,04                 |                                                   |
| CFI           | $\geq 0,95$ | 0,90-0,94             | 0,95                 | McDonald ve Marsh, 1990                           |
| TLI           | $\geq 0,95$ | 0,90-0,94             | 0,95                 |                                                   |
| GFI           | $\geq 0,90$ | 0,89-0,85             | 0,85                 | Tanaka ve Huba, 1985;<br>Jöreskog ve Sörbom, 1984 |
| AGFI          | $\geq 0,90$ | 0,89-0,80             | 0,82                 |                                                   |

Tablo 3.5. incelendiğinde, OGÖYEPÖ'nün üç faktörlü yapısının toplanan veriler ile genel olarak iyi düzeyde uyum gösterdiği ve ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır. DFA sonucunda Okuma Öncesi Etkinlikler, Okuma Sırası Etkinlikler ve Okuma Sonrası Etkinlikler faktörlerinde bulunan maddelerin faktör yükleri sırasıyla 0,77-0,87; 0,53-0,78 ve 0,70-0,86 arasında değerler almıştır. Test edilen üç faktörlü model Şekil 1'de gösterilmiştir. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları (faktör yükleri) istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0,01$ ).







Şekil 1. OGÖYEPÖ'ye Ait Üç Faktörlü Modelin DFA Sonuçları,  
( $\chi^2=726,24$ ;  $sd=427$ ;  $p<0,001$ )

#### 3.4.2.1.1.3. Güvenirlik Analizi Sonuçları

OGÖYEPÖ'nün güvenirliliğini belirlemek için ölçek faktörlerinin her biri için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayının 0,70'den büyük olması iç tutarlılığa bağlı güvenirliliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2005). Ölçek faktörleri için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları Tablo 3.5.'te yer almaktadır.

**Tablo 3.6.** OGÖYEPÖ Faktörlerine Ait Alfa Katsayısı

| Faktörler                 | Madde Sayısı | Cronbach Alfa |
|---------------------------|--------------|---------------|
| Okuma Öncesi Etkinlikler  | 9            | 0,95          |
| Okuma Sırası Etkinlikler  | 16           | 0,94          |
| Okuma Sonrası Etkinlikler | 7            | 0,91          |
| Ölçeğin Geneli            | 32           | 0,97          |

Tablo 3.6. incelendiğinde, okuma öncesi etkinlikler faktörü için hesaplanan alfa katsayısının 0,95; okuma sırası etkinlikler faktörü için hesaplanan alfa katsayısının 0,94 ve okuma sonrası etkinlikler faktörü için hesaplanan alfa katsayısının ise 0,91 olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin geneli için hesaplanan alfa katsayısı ise 0,97'dir. Elde edilen katsayılar, ölçme aracının iç tutarlılığa bağlı güvenirliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

#### 3.4.2.1.1.4. Ayırt Edici Geçerlik Analizi Sonuçları

Ayırt edici geçerlik analizi için OGÖYEPÖ'den elde edilen toplam puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Sıralamanın her iki ucunda bulunan %27'lik en yüksek puanlı katılımcılar üst grup, %27'lik en düşük puanlı katılımcılar ise alt grup olarak tanımlanmıştır. Alt ve üst grubun faktörlerinden her bir maddesinden aldığı puanların ortalamasının karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar ayırt edici geçerlik hakkında bilgi vermektedir (Tavşancıl, 2005). Alt ve üst grupların puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.7. OGÖYEPÖ Maddelerinin Ayırt Edicilik Düzeyleri**

| Faktör                   | Madde No | Üst Grup (n=68) |      | Alt Grup (n=68) |      | t       |
|--------------------------|----------|-----------------|------|-----------------|------|---------|
|                          |          | Ort             | Ss   | Ort             | Ss   |         |
| Okuma Öncesi Etkinlikler | m1       | 4,40            | 0,72 | 2,47            | 0,98 | 13,05** |
|                          | m2       | 4,46            | 0,72 | 2,54            | 1,00 | 12,79** |
|                          | m3       | 4,51            | 0,59 | 2,63            | 0,90 | 14,50** |
|                          | m4       | 4,50            | 0,68 | 2,75            | 0,78 | 13,95** |
|                          | m5       | 4,72            | 0,45 | 2,71            | 0,86 | 17,02** |
|                          | m6       | 4,51            | 0,66 | 2,75            | 0,82 | 13,87** |
|                          | m7       | 4,65            | 0,62 | 2,75            | 0,72 | 16,49** |
|                          | m8       | 4,53            | 0,56 | 2,79            | 0,76 | 15,11** |
|                          | m9       | 4,53            | 0,61 | 2,78            | 0,71 | 15,43** |
| Okuma Sırası Etkinlikler | m10      | 4,72            | 0,62 | 3,10            | 0,79 | 13,24** |
|                          | m11      | 4,62            | 0,62 | 3,09            | 0,81 | 12,38** |
|                          | m12      | 4,71            | 0,52 | 3,13            | 0,75 | 14,20** |
|                          | m13      | 4,51            | 0,74 | 3,18            | 0,67 | 11,05** |
|                          | m14      | 4,60            | 0,60 | 3,04            | 0,78 | 13,04** |
|                          | m15      | 4,21            | 0,78 | 3,06            | 0,75 | 8,71**  |
|                          | m16      | 4,07            | 0,82 | 3,07            | 0,65 | 7,89**  |
|                          | m17      | 4,65            | 0,62 | 3,26            | 0,70 | 12,17** |
|                          | m18      | 4,60            | 0,67 | 3,16            | 0,75 | 11,84** |
|                          | m19      | 4,66            | 0,54 | 3,15            | 0,61 | 15,46** |
|                          | m20      | 4,56            | 0,68 | 3,19            | 0,65 | 11,99** |
|                          | m21      | 4,62            | 0,60 | 3,03            | 0,60 | 15,47** |
|                          | m22      | 4,22            | 0,88 | 3,09            | 0,71 | 8,28**  |
|                          | m23      | 4,59            | 0,63 | 3,13            | 0,49 | 15,11** |
|                          | m24      | 4,54            | 0,61 | 3,07            | 0,55 | 14,72** |
|                          | m25      | 4,38            | 0,83 | 3,13            | 0,71 | 9,44**  |

|                           |     |      |      |      |      |         |
|---------------------------|-----|------|------|------|------|---------|
| Okuma Sonrası Etkinlikler | m26 | 4,43 | 0,68 | 3,26 | 0,75 | 9,52**  |
|                           | m27 | 4,56 | 0,56 | 3,18 | 0,75 | 12,18** |
|                           | m28 | 4,47 | 0,72 | 3,16 | 0,73 | 10,55** |
|                           | m29 | 4,74 | 0,44 | 3,24 | 0,74 | 14,40** |
|                           | m30 | 4,71 | 0,49 | 3,26 | 0,78 | 12,85** |
|                           | m31 | 4,51 | 0,61 | 3,21 | 0,72 | 11,40** |
|                           | m32 | 4,74 | 0,48 | 3,15 | 0,76 | 14,62** |

\*\* p<0,01

Tablo 3.7. incelendiğinde, üst ve alt grupların her bir maddeden aldığı puan ortalamasının anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir ( $p<0,01$ ). Üst grubun ölçek maddelerinin her birinden aldığı puan ortalamaları, alt grubun puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar, ölçekte yer alan otuz iki maddenin her birinin anlamlı derecede ayırt edici olduğunu işaret etmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları, ölçme aracının üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçek faktörlerinin her birinin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ölçekte yer alan otuz iki maddenin her birinin anlamlı derecede ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar geliştirilen ölçme aracının, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin öz-yeterliklerini belirlemek için kullanılabileceğini göstermiştir.

#### 3.4.2.2. Başarı Testi

Başarı testi, uygulanan eğitim programının etkililiğinin bilgiye bağlı olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır. Başarı testi aracılığıyla geliştirilen ölçekten elde edilen bulguların bilimsel olarak desteklenmesi de mümkün olmaktadır. Bu nedenle, araştırma kapsamında öğretmen yeterliğini arttırmak amacıyla geliştirilen eğitim programının ünitelerinin ele alındığı bir başarı testi geliştirilmiştir.

Başarı testi; a) testin hazırlanması, b) testin denenmesi ve c) testin geliştirilmesi olmak üzere üç aşamada geliştirilmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu

araştırmada, öğretmenlerin eğitim programına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla belirtilen üç aşama sırasıyla takip edilmiştir. İlk olarak, elli maddeden oluşan taslak başarı testi belirtke tablosu ile birlikte Eğitim Programları ve Öğretimi alanında iki, Ölçme ve Değerlendirme alanında iki ve sınıf öğretmeni olan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların kapsam ve anlaşılabilirlik açısından yaptıkları değerlendirmelerden elde edilen geribildirimlere bağlı olarak test maddelerine ilişkin düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmelerin tamamlanmasının ardından test maddelerinin ölçme ve değerlendirmeye uygunluğunun tekrar değerlendirilmesine karar verilerek Ölçme ve Değerlendirme alanında iki uzmanın, iki sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde düzeltmeler yapılarak bir ilkokulda görev yapan yirmi beş öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden soruların anlaşılabilirliğine ilişkin alınan dönütlerden sonra taslak başarı testi üç uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda kırk maddeden oluşan taslak başarı testi hazırlanmıştır. Taslak formun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları iki yüz yetmiş dört öğretmen ile yapılmıştır.

Başarı testinin zorluk düzeyini ve bilen-bilmeyen bireyleri ayırmadaki başarısını belirlemek için madde güçlük ( $P_j$ ) ve madde ayırt edicilik ( $R_{jx}$ ) katsayıları hesaplanmıştır. Madde güçlük ( $P_j$ ) katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. 1'e yakın değerler maddenin kolay, 0'a yakın değerler ise maddenin zor olduğunu işaret etmektedir. Madde ayırt edicilik ( $R_{jx}$ ) katsayısı ise  $\pm 1$  aralığında değer almaktadır. Ayırt edicilik katsayısı 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin testte kalması, 0,20-0,29 olan maddelerin düzeltilerek teste dahil edilmesi, 0,19 ve daha düşük olan maddelerin ise testten çıkarılması gerekmektedir (Tekin, 2003). Madde güçlük ( $P_j$ ) ve madde ayırt edicilik ( $R_{jx}$ ) katsayıları Excel programı kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.8.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.8.** Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Katsayıları

| Madde numarası   | P <sub>j</sub> | R <sub>jx</sub> |
|------------------|----------------|-----------------|
| M1 <sup>a</sup>  | 0,94           | <b>0,25</b>     |
| M2               | 0,81           | 0,44            |
| M3               | 0,94           | 0,31            |
| M4 <sup>a</sup>  | 0,76           | <b>0,22</b>     |
| M5 <sup>b</sup>  | 0,38           | <b>0,10</b>     |
| M6               | 0,90           | 0,43            |
| M7               | 0,82           | 0,40            |
| M8 <sup>b</sup>  | 0,42           | <b>0,14</b>     |
| M9               | 0,67           | 0,31            |
| M10 <sup>b</sup> | 0,60           | <b>0,19</b>     |
| M11 <sup>b</sup> | 0,34           | <b>0,19</b>     |
| M12              | 0,43           | 0,34            |
| M13 <sup>a</sup> | 0,43           | <b>0,28</b>     |
| M14              | 0,41           | 0,30            |
| M15              | 0,31           | 0,32            |
| M16 <sup>a</sup> | 0,62           | <b>0,27</b>     |
| M17              | 0,90           | 0,52            |
| M18              | 0,72           | 0,43            |
| M19              | 0,70           | 0,51            |
| M20              | 0,77           | 0,42            |
| M21 <sup>b</sup> | 0,24           | <b>0,08</b>     |
| M22 <sup>b</sup> | 0,20           | <b>0,12</b>     |
| M23              | 0,66           | 0,57            |
| M24 <sup>a</sup> | 0,41           | <b>0,21</b>     |
| M25              | 0,84           | 0,47            |
| M26              | 0,67           | 0,38            |
| M27              | 0,75           | 0,46            |
| M28              | 0,55           | 0,32            |
| M29 <sup>a</sup> | 0,53           | <b>0,25</b>     |
| M30              | 0,71           | 0,36            |

|                  |      |             |
|------------------|------|-------------|
| M31 <sup>b</sup> | 0,26 | <b>0,06</b> |
| M32              | 0,53 | 0,40        |
| M33              | 0,57 | 0,30        |
| M34              | 0,62 | 0,39        |
| M35 <sup>b</sup> | 0,32 | <b>0,13</b> |
| M36              | 0,76 | 0,56        |
| M37 <sup>a</sup> | 0,42 | <b>0,29</b> |
| M38 <sup>a</sup> | 0,47 | <b>0,24</b> |
| M39              | 0,66 | 0,38        |
| M40              | 0,69 | 0,48        |

<sup>a</sup> Düzeltilerek teste dahil edilen maddeler, <sup>b</sup> Testten çıkarılan maddeler

Tablo 3.8. incelendiğinde, başarı testinde bulunan maddelerin madde güçlük katsayılarının 0,20 ile 0,94 arasında; madde ayırt edicilik katsayılarının ise 0,06 ile 0,57 arasında değerler aldığı gözlenmiştir. Madde ayırt edicilik katsayısı değeri 0,20-0,29 arasında olan sekiz madde (m1, m4, m13, m16, m24, m29, m37 ve m38) düzeltilerek teste dâhil edilmiştir. Madde ayırt edicilik katsayısı değeri 0,19'un altında olan sekiz madde (m5, m8, m10, m11, m21, m22, m31 ve m35) ise testten çıkarılmıştır. Madde analizi sonucunda testte otuz iki madde kalmıştır. Nihai testin ortalama güçlük katsayısı 0,59; ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,32'dir. Elde edilen değerler, başarı testinin nispeten kolay ve ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermiştir. KR-20 katsayısı hesaplanarak başarı testinin güvenilirliği incelenmiştir. KR-20 katsayısı 0,76 olarak hesaplanmıştır. 0,70 ve daha yüksek KR-20 değerleri testin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2005).

#### 3.4.2.3. Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu

Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri için okuma öncesi, sırası, sonrası ve sürecin tamamında kullanabilecekleri yöntem, teknik ve stratejilere yer vererek öğretim etkinliği hazırlamalarına ilişkin bilgi toplanması ve denel uygulama sonrasında öğretmenlerin okuma becerisi geliştirme öğretim etkinliği düzenleme becerilerinin gelişiminin

değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Formda okuma güçlüğü olan bir öğrencinin özellikleri tasvir edildikten sonra örnek bir metinde öğrencinin yaptığı okuma hataları gösterilmiştir. Öğretmenlerden kendilerine verilen formda okuma güçlüğü olan öğrencilere kazandırmaları gereken beş amaç verilerek bir öğretim etkinliği planlamaları istenmiştir.

Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu cevap anahtarında beş amaç için uygun olan yöntem, teknik ve stratejiler belirlenmiştir. Bir yöntem, teknik ve stratejinin birden fazla amacı kazandırmada etkili olması nedeniyle cevap anahtarının oluşturulmasında kazandırılması hedeflenen amaca uygun olarak birden fazla kullanılması söz konusu olmuştur. Öğretmenlerin belirlenen amaçlar için kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileri değerlendirmek için Var/Yok seçenekleri olan değerlendirme aracı hazırlanmıştır. Verilen cevaplar 0-1 olarak puanlanmış ve 0=Yok, 1=Var anlamına gelmiştir. Form yüz puan üzerinden değerlendirilmiştir. Her bir madde eşit olarak puanlanmıştır. Hazırlanan okuma etkinliği değerlendirme formu ve cevap anahtarı iki uzmana gönderilmiş ve kazanımlar için cevap anahtarı oluşturmaları istenmiştir. Uzman görüşlerine göre kazanımların ikisinde araştırmacının belirlediği yöntem, teknik ve stratejilere ek olarak birer tane daha yöntem, teknik ve strateji eklenebileceğine ilişkin dönüt alınmıştır. Ayrıca bir kazanımda da belirlenen yöntem, teknik ve stratejinin çıkarılması yönünde görüş oluşmuştur. Alınan dönütler çerçevesinde okuma etkinliği değerlendirme formuna son şekli verilmiştir.

Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu denel süreç sonunda öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrenciler için Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği hazırlama becerilerinin gelişiminin ölçülmesinde de kullanılmıştır. OGÖYEP deney grubuna uygulandıktan sonra denel işlem öncesi verilen aynı durum için yine bir etkinlik hazırlamaları istenmiştir. Bu etkinlikte okuma güçlüğü olan bir öğrencinin özellikleri tasvir edildikten sonra örnek bir metinde öğrencinin yaptığı okuma hataları gösterilmiştir. Öğretmenlerden kendilerine verilen formda okuma güçlüğü olan öğrencilere kazandırmaları gereken beş amaç verilerek bir öğretim etkinliği planlamaları istenmiştir.



Denel süreç sonrası öğretmenlerce hazırlanan öğretim etkinlikleri Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu aracılığı ile puanlanmıştır. Formların puanlaması iki uzman tarafından yapılmıştır. Her bir etkinliğin puanı iki puanlayıcının verdiği puanların ortalaması alınarak belirlenmiştir.

### **3.5. Veri Toplama Süreci**

Bu bölümde veri toplama süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.5.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulanması**

Öğretmen eğitim programının hazırlanabilmesi için çalışılacak alana ilişkin program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyaçların giderilebilmesi için gerçek ihtiyacın ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen yeterliğini arttırmak amacıyla hazırlanan OGÖYEP'te öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerden randevu alınarak gerçekleştirilmiş ve ihtiyaç analizi belirleme süreci yirmi öğretmenin gönüllü olarak katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere görüşmeler sırasında okuma güçlüğü olan öğrencilerde gözlemledikleri okuma güçlüklerinin neler olduğu, okuma güçlüklerini önlemek amacıyla hangi uygulamalara yer verdikleri, okuma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem, teknik ve stratejileri uygularken karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu, okuma güçlüğü ile baş etmedeki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve okuma becerilerini geliştirebilmek için ihtiyaç duydukları konuların neler olduğu soruları sorulmuştur. Bu görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak ihtiyaç alanlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın son aşamasında ise deney grubundaki öğretmenlerin OGÖYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlere görüşmeler sırasında OGÖYEP'e ilişkin genel görüşlerinin neler olduğu, OGÖYEP'in öğretim sürecine katkılarının neler ola-

cağı, OGÖYEP'in uygulanması sürecine ilişkin görüşleri ve OGÖYEP'e ilişkin önerilerinin neler olduğu ile ilgili sorular sorulmuştur.

### **3.5.2. OGÖYEPÖ'nün Uygulanması (Ön test- Son test)**

OGÖYEP uygulanmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ön test olarak OGÖYEPÖ uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere eğitim programının uygulanması sırasında kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiş ve öğretmenlere bu süreçte konuyla ilgili başka bir eğitim almamaları, araştırma yapmamaları, deney grubundaki öğretmenlerle iletişim kurmamaları söylenmiştir. OGÖYEP'in uygulanması tamamlandıktan sonra ölçek hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlere son test olarak uygulanmıştır.

### **3.5.3. Başarı Testinin Uygulanması (Ön test- Son test)**

OGÖYEP uygulanmaya başlamadan önce aynı zamanda deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ön test olarak başarı testi uygulanmıştır. OGÖYEP'in deney grubuna uygulanmasının ardından her iki gruba son test olarak tekrar uygulanmıştır.

### **3.5.4. Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu'nun Uygulanması**

OGÖYEP'i uygulamaya başlanmadan önce Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu öğretmenlere ulaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerden form üzerindeki yönergeyi dikkatle okumaları ve formda belirtilen öğrenci performansını dikkate alarak kendilerine verilen beş amacı kapsayacak bir öğretim etkinliği planlanmaları istenmiştir. OGÖYEP'in deney grubuna uygulanmasından sonra her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır.

## **3.6. Verilerin Analizi**

Bu bölümde, elde edilen nitel ve nicel verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.6.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin OGÖYEP'deki ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise deney grubundaki öğretmenlerin OGÖYEP'in etkililiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel bulguların analizi içerik analizi kullanılarak yapılmıştır.

İçerik analizinde birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Metinlerdeki içeriğin ne anlama geldiğinin ve temel vurgusunun ne olduğunun anlaşılması ve bu bağlamda yorumlanması içerik analizinin amacını oluşturmaktadır (Bal, 2013). Böylece, ortaya konulan araştırma sorusuna ilişkin önemli anlam içeriklerine yoğunlaşılması mümkün olmaktadır. İçerik analizinin aşamaları ve aşamaların gerçekleştirilmesi sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda sıralanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015):

**1) Amaçların Belirlenmesi:** Ulaşılmak istenen özel hedeflerin belirlenmesidir. Bir araştırmacının içerik analizini yapmak için farklı nedenleri olabilir. Örneğin;

- a) Bir konu hakkında betimleyici bilgi sağlamak.
- b) Betimleyici bilgilerin düzenlenmesine ve anlaşılır hale gelmesine yardımcı olacak temalar oluşturmak.
- c) Diğer araştırmalarda elde edilen sonuçları kontrol etmek.
- d) Eğitim veya herhangi bir konuya ilişkin problemlerle baş etmeye yönelik bilgiler toplamak.

**2) Konu ile İlgili Verilerin Yerini Belirleme:** Araştırmacı hedeflerini ve analiz edilecek birimleri açıkça ortaya koyarak hedefe uygun olan ve analiz edilecek verilerin yerini belirlemeli ardından da bunları toplamalıdır.

**3) Mantıksal Bir Yapının Geliştirilmesi:** Elde edilen veriler ile hedefler arasındaki ilişki açıklanırken kavramsal bağlantıların kurulmasını sağlamaktadır. Seçilen içeriğin konu ile ilgilenmeyen biri için bile açık olması gerekmektedir. İçerik analizi yapılan bazı araştırmalarda araştırmacılar, var olan materyalleri kullanırken bazı araştırmalarda kendi verilerini üretmek durumunda kalmaktadırlar. Araştırmacılar kendi verilerini üretirken araştırma yapacakları konuya ilişkin açık uçlu sorular hazırlayıp gelen cevapları analiz edebilecekleri gibi görüşme yaparak veri toplayıp verileri kodladıktan sonra da analiz edebilmektedirler.

**4) Kodlama Kategorilerinin Belirlenmesi:** Konunun boyutlarının net bir biçimde tanımlandıktan sonra araştırma ile ilgili uygun kategorilerin belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen kategorilerin başka araştırmacılar aynı materyali incelediğinde aynı sonuçlara ulaşmasını sağlayacak biçimde açık olması gerekmektedir.

**5) Sayma/Sayısallaştırma:** Kodlama sürecinin en son aşaması sayısallaştırma. Belli kelimelerin, ifadelerin, sembollerin, resimlerin başka bir ifade ile kodlanabilecek birimlerin sıklığının belirlenmesinde sayılardan yararlanılmaktadır. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılmaktadır.

**6) Yorumlama:** Araştırma sürecinde karşılaşılan durumlara ve toplanan verilere göre sürekli olarak gerçekleştirilmektedir. Nitel araştırmada karşılaşılan durumlar verilerin yorumlanmasını ve sonuçlarını etkileyebilmektedir. Araştırma sonlandığında tüm bulgu ve yorumlar dikkate alınarak araştırmanın sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada kapsamında okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, OGÖYEP'deki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ardından OGÖYEP'in etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan ses kayıtlarında herhangi bir değişiklik yapılmadan elde edilen verilerin dökümü yapılmıştır. OGÖYEP'in etkililiğini belirlemeye yönelik öğretmen görüşleri de aynı aşamalarla analiz edilmiştir. Yazılı hale getirilen görüşmeler tek tek değerlendirildikten sonra her soru için soruların cevaplarını içeren kategorilerin de yer aldığı görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuş ve her görüşme için birer tane görüşme kod-

lama anahtarı hazırlanmıştır. Öğretmelerle yapılan görüşmelerden bir tanesi seçilerek iki uzmandan görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmacının ve iki uzmanın görüşme kodlama anahtarına yaptıkları işaretlemeler her soru için tek tek ele alınmış ve karşılaştırılmıştır. Görüşme kodlama anahtarında soruların cevabını oluşturan kategorilerde değişiklik yapılmasına karar verildiğinde değişiklikler yapılarak görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla her öğretmen için görüşme kodlama anahtarı çoğaltılmıştır. Araştırmacı ve bir uzman birbirlerinden bağımsız olarak görüşme formlarını okumuşlar ve ardından görüşme kodlama anahtarında her soruya ilişkin uygun kategoriye işaretlemişlerdir. Görüşme kodlama anahtarları doldurulduktan sonra tutarlılığın sağlanması için araştırmacı ve uzman tarafından doldurulan görüşme kodlama anahtarları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar yapılırken araştırmacının ve uzmanın ilgili soruda aynı kategoriye işaretlemeleri veya soru ile ilgili kategorilerde herhangi bir işaretleme yapmamaları durumunda görüş birliği; araştırmacının ve uzmanın birbirlerinden farklı kategoriye işaretlemeleri halinde ise araştırmacının yaptığı analizin referans alınması ve görüş ayrılığı olarak değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Kodlama sürecinin son aşamasında belirlenen ana kavramların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları tercih edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına, verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve nesnel bir yaklaşımla sonuçların ortaya konulduğuna ilişkin kanıtlar sunulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Araştırmanın inandırıcılığının sağlanabilmesinde uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidinin olmasına (Lincoln ve Guba, 1985; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2019), araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgilere, veri toplama ve veri analiz tekniklerinin açıklanmasına (Creswell ve Miller, 2000) ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısına ve araştırma süre-

since kullanacakları kod isimlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizinde kullanılan teknikler ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bununla birlikte, uzman incelemesine başvurularak araştırma deseni, toplanan veriler, verilerin analizi ve sonuçların yazımına kadar olan süreçte geribildirimler alınmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği ancak benzer ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek geçici denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bu nedenle, aktarılabilirliğin sağlanmasında amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimlemeye başvurulmaktadır (Merriam, 2015). Bu araştırmada aktarılabilirlik, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin yorum katılmadan, verinin doğasına mümkün olduğu kadar sadık kalınarak sağlanmaya çalışılmış ve bu amaç doğrultusunda doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi ile hem genele hem de özele ilişkin bilgiler ortaya konulmaya çalışılmakta ve araştırılan olay, olgu veya duruma ait değişkenlik ve çeşitlilik okuyucunun kendi uygulamalarında var olabilecek değişkenliği ve çeşitliliği anlamasını ve araştırma sonuçları ile karşılaştırmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bu nedenle, araştırmada uygulanan eğitim programının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda tutarlık, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılmasını ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığının ortaya konulmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Le Compte ve Goetz'e (1985) göre tutarlığı arttırmak için verilerin analizinde farklı bir araştırmacının kullanılması ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, tutarlık incelenmesini amaçlayan araştırmacı verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığına, verilerin kodlanması sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlığa ve verilerin sonuçlarla ilişkilerinin kurulmasına dikkat etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Araştırma sürecinde, hazırlanan görüşme kodlama anahtarı nitel araştırma yöntemleri ile ilgili deneyimi olan bir uzmana görüşmeler ile birlikte verilerek kodlamanın uygunluğuna ilişkin görüş belirtmesi istenmiştir.

Araştırmacı ve uzmanın ilgili soru için aynı seçeneği işaretlemeleri görüş birliği; farklı seçeneği işaretlemeleri görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Güvenirlik hesaplamasında 'Görüş Birliği=(Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100 'formülü kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirlilik ortalaması %95 olarak hesaplanmıştır.

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirliğin sağlanmasında araştırmacıdan ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli teyit etmesi ve bu kapsamda okuyucuya mantıklı bir açıklama yapması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2019).

### **3.6.2. Nicel Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında OGÖYEPÖ, Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu'ndan elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarının deney ve kontrol gruplarında normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Dağılımı incelemek için Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçme araçlarından elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Tablo 3.9.). Bu doğrultuda, verileri analiz etmek için parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 3.9.** Normallik Testi Sonuçları

| Test                                         | Uygulama | Grup    | Shapiro-Wilk |    |      |
|----------------------------------------------|----------|---------|--------------|----|------|
|                                              |          |         | z            | Sd | p    |
| Başarı Testi                                 | Ön test  | Kontrol | 0,96         | 16 | 0,62 |
|                                              |          | Deney   | 0,93         | 16 | 0,22 |
|                                              | Son test | Kontrol | 0,96         | 16 | 0,64 |
|                                              |          | Deney   | 0,92         | 16 | 0,14 |
| Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu        | Ön test  | Kontrol | 0,97         | 16 | 0,87 |
|                                              |          | Deney   | 0,97         | 16 | 0,83 |
|                                              | Son test | Kontrol | 0,96         | 16 | 0,59 |
|                                              |          | Deney   | 0,91         | 16 | 0,13 |
| Okuma Öncesi                                 | Ön test  | Kontrol | 0,97         | 16 | 0,83 |
|                                              |          | Deney   | 0,96         | 16 | 0,72 |
|                                              | Son test | Kontrol | 0,92         | 16 | 0,14 |
|                                              |          | Deney   | 0,91         | 16 | 0,11 |
| Okuma Sırası                                 | Ön test  | Kontrol | 0,91         | 16 | 0,13 |
|                                              |          | Deney   | 0,90         | 16 | 0,09 |
|                                              | Son test | Kontrol | 0,97         | 16 | 0,89 |
|                                              |          | Deney   | 0,89         | 16 | 0,06 |
| Okuma Sonrası                                | Ön test  | Kontrol | 0,96         | 16 | 0,60 |
|                                              |          | Deney   | 0,89         | 16 | 0,05 |
|                                              | Son test | Kontrol | 0,95         | 16 | 0,42 |
|                                              |          | Deney   | 0,96         | 16 | 0,72 |
| Öz yeterlik Değerlendirme Ölçeği Toplam Puan | Ön test  | Kontrol | 0,98         | 16 | 0,98 |
|                                              |          | Deney   | 0,95         | 16 | 0,47 |
|                                              | Son test | Kontrol | 0,97         | 16 | 0,76 |
|                                              |          | Deney   | 0,93         | 16 | 0,25 |

Deney ve kontrol grubunun OGÖYEPÖ, Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu ön test ve son test-ön test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Grupların kendi içinde



OGÖYEPÖ, Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu son test ve ön test puanlarını karşılaştırmak için ise bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Güven aralığı %95 olarak belirlenmiş ve  $p < 0,05$  değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında, etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen d değerleri hesaplanmıştır. Genel olarak,  $d = 0.2$  "küçük" etki büyüklüğünü,  $d = 0.5$  "orta" etki büyüklüğünü ve  $d = 0.8$  "geniş" etki büyüklüğünü göstermektedir (Cohen, 1988). SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Deneysel araştırmalarda geçerlilik; bir testin ölçmek istediği niteliği gerçekten ölçme derecesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Deneysel araştırmalarda bağımlı değişkende gözlemlenen değişimin bağımsız değişkenle ne düzeyde açıklanabildiği iç güvenirlik ile ilişkilidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Zaman, olgunlaşma, deney öncesi ölçme, ayrı ölçme araç ve süreçleri, merkeze yönelme, yanlış gruplama, denek kaybı, gruplama-olgunlaşma etkisi gibi nedenler iç geçerliliği etkilemektedir (Karasar, 2016). Deneklerin deneysel koşullar için uygun biçimde seçilmesi, uygulama sürecinde denek kaybının azaltılması için gerekli önlemlerin alınması ve bağımsız değişkenlerin birbirlerini etkileme olasılıklarının azaltılması gibi çeşitli önlemlerin alınması araştırmanın iç geçerliliğini arttırmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin gönüllü olarak katılması, benzer geçmişe sahip olan deneklerin seçilmesi hususlarına dikkat edilmiştir.

Bir örneklemde elde edilen bulguların daha büyük gruplara, tüm evrene veya gerçek yaşama genellenebilme derecesi dış geçerliliği ifade etmektedir (Karasar, 2016). Örneklem etkisi, beklentilerin etkisi, ön test deneysel etkileşim etkisi dış geçerliliği tehdit eden faktörlerdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla deney ve kontrol grubunda olan öğretmenlerin aynı okulda olmamasına, deney grubundaki öğretmenlerin eğitim programının dışında herhangi bir kaynaktan bilgi almamasına ve kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler konusunda bilgi edinmemelerine dikkat edilmiştir. Böylece beklentilerin etkisi faktörünün oluşabilecek etkileri ön-

lenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, bu araştırmada kullanılan veriler Konya iline bağlı ilkokullardaki öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç sadece araştırmaya katılan denekler için geçerli olacağından bütün ilkokul öğretmenlerini kapsayan bir genelleme yapmak mümkün değildir.



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel veri toplama araçları ile elde edilen verilere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bulgularında ilk olarak okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin OGÖYEP’deki ihtiyaçlarına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından, deney grubunda yer alan öğretmenlerin OGÖYEP’e ilişkin görüşleri sunulmuştur.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin OGÖYEP’deki İhtiyaçları

OGÖYEP’in içeriğini belirlemek amacıyla yirmi öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin görüşleri beş tema altında ele alınmıştır:

- 1) Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Temel Okuma Güçlükleri
- 2) Öğretmenlerin Okuma Güçlüklerini Önlemeye Yönelik Uygulamaları
- 3) Öğretmenlerin Okuma Yöntem, Teknik ve Stratejilerini Uygulamada Yaşadıkları Güçlükler
- 4) Öğretmenlerin Okuma Güçlükleriyle Başa Çıkmadaki Öz Yeterlik Düşünceleri
- 5) Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilmek İçin İhtiyaç Duyduğu Konular

##### 4.1.1.1. Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Temel Okuma Güçlükleri

Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlükleri akıcı okuma güçlükleri ve okuduğunu anlama güçlükleri olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

#### 4.1.1.1.1. Akıcı Okuma Güçlükleri

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (16: %80) sınıflarındaki okuma güçlüğü olan öğrencilerde gözlemledikleri temel okuma güçlüklerinin en fazla prozodi ve otomatik okuma becerisi içinde yer alan yavaş okuma ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin yavaş okumalarının aynı zamanda sıklıkla gözlemledikleri akıcı okumanın doğruluk boyutu ile de ilgili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin kelimeleri farklı biçimde telaffuz ettiklerini, kelimenin sonunu uydurduklarını, kelimelerin bir kısmını atlayarak okuduklarını, yanlış okudukları kelimeleri düzeltmek için tekrar başa döndüklerini ve kelimeyi sonuna kadar okumadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Benimki eksik okuyor yanlış okuyor. Harfleri tanıyor. Sadece dikkatsiz yani. Yanlış okuduğu için tekrar başa döndürüp okutuyoruz yani heceleyerek okumuyor yani. Normalde okuyor ama kelimeleri kendi aklında olan daha önceden bildiği başka bir kelime gibi okuyor. Mesela ilk hecesi aynıysa ordan başka bir şey. Mesela oluyor yazıyor diyelim ki cümlede olurken deyiveriyor. Dediğimiz gibi önceden aklında kalanlarla. Yani dikkat ederse okuyor. Yanlış okuduğu için geri dönüyor tekrar okuyor. Tekrar okuyor dikkatli ol diyoruz o zaman akıcı olmuyor yani (Ö20).”

“Yavaş okuyor. Akıcı okuma isteği var. Kelimeleri harfleri hepsini tanır ama düzgün telaffuz edememe ya da kelimeleri kalıp olarak görüp farklı okuma özelliği var. Kelimeleri mesela bazen son heceleri unutuyor. Harfleri okur okur da son heceyi bazen atlayıveriyor okumuyor (Ö10).”

Öğretmenlerin birkaç tanesi (4: %20) okuma güçlüğü olan öğrencilerin noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuduklarını, kelimenin hecelerini yanlış ayırdıklarını, vurgulu okuyamadıklarını, hızlı ve kısık sesle okuduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma sırası kendilerine geldiğinde yanlış okuma kaygısıyla ve metni bir an önce bitirebilme telaşıyla hızlı okuduklarını ve bu nedenle düşük düzeyde okumanın gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Nokta, virgül yok. Hani bizim tek şeyimiz okumayı öğrensin daha sonra üzerine; nasıl diyim önce iskeleti yapıyoruz. Daha sonra boyamadır dekorasyondur gibi. Önce okusun noktalamaya, telaffuza daha sonra (Ö5).”

“Okuma sırası ne zaman kendine gelse ne biliyim hani bitsin diyerek mi okuyor noktalamaya işte vurguya hiç dikkat etmez. Hızlı hızlı. Bir de sesi de o kadar az çıkar ki sınıfta çocuklar duymuyoruz diye de şikayetlenirler. Panik oluyor tabii fark ediyorum. Yanlış okurum, eksik okurum, iyi okuyamam derken özgüveni yok (Ö3).”

#### **4.1.1.1.2. Okuduğunu Anlama Güçlükleri**

Öğretmenlerin üçte ikisi (14: %70) okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde en fazla kelimenin anlamını bilmeme ve metin ile ilgili sorulara cevap verememe ile ilgili güçlük yaşadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerin kelime dağarcıklarının sınırlı olmasının metinde karşılaştıkları kelimeleri daha önce hiç duymamalarına ya da sosyal çevrelerinde duydukları kelimelerin az olmasına bağlı olduğunu belirterek kelimenin anlamını bilmemenin akıcı okumayı da olumsuz etkilediğini ve öğrencilerin bu kelimeleri okumada çekingen davrandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Kelime dağarcıkları çok kısıtlı. Bundan dolayı da o kelimeleri telaffuz etmekte zorlanıyorlar. Bir de anlamını bilmedikleri kelimeleri söyleyemiyorlar. Türkçe olmayan kelimeleri hiç duymamışlarsa zorlanıyorlar. Ezber yaptırdıktan sonra kelime dağarcıkları geliyor. Ordaki kelime çeşitliliği biraz daha ezberleyince fazlalaşıyor telaffuzları biraz daha düzeliyor ama bunun sebebi kelime dağarcıklarının veya evde mahallede sokakta belki tv de duydukları kelime sayısı kısıtlı. Buna bağlı olarak da anlamını bilmediği kelimeler. Bundan kaynaklanıyor. Okuyamadığı kelimeyi geçmek istiyor ya da bildiği bir kelimeyle özdeşleştirip geçiyor. Anlama olmuyor yani (Ö13).”

“Okuduğunu tam anlamıyor. Metni verdiğimizde metne göre cevaplayamıyor. Metindeki dördüncü sınıfın anlaması gereken detayı anlayamıyor. Mesela orada metnin ana fikridir, detay bir soruda takılıyor. Mesela orda kaç tane top var dediğin zaman onu cevaplıyor ama o soruyu cevaplayamıyor (Ö12).”

Öğretmenlerin üçte biri ise (6: %30) okuma güçlüğü olan öğrencilerin metne ilişkin uzun cümleleri anlayamadıklarını, metnin ana fikrini belirleyemediklerini, metni oluş sırasına göre anlatamadıklarını ve metnin yardımcı fikrini bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerde gözlemledikleri okuduğunu anlama güçlükleri arasında özetleme ve neden-sonuç ilişkisi kurma ile ilgili bilgilerin olmaması dikkat çekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kelime dağarcığının sınırlı olması nedeniyle okudukları metni anlayamadıklarını ve cümledeki

kelime sayısının artmasıyla anlamının gerçekleşmesinin azaldığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre metindeki anlamı tam kavrayamama hem metni anlatmayı hem de ana fikri ve yardımcı fikri bulmayı olumsuz etkilemektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

"Özellikle okuma ve yazma becerisi yavaş ve diğerlerine göre geri olan çocukta algılama sorunu ortaya çıkıyor. Yani bir sözcüğü okurken hece şeklinde okuyor. Diğer sözcüğe geçiyor. Ama okuduğu sözcüğün anlamını bilmiyor. Yani okuduğunu anlayamıyor. Velilere dedim ki ikişer defa okutalım basit bir şekilde bir iki tane soru sorun. Bakalım ne anlamış. Bu şekilde ilerleme kaydettik. Ama istediğim şekilde okumayı bir türlü sağlayamadık. Basit cümleyi algılıyor ama cümledeki sözcük sayısı arttığı zaman bu cümlelerin ne anlam ifade ettiğini bilmiyor (Ö1)."

"Kelimeyi bilgisi zayıf olan çocuk zaten metni bir şekilde okusa da anlamıyor. Bu sefer hadi anlat metinde neler olmuş diye sorduğunuzda donup kalıyor. Ana fikri bulma, yardımcı fikir bulma birbirine bağlı, hepsinde sorun çıkıyor (Ö19)."

#### **4.1.1.2. Öğretmenlerin Okuma Güçlüklerini Önlemeye Yönelik Uygulamaları**

Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede kullandıkları uygulamalar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası yöntem, teknik ve stratejiler olmak üzere üç alt tema altında incelenmiştir.

##### **4.1.1.2.1. Okuma Öncesi Yöntem, Teknik ve Stratejiler**

Öğretmenlerin yarısı (10: %50) okuma güçlüğüne önlemek amacıyla bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme ve metnin görsellerini tartışma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

"Sözcüğü tahmin etme işte sözlükten anlamını bulma sonra cümle kurma gibi etkinliğimiz var. Ben bu şeylerin hepsinde hadi tahmin edelim Mehmet sen de bir tahmin söyle ne olabilir ne olmayabilir gibi. Bazen onlara katıldığı oluyor. Tabi ki ilk zamanlardaki gibi değil sözcük dağarcığı daha gelişmiş ama yeterli değil (Ö14)."

"Metnin görsellerini incelemeye yer veriyorum ben. Bu tür bir çalışma yaptığında derse katılması biraz daha kolay oluyor. En azından söyleyebildiği bir şeyler oluyor (Ö6)."

Öğretmenlerin diğer yarısı ise (10: %50) metnin konusunu tahmin etme, öğrencinin ilgisini metne çekme ve öğrenciyi okumaya motive etme yöntem, teknik ve stratejilerini tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler sınıfta metnin konusunu bulma çalışmaları yapmalarına rağmen okuma güçlüğü olan öğrencilerde ilerleme kaydedemediklerini ve öğrencilerin bu tür bir etkinlikte başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, sınıfta ilgi uyandıracak tekerlemeler kullandıklarını ve okuma güçlüğü olan öğrencinin dersten kopmaması için merak edilebilecekleri sorularla derse başladıklarını da eklemişlerdir. Öğretmenlerin okuma öncesinde sınırlı sayıda etkinlik yaptıkları ve ön bilgiyi harekete geçirme, metnin amacını öğrenciyi hatırlatma gibi etkinliklere hiç yer vermedikleri görülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Metni tahmin etme çalışması yapıyoruz. Yani çok başarılı bir sonuç elde edemiyorum ama sınıfta böyle bir yöntemi de kullanıyorum (Ö2).”

“Merak uyandırmaya çalışıyorum. Motive olsunlar; ilgi, istek duysunlar diye pek çok bir şey yapmaya çalışıyorum. Tekerlemelerde filan daha başarılılar. O tür etkinlikler seçiyorum (Ö16).”

#### **4.1.1.2.2. Okuma Sırası Yöntem, Teknik ve Stratejiler**

Öğretmenlerin yarısına yakını (9: %45) okuma sırasında takipli okuma, sesli okuma ve sessiz okuma yöntem, teknik ve stratejilerini tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler takipli okuma çalışması yaparak okuma güçlüğü olan öğrencilerin hem okuma yapmasını sağlamaya hem derste aktif halde tutmaya çalıştıklarını ancak sınıftaki diğer öğrencilerin bu esnada sıkıldıklarını dile getirmişlerdir. Sesli okuma tekniğini kullanan öğretmenler öğrencinin kendi okumasını duyması ve yanlışlarını fark etmesi açısından önemli olduğunu belirtmekle birlikte okuduğunu anlama ve okuma hızını belirlemede de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“35 kişilik bir sınıfım var. Paragraflar halinde sesli okutuyorum birbirlerini takip ederek. Mesela rastgele isimler söylüyorum Ayşe devam et kaldığı yerden ya da bu öğrencilerim zaten orada belli ediyor kendini. Bu öğrencilerim okumaya başladığı zaman diğer öğrenciler sıkılıyor yavaş okuduğu için. Kırık dökük okuyorlar. Ama her öğrencinin iyi veya kötü bir defa o metni okumasını sağlıyorum (Ö7).”

“Hatalı okuduklarında sınıfın düzeltmesine çoğu zaman izin vermiyorum. Okurken kulağına hani cümle yanlış geldiyse onu tekrar dönüp okuması için fırsat tanıyorum. Sesli okuma hani okuma hızını okuduğunu anlamada en önemli şey sesli okuma. Çünkü o zaman söylediğini işitiyor. Yanlış okuyup okumadığını daha iyi anlıyor (Ö10).”

Öğretmenlerin üçte biri (7: %35) ise model olma, tekrarlı okuma ve ezber yapma yöntem, teknik ve stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirebilmek için okuma çalışmalarında model olmaya çalıştıklarını, tekrarlı okuma ile öğrencilerin unutmaması için metni evde okutturduklarını ve ertesi gün tekrar aynı metni tercih ederek okuma çalışmasına devam ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Model oluyorum özellikle noktalama işaretlerine uymalarını sağlamak için (Ö11).”

“Mesela bu gün bir metin vardı cümleler halinde. Şöyle bir paragraf vardı diyim onu okutturdum. Atıyorum bir cümleyi 3-4 defa tekrar ettim okurken çünkü son heceyi farklı okuyabiliyor. Metni tekrar evde annene okuyacaksın, bakmadan defterine yazacaksın; yarın geldiğinde metni bana tekrar okuyacaksın dedim. Şiirde cümleler kısa olduğu için dizeler şiir okumayı daha çok seviyorlar. Tekerlemelerde filan daha başarılılar. O öğrencime mesela bir şiir kitabı verdim. Günde bir şiiri sesli okumasını istiyorum sınıfta. Her gün bir şiiri sesli okuyor sınıfta. Şiir ezberleterek biraz daha geliştirmeye çalışıyoruz (Ö7).”

Öğretmenlerin birkaç tanesi (4: %20) ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kelimeyi somut örneklerle açıklama, eşli okuma ve koro okuma çalışmalarına yer verdiklerini söylemişlerdir. Kelimeleri somutlaştırdıklarını ifade eden öğretmenler, öğretmek istedikleri kelimeyi öğrencinin günlük hayatı ile ilişkilendirdiklerini ve kelimenin anlamını da bu sayede öğrettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Birçok şeyi somutlaştırıyorum. Bir kelimeyi öğretirken bunu ne için kullandığını sorarım. Orda mesela kelimeyi öğretirken bunu nerde kullanıyoruz. Bir isim geçiyor. Bu isim kimde var. Yani hayattan örnekleri gösterdiğinizde bu çocukta daha kalıcı oluyor. Günlük hayatı adapte edeceksin. Yani çok kelime yüklemek değil ama günlük hayatta neleri kullanıyorsa onu günlük hayatta fark ettirmek. Mesela orda okudu un, unlu. Peki dedim sen bu unlu kelimesini nerede görürsün. Hani bir yerde gezerken unlu mamüller diye geçer. Evet var dedi. Peki ne satılır orada? Peki neden



onlara unlu mamüller denir? Çünkü unla yapılıyor öğretmenim. Bunu pekiştireceksin. O zaman kelimeyi kodlar buraya (Ö4).”

“Koro çalışmasını yaptırıyoruz. Eşli okuma. Dediğim gibi model farklılaştırmada sorun yaşıyoruz (Ö2).”

#### **4.1.1.2.3. Okuma Sonrası Yöntem Teknik ve Stratejiler**

Öğretmenlerin yarısından fazlası (12: %60) okuma sonrasında en fazla soru-cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler metinde hazır bulunan sorulardan yola çıkarak soru-cevap yöntemini kullandıklarını ve sınıfın tamamının katılımını sağlamaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin yorum veya detay gerektiren sorulara cevap verememeleri nedeniyle soruların basitleştirilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Metinle ilgili beş tane altı tane sorumuz oluyor. Bunu ben sınıfın geneline yöneltiyorum. Çocuklara cevap verdiriyorum. Diğer öğrenciler gibi anında cevap veremediği için sıkılıyor (Ö5).”

“İlk başta okuma boyutunda geç okuduğu için orada bir yenik başlıyor ama bir şekilde derse katılımını sağlamak için soruların seviyesini basitleştirerek onları da derse katıyorum (Ö16).”

Öğretmenlerden bazıları (6: %30) metni tekrar okutma, metni sesli anlattırma, kelimeleri cümle içinde kullanma ve özetleme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler metni anlattırırken öğrencinin metinle ilgili temel unsurları hatırlamasını kolaylaştırmak amacıyla soru-cevap yöntemini kullanarak metni anlatma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin karmaşık ve uzun metinlerde ortaya çıkan anlama problemleri nedeniyle öğretmenler metnin tekrar okunmasını sağladıklarını da eklemişlerdir. Öğretmenlere göre okunan metin öğrencinin yaşantısına uygun olduğunda öğrenci daha iyi anlamaktadır. Bilinmeyen kelimelerle karşılaşıldığında ise kısa cümleler kurmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“En büyük problemi okuduğunu anlamaması. Bizim için şu an esas olan o. Anladığını birkaç cümleyle ifade edebilmesi. Onunla ilgili oluyor genelde çalışmalarda”

rimiz. Sen bunu okuyacaksın bana anlatacaksın. İşte ona soru soruyorum mesela. Kahramanı kim, neler olmuş? Hadi anlat bakalım. Olay nerede geçiyor gibi basit sorularla. Kısa hikayelerin özetlerini çıkarttırıyorum. Sözlü olarak anlattırıyorum. Tek başına yapamıyor ben destek olduğumda yapıyor (Ö9).”

“Çok uzun metinlerde de şeyleri yapamıyor mesela. İlk okumasında çok iyi değil. Hani belki anlıyor ama size ifade ederken çok net değil. Birkaç kez okuduğu zaman çok güzel anlatabiliyor. Metindeki sorulara anladığı zaman cevap verebiliyor yani tam ölçüt olmasa da yaklaşık cevaplar verebiliyor (Ö1).”

Öğretmenlerin yalnızca iki tanesi (2: %10) okuma sonrasında metnin yardımcı fikirlerini ve ana fikrini belirlemeye yönelik çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ana fikir ve yardımcı fikir bulma etkinliklerinde öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili sınırlılıkları nedeniyle bu teknikleri daha az tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Ana fikri buluruz. Onlara da diğer öğrenciler gibi sorarız ayrı tutmayız ama haliyle biraz daha Türkçe dersinde parçayı okuduğumuzda anlamadıysa verdiği cevaplar yeterli olmuyor (Ö11).”

“Yardımcı fikri buluyoruz bazen. Ama öğrencinin metni anlamaması nedeniyle öyle her zaman da kullanmıyorum (Ö3).”

#### **4.1.1.3. Öğretmenlerin Okuma Yöntem, Teknik ve Stratejilerini Uygulamada Yaşadıkları Güçlükler**

Öğretmenlerin okuma yöntem, teknik ve stratejilerini uygulamada karşılaştıkları güçlükler öz yeterlik düzeyi alt temasında ele alınmıştır.

##### **4.1.1.3.1. Öz Yeterlik Düzeyi**

Öğretmenlerin tamamına yakını (18: %90) okuma yöntem, teknik ve stratejilerini kullanırken karşılaştıkları güçlüklerin bilgi sahibi olmamaları nedeniyle ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler; sınırlı bilgiye sahip olduklarını, az sayıda yöntem, teknik ve strateji bildiklerini ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için bildiklerini nasıl uygulamaları gerektiği ile ilgili güçlükler yaşadıklarını söylemişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Okuma güçlüğü olan öğrencilerle karşılaştığımız zaman nasıl davranacağımızı onlara nasıl bir şekil uygulayacağımızı bilmiyorum. Tabi bu konuda kendimi yetersiz hissediyorum. Çok sıra dışı bir yöntem kullanmıyorum, standart (Ö2).”

“Biz bir yöntem teknik filan kullanmıyoruz. Öğrenciye o gözle bakmıyorum hani. Sınıfta genel ne kullanırsam o oluyor (Ö15).”

Öğretmenlerin iki tanesi (2: %10) okuma güçlüğü olan öğrencilere özel yöntem, teknik, stratejiler kullanmadıklarını ve sadece metni okutmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler okuma etkinliklerinde kullanmak istedikleri yöntem, teknik ve stratejilerin tüm sınıfa uygulamaya uygun olmadığını da ekleyerek bu durumu sınıfların kalabalık olması ile açıklamışlardır. Öğretmenlerin bu ifadeleri de okuma yöntem, teknik ve stratejilerini uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Onlara çok özel bir çalışma yapabildiğim yok. Çünkü 30-35 öğrenci var. Ama okuma yaptığımız günlerde onlara da mutlaka okutuyorum. Dikkatlice izliyorum. Onun haricinde çok özel bir şey yapamıyorum. Vakit kalmıyor (Ö4).”

“Zaten kısa paragrafları onlara denk getirmeye çalışıyorum. Anlatabildim mi? yorulmasın gözleri korkmasın diye. Öyle bazen de derslerde filan kaldırıyorum bir kelime filan yazdırıyorum. Binde bir öyle çalışmalar oluyor (Ö12).”

#### **4.1.1.4. Öğretmenlerin Okuma Güçlükleriyle Başa Çıkmadaki Öz Yeterlik Düşünceleri**

Öğretmenlerin okuma güçlükleriyle başa çıkmadaki öz yeterlik düşüncelerine ilişkin görüşleri öz yeterlik algısı olmak üzere bir alt temadan oluşmaktadır.

##### **4.1.1.4.1. Öz Yeterlik Algısı**

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (18: %90) okuma güçlüğü ile başa çıkmada yetersiz olduklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken farklı yöntem, teknikleri ve stratejileri kullanmaya ihtiyaç duyduklarını ve yeterli bilgilerinin olmaması nedeniyle öğrencilerin ilerleyemediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, çok iyi olmadığını düşünen öğretmenler sınıftaki öğrenci farklılıkları nedeniyle her stratejiyi uygulama-

larının mümkün olmadığını da eklemişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Kendimi bu çocuklarla çalışırken gerçekten yeterli görmüyorum. Onlar için özel bir yöntem gerekiyor. Yazık oluyor çocuklara. Geri planda kalıyor (Ö20).”

“Çok iyi değilim. Desteğe ihtiyacımız var. Özellikle bu tür çocuklar için yani. Ama şöyle bir şey de var. Sınıfın kalabalık olması, sınıfın altları ve üstleri çok farklı. Yani sınıfta 10 tür çocuk var. Öyle olunca belli bir stratejiye yoğunlaşmakta güçlük çekiyorum. Aslında aklımızdan geçiyor. Birçok teknik model ama sınıfa girdiğiniz zaman uygulamak mümkün olmuyor (Ö2).”

Öğretmenlerden geri kalanları (2: %10) ise okuma güçlüğü ile başa çıkmada yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilere hem sınıfta hem de ders aralarında zaman ayırarak öğrencilerin ilerlemelerine katkıda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“..ben yeterli buluyorum. Çünkü yeter ki Hakan’ın bana olan dikkatini toplayabileyim. Onun dışında tabiki bu bir metot işi. Ben yeterli olduğumu düşünüyorum. Birebir çalışmalarında ders esnasında da yapıyorum teneffüste de. Hadi bakalım Hakan yanıma gel dediğimde yanıma bir kitap alıyorum hadi okuyalım diyorum veya okuduğun cümleden bir şey soruyorum gayet olumlu dönütler alıyorum. O konuda sıkıntı görmüyorum (Ö19).”

“Yeterliyim bence. Okumasının gelişmesi için elimden geleni yapıyorum (Ö1).”

#### **4.1.1.5. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilmek İçin İhtiyaç Duyduğu Konular**

Öğretmenlerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmek için ihtiyaç duydukları konular eğitim içeriği alt temasında ele alınmıştır.

##### **4.1.1.5.1. Eğitim İçeriği**

Öğretmenlerin tamamı (20: %100) okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri için hazırlanan bir eğitim programında okuma yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler akıcı okuma ve okuduğunu anlama yöntem, teknik ve stratejilerini öğrenmek ve ke-

lime bilgisini artırmak istediklerini vurgulayarak bunların sınıf içi örnek uygulamalar ile gerçekleştirilmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenler ihtiyaç duydukları konularda okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıftaki rutini ve seviyeyi yakalayabilmelerine katkı sağlayacak aynı zamanda öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun olan yöntem, teknik ve stratejilerin neler olduğu ve bunların sınıf içinde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi edinmek istediklerini söylemişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Bir çocuğa anlamayı nasıl kazandırırız. Strateji noktasında. Bir çocuğun okuduğunu anlama problem var. Kelime bilgisi sıkıntılı. O çocuğun okuduğunu anlamasını nasıl geliştirebiliriz nasıl tanımlayacağız (Ö15).”

“Akıcı okumayla ilgili bir seminere katılmak isterim mesela. Anlatım ve uygulama olarak ilerlemesini tercih ederim (Ö10).”

#### **4.1.2. Deney Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Görüşleri**

OGÖYEP’e katılan deney grubundaki on altı öğretmenin eğitim programına ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin görüşleri dört tema altında ele alınmıştır:

- 1) Öğretmenlerin OGÖYEP’e İlişkin Genel Görüşleri
- 2) OGÖYEP’in Öğretim Sürecine Katkıları
- 3) OGÖYEP’in Uygulanması Sürecine İlişkin Görüşler
- 4) OGÖYEP’e İlişkin Öneriler

##### **4.1.2.1. Öğretmenlerin OGÖYEP’e İlişkin Genel Görüşleri**

Öğretmenlerin OGÖYEP’e ilişkin görüşleri olumlu görüşler alt temasından oluşmaktadır.

#### 4.1.2.1.1. Olumlu Görüşler

Öğretmenlerin tamamı (16: %100) OGÖYEP'e ilişkin olumlu görüş belirterek eğitim programının faydalı, bilindiği düşünülen bilgileri hatırlatıcı, okuma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem, teknik ve stratejileri kullanmanın önemini hatırlatıcı nitelikte olduğunu dile getirmişlerdir. OGÖYEP'in faydalı olduğu yönünde görüş belirten öğretmenler, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem, teknik ve stratejileri kullanma ve bunları etkinlikler üzerinde uygulama açısından ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla OGÖYEP'in bilgileri hatırlatıcı ve yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin bilgi sahibi olmanın önemini hatırlatıcı yönüne vurgu yapmışlar ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla bazı yöntem, teknik ve stratejileri kullandıklarını ancak uygulamalar esnasında izlemeleri gereken aşamaları atladıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. OGÖYEP'e katılmaları sayesinde okuma sürecinde uygun yöntem, teknik ve stratejileri doğru kullanıyor olmanın öğrenci üzerindeki önemini hatırladıklarını da eklemişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler OGÖYEP'i verimli ve memnun edici bulduklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenler OGÖYEP'in okuma süreci ile ilgili yeni bilgiler kazanmalarını sağladığını, öğrendikleri yeni bilgilerin uygulama aşamalarını öğrenmelerini ve örnek okuma metinleri üzerinde bu aşamaları görmüş olmaları nedeniyle memnun edici bulduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

"Bazı yöntemleri biliyordum ama atladığım noktalar varmış. Ben farkında değildim. Şimdi bunları öğrendim ve okuma etkinlikleri üzerinde de neler yapmam gerektiğini gördüm. Öğrendiğim stratejileri uygulama fırsatı buldum diyebilirim. Uygulama aşamalarını görmüş olmam sonraki zamanlarda stratejiyi kullanırken işimi kolaylaştıracak. Beğendim bu nedenle (Ö6)."

"Bu çocukların okuma becerilerini geliştirirken doğru ve farklı yöntemlere ihtiyaç duyuyorduk. Program bir kez daha aslında bizim bildiğimiz bir şeyi bize gösterdi. Yöntem, teknik bilmek ve uygulamak gerçekten çok önemli. Hem eksiklerimi gördüm hem bilgilerimi tazeledim, güzeldi (Ö10)."

#### **4.1.2.2. OGÖYEP'in Öğretim Sürecine Katkısı**

OGÖYEP'in öğretim sürecine katkıları öğretmenlere katkısı ve öğrencilere katkısı olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir.

##### **4.1.2.2.1. Öğretmenlere Katkısı**

Öğretmenlerin tamamı (16: %100) OGÖYEP'in öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusundaki bilgi ve yeterliklerini artırmaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler uygulamalarla ilgili bilgi edinme fırsatı bulmuş olmaları nedeniyle öğrendikleri bilgilerin öğrencilerle çalışırken işe koşulabilecek türde olmasının oldukça yararlı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerle okuma çalışmaları sırasında kullanmayı tercih ettikleri yöntem, teknik ve stratejileri planlarken farklı tercihlerde bulunabilmeleri ve bunların doğru bir biçimde uygulanması açısından da OGÖYEP'in sağladığı katkılara vurgu yapmışlardır. Lisans eğitiminden sonra okuma becerisini geliştirmeye yönelik herhangi bir eğitim almamaları ve yıllar içinde bildikleri bazı tekniklerde kendi eksikliklerinin farkına varmalarını sağlaması ve özellikle okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken yeni yöntem, teknik ve stratejiler konusunda bilgiye ihtiyaç duymaları nedeniyle de OGÖYEP'in fayda sağladığı belirtilmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

"Uygulamalarla ilgili katkı sağladı diyebilirim. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken doğru teknikleri seçme, farklı seçimler yapma ya da ne biliyim etkinliklerde bunları uygulayabilme fırsatı sundu bu program (Ö12)."

"Lisanstan sonra okuma ile ilgili herhangi bir seminerdir eğitimidir katılmıştım. Şimdi okuma güçlüğü olan öğrencilere nasıl yardım ederim okuma becerilerini nasıl geliştiririm derken yeni bilgiler, yöntemler öğrenmeye ihtiyacım arttı. Bu yüzden bence program etkili oldu (Ö3)."

##### **4.1.2.2.2. Öğrencilere Katkısı**

Öğretmenlerin tamamı (16: %100) OGÖYEP'in öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine de olumlu yansıtacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmeler, OGÖYEP'in sonunda öğrendikleri bilgileri okuma sürecine yansıtarak öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebileceklerini ve bunun da öğrencilerde okumaya karşı bir

istek oluşturacağı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Özellikle okuma metinlerini işlerken günlük hayatla bağlantı kurmaya dikkat ederek hem somutlaşmayı hem de sistematik bir ilerleyişi sağlayacaklarını ve bunun da okumaya ilgiyi arttırabileceğini belirtmişlerdir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken metinlerin seçimlerini öğrenciye bırakmanın ve okuma sürecinde öğrencinin katılımını sağlamak için merak duygusunu canlı tutumanın öneminin fark edildiği de öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Aşağıda ğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“ğrencilerde esasen bir ilgi oluşacağını düşünüyorum. Bizim ğrendiklerimiz onlara mutlaka yansıyacak. Yöntemleri sistematik olarak doğru ve etkili kullanmamız bir de günlük hayatla daha fazla bağlantı kurarak ilerlememiz olumlu sonuçlar verecek diye düşünüyorum (8).”

“Genellikle metinleri ben seçiyordum çalışma yaparken. şimdi seçimleri öğrenciye bırakmayı deneyeceğim. Böylece okuma hevesi olmasını sağlayabilir. Hem de merak oluşturabilirim. Bunların hepsi öğrencinin katılımını arttırıcı olduğundan okuma da gelişir diye düşünüyorum (9).”

#### **4.1.2.3. OGÖYEP’in Uygulanması Sürecine İlişkin Görüşler**

Öğretmenlerin OGÖYEP’in uygulanması sürecine ilişkin görüşleri sunum, içerik ve faydalı bulunan oturumlar olarak üç alt temada ele alınmıştır.

##### **4.1.2.3.1. Sunum**

Öğretmenlerin tamamı (16: %100) OGÖYEP’in uygulanması sürecinde sunumların örnek etkinlikler ve örnek videolar içermesinin olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, OGÖYEP’in sunumu sırasında o an bahsedilen yöntem, teknik ve stratejilerin bilgi olarak sunulmasından sonra örnek metinler üzerinde tekrar edilmesinin ve çalışılmasının bilginin netleşmesini ve kalıcı olmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Akıcı okuma tekniklerinin uygulanması ile ilgili örnek videoların yer almasının ise yöntemlerin ve tekniklerin nasıl uygulanacağını gördükten sonra aşamaların zihinde daha belirgin hale gelmesini sağladığını belirtmişlerdir. Aşağıda ğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:



“Örnek etkinlikler olması hoşuma gitti. Metin üzerinde aşama aşama yöntemin uygulanmasını gördüm. Kendi yaptıklarımdan farklı olarak neler yapabileceğim netleşti (Ö14).”

“Sunum esnasında görseller etkili kullanıldı diyebilirim. Özellikle örnek videolar benim için oldukça yararlı oldu. Çünkü videolarda bir öğretmenin bu yöntemleri teknikleri öğrencileriyle nasıl uyguladığını canlı canlı görmüş oldum. O yöntem ve teknikler sadece bilgi olarak kalsaydı unutturdum da böyle görünce belirginleşti (Ö5).”

#### **4.1.2.3.2. İçerik**

Öğretmenlerin tamamı (16: %100) OGÖYEP’in uygulanması sürecinde içeriği kapsamlı ve yeterli bulduklarını dile getirmişlerdir. Okuma sürecinin aşamalarından yola çıkarak program içinde her aşamada kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejilerin sırasıyla ele alınmasının programı oldukça kapsamlı bir hale getirdiğini, programda pek çok farklı ve yeni yöntemin yer almasının da kapsayıcı olma özelliğini sağladığını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Program içerik olarak hayli kapsamlıydı. Pek çok yöntem ve teknik vardı ve bunlar tek tek ele alındı (Ö12).”

“Yeterliydi bence. Yöntemleri, bunların uygulanışını, videoları, örnekleri gördük. Okuma aşamalarına göre sınıflandırılmışlardı zaten. Uygulamada kolaylık sağlayacak (Ö6).”

#### **4.1.2.3.3. Faydalı Bulunan Oturumlar**

Öğretmenlerin tamamı (16: %100) OGÖYEP’in uygulanması sürecinde bütün oturumları faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler genel olarak bütün oturumlarda ele alınan konularda farklı bilgiler öğrendiklerini, yanlış veya eksik yaptıkları aşamalar olduğunun farkına vardıklarını ve yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin güncel bilgilere sahip olduklarını vurgulamışlardır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Bütün oturumlar faydalıydı. Çünkü bildiklerimde bile eksik yaptığım şeyler varmış (Ö3).”

“Okuma sonrasında kullandığım yöntemleri, teknikleri biraz daha detaylandırdım programdan sonra. Güncel bilgiler edindim diyebilirim (Ö16).”

#### **4.1.2.4. OGÖYEP’e İlişkin Öneriler**

Öğretmenlerin OGÖYEP’e ilişkin önerileri ileri uygulamalara yönelik uygulamalar temasından oluşmaktadır.

##### **4.1.2.4.1. OGÖYEP’in İleride Uygulanmasına Yönelik Öneriler**

Öğretmenlerin yarısı (8: %50) OGÖYEP’in daha fazla öğretmene ulaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bilgilerini tazelemeye ihtiyaç duyduklarını, öğrencilerden olumlu sonuç almayı sağlayan yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin bütün öğretmenlerin bilgilerinin artırılması gerektiğini ve artık neredeyse bütün sınıflarda okuma güçlüğü olan öğrenci bulunmasının bu konuda bilgi sahibi olmayı gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Daha fazla öğretmene eğitim verilmeli. Gerçekten bu çocuklara nasıl yardım edeceğimiz nasıl okumayı öğreteceğimiz konusunda çaresiz kaldığımız oluyor. Yöntem, teknik ve strateji öğrenmek için ideal bir program (Ö15).”

“Alanda artık pek çok bilgi değişiyor, yeni bilgiler çıkıyor, unuttuğumuz şeyler oluyor. Bilginin tazelenmesi için yani sınıfta okuma güçlüğü olan öğrencilerle sık karşılaşıyoruz. Ne yapmamız gerektiğini bilmemiz açısından güzeldi şahsen (Ö2).”

Öğretmenlerin diğer yarısı (8:%50) ise OGÖYEP’in proje haline getirilmesini ve kitap olarak yayınlanmasını önermişlerdir. Öğretmenler OGÖYEP’in bir proje haline getirilerek yaygınlaştırılması gerektiğini ve böylece konunun öneminin fark edilmesinin sağlanacağını vurgulamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler örnek etkinliklere çok fazla ihtiyaç duyduklarını belirterek kitap haline getirilmesini önermişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden bazı kesitler sunulmuştur:

“Örnek etkinliklere çok ihtiyacımız oluyor. Programda örnek metin üzerinde biz aşamaları görerek öğrendik. Kitap olursa ihtiyaç duyan herkes yararlanabilir (Ö10).”

“Proje olarak sunulsa yayınlansa pek çok öğretmen istifade edebilir. Böyle bir şey cidden gerekli (Ö6).”

## 4.2. Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bulgularında “OGÖYEP ’in öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine ilişkin bilgi düzeylerine etkisi var mıdır?”, “OGÖYEP ’in öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine ilişkin öz yeterliklerine etkisi var mıdır? ”ve “OGÖYEP ’ in öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine ilişkin öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerine etkisi var mıdır? ”sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarını çözümlmek için kontrol ve deney grubunun OGÖYEPÖ, Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu’ndan almış oldukları puanlar karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar “OGÖYEP’in” öğretmen yeterliğine etkisine ilişkin bilgi vermiştir.

### 4.2.1. OGÖYEP’e Yönelik Kontrol Grubunun Ölçme Araçlarından Aldığı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

İlk olarak, OGÖYEP’in uygulanmadığı kontrol grubu ön test-son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere OGÖYEPÖ, Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere eğitim programı uygulanmasının ardından veri toplama araçları son test olarak uygulanmış ve kontrol grubunun ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Böylece deneysel işlem sonunda kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi ve yeterlik düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin bilgi edinilmiştir.

**Tablo 4.1.** Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçlarına Ait Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

| Grup    | Test                                  | Uygulama | N  | Ort    | Ss   | t     | Sd | p    |
|---------|---------------------------------------|----------|----|--------|------|-------|----|------|
| Kontrol | Başarı Testi                          | Ön test  | 16 | 18,63  | 3,28 | -0,40 | 15 | 0,69 |
|         |                                       | Son test | 16 | 18,94  | 1,98 |       |    |      |
|         | Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu | Ön test  | 16 | 25,82  | 6,52 | -0,05 | 15 | 0,96 |
|         |                                       | Son test | 16 | 25,92  | 3,65 |       |    |      |
|         | Okuma Öncesi                          | Ön test  | 16 | 37,19  | 3,33 | -1,67 | 15 | 0,12 |
|         |                                       | Son test | 16 | 38,25  | 4,04 |       |    |      |
|         | Okuma Sırası                          | Ön test  | 16 | 62,25  | 3,00 | -1,09 | 15 | 0,29 |
|         |                                       | Son test | 16 | 63,50  | 4,16 |       |    |      |
|         | Okuma Sonrası                         | Ön test  | 16 | 27,06  | 3,02 | -0,92 | 15 | 0,37 |
|         |                                       | Son test | 16 | 27,69  | 3,20 |       |    |      |
|         | Öz yeterlik Değerlendirme Ölçeği      | Ön test  | 16 | 126,19 | 6,81 | -1,29 | 15 | 0,22 |
|         |                                       | Son test | 16 | 128,06 | 8,50 |       |    |      |

Tablo 4.1. incelendiğinde kontrol grubunun Başarı Testi, Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu, OGÖYEPÖ ve alt boyutları olan okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Süreç sonunda, kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ilişkin bilgi düzeylerinin, öz yeterliklerinin ve öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerinin değişmediği gözlenmiştir.

#### 4.2.2. OGÖYEP'e Yönelik Deney Grubunun Ölçme Araçlarından Aldığı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

İkinci olarak, OGÖYEP'in uygulandığı deney grubu ön test-son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Deney grubundaki öğretmenlere eğitim programı uygulanmadan önce OGÖYEPÖ, Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu ön test ola-

rak uygulanmıştır. OGÖYEP'in uygulanmasından sonra veri toplama araçları son test olarak uygulanmış ve deney grubunun ön test- son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Böylece deneysel işlem sonunda deney grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi ve yeterlik düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin bilgi edinilmiştir.

**Tablo 4.2.** Deney Grubunun Öntest ve Son test Sonuçlarına Ait Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

| Grup  | Test                                  | Uygulama | N  | Ort    | Ss    | t    | Sd | p    | Cohen d |
|-------|---------------------------------------|----------|----|--------|-------|------|----|------|---------|
| Deney | Başarı Testi                          | Ön test  | 16 | 18,50  | 1,41  | 6,15 | 15 | 0,00 | 1,54    |
|       |                                       | Son test | 16 | 21,75  | 1,48  |      |    |      |         |
|       | Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu | Ön test  | 16 | 25,93  | 6,37  | 4,32 | 15 | 0,00 | 1,08    |
|       |                                       | Son test | 16 | 33,98  | 7,63  |      |    |      |         |
|       | Okuma Öncesi                          | Ön test  | 16 | 36,81  | 2,64  | 5,72 | 15 | 0,00 | 1,43    |
|       |                                       | Son test | 16 | 40,88  | 3,28  |      |    |      |         |
|       | Okuma Sırası                          | Ön test  | 16 | 64,25  | 3,59  | 4,73 | 15 | 0,00 | 1,18    |
|       |                                       | Son test | 16 | 70,38  | 6,04  |      |    |      |         |
|       | Okuma Sonrası                         | Ön test  | 16 | 27,63  | 1,20  | 5,46 | 15 | 0,00 | 1,37    |
|       |                                       | Son test | 16 | 31,00  | 2,45  |      |    |      |         |
|       | Öz yeterlik Değerlendirme Ölçeği      | Ön test  | 16 | 128,69 | 6,27  | 3,87 | 15 | 0,00 | 0,98    |
|       |                                       | Son test | 16 | 138,50 | 11,66 |      |    |      |         |

Tablo 4.2. incelendiğinde deney grubunun Başarı Testi, Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu, OGÖYEPÖ ve alt boyutları olan okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Deney grubunun Başarı Testi son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından; Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından; OGÖYEPÖ son test puan ortalamaları ise ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar, deneysel işlem sonunda deney grubundaki öğretmenlerin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine

ilişkin bilgi düzeylerinin, öz yeterliklerinin ve öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerinin arttığını göstermektedir. Deneysel işlemin öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi ve yeterliklerini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

#### **4.2.3. OGÖYEP'e Yönelik Deney ve Kontrol Grubunun Ölçme Araçlarından Aldığı Sontest-Öntest Farkı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Son olarak, OGÖYEP'e katılan deney grubu ile katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin son test-ön test farkı puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Deney grubundaki öğretmenlere OGÖYEP uygulandıktan sonra OGÖYEPÖ, Başarı Testi ve Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu son test olarak uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubundaki öğretmenlerin son test-ön test farkı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Böylece OGÖYEP'in öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine ilişkin bilgi ve yeterlik düzeyleri üzerindeki etkililiğine ilişkin bilgi edinilmiştir.

**Tablo 4.3.** Gruplara Göre Sontest-Öntest Farkı Puan Ortalamaları Sonuçlarına Ait Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Uygulama                      | Test                                  | Grup    | N  | Ort  | Ss    | t    | Sd | p    | Cohen d |
|-------------------------------|---------------------------------------|---------|----|------|-------|------|----|------|---------|
| Son test-<br>Ön test<br>Farkı | Başarı Testi                          | Kontrol | 16 | 0,31 | 3,09  | 3,14 | 30 | 0,00 | 1,11    |
|                               |                                       | Deney   | 16 | 3,25 | 2,11  |      |    |      |         |
|                               | Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu | Kontrol | 16 | 0,09 | 6,98  | 3,12 | 30 | 0,00 | 1,10    |
|                               |                                       | Deney   | 16 | 8,05 | 7,45  |      |    |      |         |
|                               | Okuma Öncesi                          | Kontrol | 16 | 1,06 | 2,54  | 3,15 | 30 | 0,00 | 1,14    |
|                               |                                       | Deney   | 16 | 4,06 | 2,84  |      |    |      |         |
|                               | Okuma Sırası                          | Kontrol | 16 | 1,25 | 4,58  | 2,82 | 30 | 0,01 | 0,99    |
|                               |                                       | Deney   | 16 | 6,13 | 5,18  |      |    |      |         |
|                               | Okuma Sonrası                         | Kontrol | 16 | 0,63 | 2,73  | 2,99 | 30 | 0,01 | 1,06    |
|                               |                                       | Deney   | 16 | 3,38 | 2,47  |      |    |      |         |
|                               | Öz yeterlik Değerlendirme Ölçeği      | Kontrol | 16 | 1,88 | 5,80  | 3,14 | 30 | 0,00 | 0,96    |
|                               |                                       | Deney   | 16 | 9,81 | 10,15 |      |    |      |         |

Tablo 4.3. incelendiğinde gruplara göre Başarı Testi, Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu, OGÖYEPÖ ve alt boyutları olan okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası son test-ön test farkı puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Deney grubunun Başarı Testi, Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu, OGÖYEPÖ ve alt boyutları olan okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası son test- ön test farkı puan ortalamaları, kontrol grubunun son test- ön test farkı puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar, deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlere göre öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi düzeylerinin, öz yeterliklerinin ve öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerinin daha fazla artırdığını göstermektedir. Ayrıca deney grubunda yapılan uygulamalar, öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi düzeylerini, öz yeterliklerini ve öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerini geliştirme konusunda daha etkili olmuştur. Deney grubuna yapılan uygulamalar bilgi düzeyi, öz yeterlik ve öğretim etkinliği hazırlama yeterlikleri üzerinde yüksek düzeyde bir etki-

ye sahiptir. Bu sonuç deney grubuna uygulanan OGÖYEP'in öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme ile ilgili bilgi ve yeterliklerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.





## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA

Bu araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin OGÖYEP'deki ihtiyaçlarına, OGÖYEP'in etkililiğinin belirlenmesine ve OGÖYEP'e ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yer verilmiştir. Tartışma bölümünde bu aşamalar sırasıyla ele alınarak elde edilen bulgular ilgili alanyazını dikkate alınarak tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk aşaması olan öğretmenlerin OGÖYEP'deki ihtiyaçlarını belirleme aşamasında öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları temel okuma güçlüklerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri (Tema 1) ile ilgili olduğu, öğretmenlerin okuma güçlüğü önlemek amacıyla okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası yöntem, teknik ve stratejileri kullanmaya çalıştıkları (Tema 2) ancak bu yöntem, teknik ve stratejileri uygulamada yetersizliklerinin olduğu (Tema 3), okuma güçlüğü ile başa çıkmada kendilerini yetersiz hissettikleri (Tema 4), bu nedenle okuma becerilerini geliştirebilmek için hazırlanacak bir eğitim programı ile yöntem, teknik ve stratejilerin öğretimine ihtiyaç duydukları (Tema 5) görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında gözlemledikleri temel okuma güçlükleri akıcı okuma (yavaş okuma, kelimeleri farklı biçimde okuma, atlayarak okuma, yanlış okuma) ve okuduğunu anlama (kelimelerin anlamını bilmeme, metne ilişkin sorulara cevap verememe, uzun cümleleri anlayamama) becerileri ile ilgilidir. Yapılan araştırmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumada güçlük yaşadıkları; sesli okuma sırasında noktalama işaretlerine, tonlama ve vurguya dikkat etmeden okuma, uzun kelimeleri ve cümleleri zihinden tamamlama, yavaş okuma (Akyol ve Kodan, 2016), atlama/ ekleme, yanlış okuma, (Dağ, 2010; Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2008) eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada da güçlük yaşadıkları; ana fikri bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, özetleme, çıkarımda bulunma (Baydık, 2011; Çetinkaya ve Erktim 2002) problemlerinin olduğu araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili güçlükler yaşamalarının

temelinde kelime tanımada yaşadıkları güçlükler yer almaktadır. Okuma sırasında kelimeyi tanımakta zorlanan bu öğrenciler sıklıkla kısık sesle okuma, yavaş okuma, duraksama, kesik kesik okuma eğilimi göstermekte ve kelimeleri doğru okuyamadıkları için kendilerini düzeltmekte, başa dönerek okumakta ve aynı heceyi tekrar etmektedirler. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin kelimeleri tanımak için uzun süre harcamaları nedeniyle ortaya çıkan yavaş okuma, okuma akıcılığını olumsuz etkilemekte ve öğrencinin kelimeyi doğru okuma için odaklanması okuduğunu anlamının gerçekleşmesini güçleştirmektedir. Kelimelerin doğru okunması yazarın anlatmak istediğini okuyucunun anlamasını sağlamaktadır (Kurnaz ve Sarı, 2020). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecinde kelimeleri yanlış okuması da metnin yanlış anlaşılmasına ve okuduğunu anlamının gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını sağlayabilmek için öğretmenlerin ilgili yöntem, teknik ve stratejiler açısından donanımlı olmalarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin oldukça sınırlı olduğu ve bu konuda öğretmenlere yönelik etkili bir program bulunmaması nedeniyle okuma becerisinin geliştirilmesinde güçlük yaşandığı ortaya çıkmıştır. Okuma becerisi ile ilgili pek çok araştırma, öğrencilere okuma öğretiminin en iyi şekilde nasıl sağlanacağını belirlemeye yöneliktir (Bond ve Dykstra, 1967; Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block ve Morrow, 2001; Wharton-McDonald, Pressley ve Hampton, 1998). En etkili okuma öğretiminin ne olduğu genel sorusu nispeten cevapsız kalsa da önceki çalışmalar öğretmenin okuma öğretimindeki etkili rolünü göstermiştir (Pressley ve diğerleri, 2001; Wharton ve diğerleri, 1998). Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik gelişimlerini ailelerden, okullardan daha fazla etkiledikleri (Reutzel ve diğerleri, 2011) ve okuma yazma öğretimindeki bilgi ve becerilerinin öğrenci çıktıları üzerinde etkili olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur (Piasta, Connor, Fishman ve Morrison, 2009). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sürekli tekrar eden okuma başarısızlıkları nedeniyle okumaya karşı isteksizlik, öğrenilmiş çaresizlik, kendine güvenmeme gibi duygular yaşadıkları bilinmektedir. Okuma becerisinin diğer dersler için temel oluşturduğu dikte alındığında öğretmen desteğinin önemi ortaya çıkmakta ve aynı zamanda öğ-

retmenlere büyük bir sorumluluk da düşmektedir. Öğretmenler okuma güçlüğüne müdahalede etkili yöntem, teknik ve stratejileri uygulayarak öğrenci başarısını arttıracığının farkında olmalı ve öğrencilerin okuma problemlerini tespit ederek etkili uygulamalarla okuma güçlüğüne önlemelidir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların ilgili alanyazını ile benzerlik gösterdiği ve öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılabilecek yöntemlere ve tekniklere ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı (Yıldırım ve diğerleri, 2013; Yurdakul, 2014); yararlanabilecekleri bir programın olmamasının (Osborn ve diğerleri, 2003) okuma güçlüğüne önlenmesinde güçlükler oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin yeterliklerini arttırmaya yönelik eğitim programı aracılığıyla öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla çoğunlukla okuma öncesi yöntem, teknik ve stratejilerinden tekrar yapma; okuma sırasında takipli okuma ve okuma sonrasında soru-cevap yöntemini kullanmaktadırlar. Okuma sürecinin tamamı değerlendirildiğinde diğer yöntem, teknik ve stratejilerden bahseden öğretmenlerin sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okuma güçlüğü ile baş etmede kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazını incelendiğinde AD-Heisat ve diğerleri (2009) ilkökul öğretmenlerinin öğrencilerin okuma yeterliğini geliştirmede okuma stratejilerinin kullanımını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğretmenlerin okuma öncesi stratejilerini kullandıkları (metni tartışmadan önce okuma, amaç belirleme) ancak bu stratejilerin kullanımının sık olmadığı; okuma sırası stratejileri (yeni kelime öğretimi, bilinmeyen kelimenin altını çizme) ile okuma sonrası stratejileri (soruları cevaplama) uygulamakla birlikte bazı önemli stratejileri öğrencilere öğretmedikleri ve dolayısıyla okuma stratejileri ile ilgili bilgiye sahip olsalar da kullanım sıklıklarının oldukça sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olan yöntem, teknik ve stratejileri uygulamada yaşadıkları güçlüklerin nedenlerinden birinin bilgi yetersizliği olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerde etkililiği kanıtlanmış yöntem, teknik ve stratejileri tercih etmemelerini bilgi

yetersizliği ile ilişkilendirmek mümkündür. Öğretmenlerin pedagojik bilgileri öğrencilerin okuma becerisini nasıl kazanacaklarına veya geliştireceklerine yol gösteren öğretim stratejilerini kapsamaktadır. Okuma öğretimi stratejileri arasında öğretmenin yüksek sesle okuyarak akıcı okumayı modellemesi (Armbruster ve diğerleri, 2009); öğrencilere alfabedeki harfleri kullanarak fonemleri manipüle etmeleri için düzenli fırsatlar sağlaması (Brady ve Moats, 1997); ve harf-ses bilgisini kelimeleri, cümleleri ve hikayeleri okumak için uygulaması (Duke ve Block, 2012) yer almaktadır.

Öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi eksikliğinin öğrencilerin okuma başarıları (Carlisle, Kelcey, Rowan ve Phelps, 2011; Foorman ve Moats, 2004; Kelcey, 2011) ve sınıftaki okuma uygulamaları (McCutchen ve diğerleri, 2002a; McCutchen, Harry, Cunningham, Cox, Sidman ve Covill, 2002b; Piasta ve diğerleri, 2009; Spear-Swerling ve Zibulsky, 2014) üzerinde geniş kapsamlı etkileri olabileceğini öne sürmektedir. Boss (2001) öğretmen adayı olan ve görev yapan öğretmenlerin okumayı öğretme ve okumaya yönelik belirli yaklaşımları (ses bilgisel farkındalık, ses bilgisi, rehberli okuma) kullanmaya hazırlık düzeylerini derecelendirmeleri amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin bilgi değerlendirmesinde %60'a yakın puan aldıkları ve bu nedenle okuma güçlüğü olan öğrencilere eğitim vermek için yeterince hazırlıklı olmayabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Lane ve diğerleri (2009) akıcı okuma konusunda bilgisi olan öğretmenlerin öğrencilerinin okuma hızında ve doğruluğunda daha fazla ilerleme gösterdiği; Piasta ve diğerleri (2009) öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgileri ile sınıfta verdikleri öğretim arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında okuma bilgisi, gözlemlenen okuma uygulamaları ile önemli ölçüde ilişkili bulunurken bilgi düzeyi yüksek öğretmenleri olan birinci sınıf öğrencilerinin kelime okumada daha fazla ilerleme gösterdiği ancak bilgi düzeyi düşük öğretmenleri olan birinci sınıf öğrencilerinin kelime okumada daha az ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Okuma güçlüğünü önleme amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin bilgi sınırlılıkları kendilerini yetersiz olarak değerlendirmelerine etki etmektedir. Bu bağlamda okuma becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olan yöntem, teknik ve stratejileri uygulamada yaşadıkları güçlüklerin nedenlerinden

bir diğ erinin de düşük öz yeterlik ile ilişkili oldu ğ u sö ylenebilir. Öğ retmenlerin kendileri ve öğrencileri hakkındaki inançları öğ retim uygulamaları seçimlerini etkilemekle (Gibbs ve Powell, 2012; Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh ve Voeten, 2010) birlikte öğ retmenlerin belirli stratejilerin seçimi ve uygulanmasıyla ilgili karar vermeleri üzerindeki algılanan kontrol düzeyi de okuma öğ retimlerine yansımaktadır (Wijekumar, Beerwinkle, Harris ve Graham, 2019).

İlgili alanyazınında araştırma bulgusuyla örtüş en ve öğ retmenlerin bilgi düzeylerinin kendilerini değ erlendirmelerinde etkili oldu ğ unu gösteren araştırma sonuçları mevcuttur. Soodak ve Podell (1994) okuma güç lü ğ ü olan öğrencilerle çalışan öğ retmenlerin nedensel inançlarını ve yeterliklerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğ retmenlerin kiş isel yeterlik inançlarının öğ retmesi zor olarak nitelen dirilen öğrencilere yönelik öğ retimle ilgili kararlarını etkilediğ ini; öğ retmenlerin yeterlik inançlarının öğ retim kararları üzerinde etkili oldu ğ unu ortaya çıkarmış lardır. Herman (2010) ilkökul öğ retmenlerinin okuma öğ retimi bilgisi ile öz algılama değ iş kenleri arasındaki ilişkiyi incelediğ i araştırmasında öğ retmenlerin okuma öğ retimi bilgileri ile öz algılama değ iş kenleri arasında anlamlı ilişki oldu ğ u sonucuna ulaş mış tır. Öğ retmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi sı rasındaki başarısının okuma öğ retimindeki öz yeterlik algısına ba ğ lı olarak değ iş iklik gösterebileceğ i sö ylenebilir. Okuma güç lü ğ ü olan öğrencilerle çalışan öğ retmenlerin kendi potansiyellerine ve kapasitelerine olan olumlu inançları süreçteki verimliliğ in arttırılması açısından önemlidir. Öğ retmenlerin kendilerini bu konuda yetersiz olarak tanımlamalarını okuma güç lü ğ ü olan öğrencilerle ilgili bilgi ve deneyimlerinin az veya yetersiz olması ile okuma öğ retimini nasıl yapacaklarına, okuma problemlerini nasıl önleyeceklerine ilişkin endiş e duymaları ile ilişkilendirmek mümkündür.

OGÖYEP'in hazırlanma sürecinde öğ retmenlerin gereksinimleri belirlenirken görüşmelerden elde edilen bulgular ış ığında “öğ retmenlerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik eğitim içeriğ i (Tema 5)” dikkate alınarak eğitim programı yapılandırılmış tır. Okuma güç lü ğ ü olan öğrencilerle çalışan öğ retmenlerin gereksinimlerinin akıcı okuma stratejileri, okuduğ unu anlama stratejileri, kelime bilgisini arttırma ve sınıf iç i uygulamalara yönelik oldu ğ u görölmektedir. OGÖYEP'in yapılandırılma-

sında sistematikliğin sağlanması amacıyla okuma süreci dikkate alınarak okuma öncesi yöntem, teknik ve stratejileri, okuma sırası yöntem, teknik ve stratejileri, okuma sonrası yöntem, teknik ve stratejileri ve okuma sürecinin tamamında kullanılan çoklu okuma stratejileri olmak üzere dört ünite olarak hazırlanmıştır. İlgili alanyazını incelendiğinde okuma güçlüğü olan öğrenciler için geliştirilmiş destek programları mevcut olsa da öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken kullanabilecekleri yöntem, teknik ve stratejilerde yeterliklerini artırmayı amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İlgili alanyazınında Baydık (2011) okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerini, okuma stratejileri kullanımlarını ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını incelenmeyi amaçladığı araştırmasında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu konudaki eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve onlara bu stratejilerin kullanımının önemini fark ettirecek konu ile ilgili uygulamalı eğitim programlarının hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Reutzel ve diğerleri (2011) öğretmenlerin okuma öğretimi bilgisi ile ilgili yaptıkları araştırmada öğretmenlerin bilgilerinin kendi uzmanlıklarını, öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerindeki etkisi nedeniyle dikkat gerektirdiğini belirtmektedir. Van den Hurk, Houtveen ve Van de Grift (2017) ise okuma yazma alanında öğretmen bilgisi üzerine daha fazla araştırmaya hala ihtiyaç olduğunu ve öğrencilerin okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinin büyük ölçüde öğretmenin bilgi düzeyine bağlı olduğunu öne sürmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gereksinimlerine bağlı olarak hazırlanan OGÖYEP öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yönelik bilgi düzeylerini, öz yeterliklerini ve öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerini artırmada etkilidir. Nitel araştırma bulgularında öğretmenlerin yöntem, teknik ve stratejileri uygulamada bilgilerinin yetersiz olduğuna, sınırlı sayıda yöntem, teknik ve stratejiden bahsettiklerine ve kendilerini yetersiz olarak değerlendiklerine ilişkin bulgunun eğitim programının deneysel etkisinin incelendiği nicel bulgularla da desteklendiği görülmektedir. Sınıfta öğretimsel uygulamaları etkili hale getirmek için öğretmenlerin öğrenci başarısını artıracak öğretim yöntemlerinin nasıl

kullanılacağı konusunda eğitime ihtiyaçlarının olduğu ve eğitim programında öğrencilerin okuma başarısını arttırdığı belirlenen araştırma temelli yöntem, teknik ve stratejilere yer verilmesi gerektiği görülmektedir. İlgili alanyazınında da benzer biçimde öğretmenlerin okuma öğretimine ilişkin eğitim alma gereksinimlerinin olduğu ifade edilmektedir (Baydık ve Bahap Kudret, 2012; Belet ve Karadağ, 2008). Öğretmenlerin okuma güçlüğü alanında çalışan uzman ve yetkin kişilerce ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmış ve sunulmuş bir eğitim almalarının gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesini desteklemek amacıyla oluşturulan OGÖYEP'in etkili olduğu ve olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir.

Grup içi karşılaştırma sonuçları incelendiğinde deney grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik değerlendirme ölçeği son test puan ortalamaları-ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Denel işlem sonucunda deney grubunun okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterliklerinin arttığı gözlenmiştir. Kontrol grubunun ise öz yeterlik değerlendirme ölçeği son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamaları ile birbirine yakın olduğu ve denel işlem sonucunda kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterliklerinde değişme olmadığı görülmüştür.

Gruplar arası karşılaştırma sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik değerlendirme ölçeği son test-ön test farkı puan ortalamaları, kontrol grubunun son test-ön test farkı puan ortalamalarından daha yüksektir. Denel işlem sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin öz yeterlikleri daha fazla artmıştır. OGÖYEP, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öz yeterliklerini artırmıştır. Öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde başarılı ve verimli bulmalarını sağlayan eğitsel inançlarının başında öz yeterlik yer almaktadır. Öz yeterlik, bireyin sahip olduğu bilgileri etkili bir biçimde kullanması ile ilişkilidir. Bu nedenle herhangi bir konuda başarılı olabilmek için öz yeterliğin yüksek olmasının yanı sıra o konuya ilişkin bilgi düzeyinin de yeterli olmasının gerektiği görül-

mektedir. Bireyin konuya ilişkin öz yeterliğinin yüksek olması bilgi düzeyi yeterli olmadığında olumlu sonuç elde etmek için yeterli değildir. Öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeye, bilgilerini güncellemeye ve öğrenmeye açık olmaları öz yeterliklerinin yüksek olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin kullanabilecekleri veya tercih edebilecekleri yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek olması öz yeterliklerinin de yüksek olmasına katkıda bulunacağından önemli bir hale gelmektedir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışırken kullanacakları yöntem, teknik ve stratejilerle ilgili öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu düşünmeleri okuma becerisini geliştirirken neler yapabileceklerine, hangi uygulamalara yer vereceklerine ilişkin gerekli bilgilere sahip olduklarını bilerek hareket etmelerini sağlamaktadır.

Grup içi karşılaştırma sonuçları incelendiğinde deney grubundaki öğretmenlerin başarı testi son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Denel işlem sonucunda, deney grubunun okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin bilgilerinin arttığı gözlenmiştir. Kontrol grubunun ise başarı testi son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamaları ile birbirine yakın olduğu ve denel işlem sonucunda kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin bilgilerinin değişmediği görülmüştür.

Gruplar arası karşılaştırma sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki öğretmenlerin başarı testi son test-ön test farkı puan ortalamaları, kontrol grubunun son test-ön test farkı puan ortalamalarından daha yüksektir. Denel işlem sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin bilgileri daha fazla artmıştır. OGÖYEP, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi düzeylerini artırmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin bilgi düzeylerinin arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilere müdahale edebilmeleri ve okuma becerilerini geliştirebilmeleri için lisans eğitimleri sırasında pe-



dagogik alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik uygulaması derslerinde deneyim sahibi olan öğretmenleri gözlemleyerek deneyim elde etmeleri önemlidir. Öğretmen adaylarının bu süreçte okuma güçlüğü, okuma becerileri, okumanın öğretimi gibi konularda yeterli bilgiye sahip olmadan mezun olmaları mesleğe başladıklarında okuma eğitiminde bildiklerini düşündükleri pek çok bilginin yetersiz, eksik ya da yanlış olduğunun farkında olmamalarına ve yanlış veya eksik uygulamalar yaparak öğrencilerden olumlu dönütler alamamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki açıdan yetişmişlik düzeylerinin ve bunun bir sonucu olarak alana hakim olarak neyi, nasıl öğreteceklerini bilmelerinin eğitim kalitesinin artırılmasında belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Öğretmenlerin hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesini hem de hizmet içinde kendilerini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlayarak her yönden destek olunması hem kişisel hem de mesleki açıdan gelişiminin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Alyılmaz ve Ürün Karahan, 2018).

İlgili araştırmalar incelendiğinde Podhajski, Mather, Nathan ve Sammons (2009) bilimsel temelli okuma öğretiminde mesleki eğitimin öğretmen bilgisi ve öğrenci okuma çıktıları üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında deney grubundaki öğretmenlerin bilgilerinin ön testte kontrol grubuna göre daha düşük olduğu ancak mesleki eğitime katıldıktan sonra deney grubundaki öğretmenlerin puanlarının kontrol grubundan fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. McCutchen ve diğerleri (2002a) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin dilbilimsel bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Deney grubundaki öğretmenler fonoloji, fonolojik farkındalık ve dengeli okuma öğretimi ile ilgili iki haftalık yoğun bir yaz atölyesine katılmıştır. Araştırmacılar deney grubundaki birinci sınıf öğretmenlerinin kontrol grubundaki öğretmenlere göre öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirmek için daha fazla zaman ayırdıkları; deney grubu öğretmenlerin birinci sınıftaki öğrencilerinin fonolojik farkındalık, okuduğunu anlama becerileri ve yazma becerileri alanlarında kontrol grubundaki öğretmenlerin öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma kapsamında hazırlanan eğitim programı aracılığıyla yeterliklerinin artırılması hedeflenen öğretmenlerin Başarı Testin-

den elde ettikleri puanlarda artış olması programın etkili olduğu yönünde yorumlanabilir.

Grup içi karşılaştırma sonuçları incelendiğinde deney grubundaki öğretmenlerin öğretim etkinliği hazırlama yeterlikleri son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Denel işlem sonucunda deney grubunun okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerinin arttığı gözlenmiştir. Kontrol grubunun ise öğretim etkinliği hazırlama yeterlikleri son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamaları ile birbirine yakın olduğu ve denel işlem sonucunda kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerinde değişme olmadığı görülmüştür.

Gruplar arası karşılaştırma sonuçları incelendiğinde ise deney grubundaki öğretmenlerin öğretim etkinliği hazırlama yeterlikleri son test-ön test farkı puan ortalamaları, kontrol grubunun son test-ön test farkı puan ortalamalarından daha yüksektir. Denel işlem sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin öğretim etkinliği hazırlama yeterlikleri daha fazla artmıştır. Bu sonuç ile deney grubundaki öğretmenlerin eğitim sonunda öğretim etkinliği hazırlarken daha fazla yöntem, teknik ve strateji kullandıkları ve öğretim etkinliği hazırlama yeterlik düzeylerinde artış olduğu ortaya konulmuştur. İlgili alanyazınında araştırma ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. McCutchen ve diğerleri (2002a) araştırmalarında öğretmenlerin bilgilerindeki artışın öğrencilerin öğrenme durumlarının iyileştirilmesine katkıda bulunan sınıf uygulamalarında değişikliklere yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler sınıflarında cinsiyet, sosyoekonomik durum, öğrenme ve kültürel açıdan farklılıklar gösteren pek çok öğrenci ile karşılaşmakta ve bu faktörler öğrencinin okumayı öğrenmede güçlük yaşayıp yaşamayacağını belirleyen faktörler olabilmektedir. Başta akademik hayat olmak üzere hayatın ilerleyen dönemlerinde oldukça önemli olan okuma becerisinin öğrencilere kazandırılmasını veya geliştirilmesini sağlamak amacıyla öğretmenler etkili yöntem, teknik ve strateji arayışında olmaktadır. Bu ne-

denle, bireysel farklılıklara hitap edebilecek ve bütün öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmesini sağlayacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okuma öğretimine yansması ile mümkün olabilir. Sınıfta işlenecek okuma metinlerinden öğrencilerin yararlanabilmesi ve okuma sürecine aktif olarak katılmalarının kolaylaştırılması için öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak ve uygun stratejilerden yararlanarak süreci yönetmesinin okuma başarısını ve verimliliği arttıracığı söylenebilir.

Deney grubundaki öğretmenlerin OGÖYEP'in etkililiğine ilişkin görüşlerini belirleme aşamasında öğretmenlerin OGÖYEP'e ilişkin genel görüşlerinin olumlu olduğu (Tema 1), programın öğretim sürecinde hem kendileri hem de öğrenciler için katkı sağlayacağını düşündükleri (Tema 2), OGÖYEP'in sunumunun ve içeriğinin yeterli olduğu, bütün oturumların faydalı bulunduğu (Tema 3) ve daha fazla öğretmene ulaşılması ve yaygınlaştırılması yönünde önerilerde bulundukları (Tema 4) görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç OGÖYEP'in öğretmen yeterliğini arttırmada etkili olduğunu, birinci aşamada nitel verilerle ortaya koyulan öğretmen bilgi sınırlılığına çözüm sunduğunu, nicel analizler sonucunda elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan deney grubundaki öğretmenlerin OGÖYEP'i faydalı ve verimli buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde ihtiyaç duydukları yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin bilgi sahibi olduklarını ve okuma etkinliklerinde bu bilgileri kullanabileceklerini belirtmeleri OGÖYEP'in etkili olduğunun göstergesi niteliğindedir. Aynı zamanda OGÖYEP'in öğretmen yeterliğini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde etkili öğretim yapabilmeleri için özel bir bilgi birikimine sahip olmaları gerektiği varsayılabilir. Klingner ve diğerleri (2010) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesinde öğretmenlerin neler yapabileceklerini ve okunan metne ilişkin bir özetin nasıl olması gerektiğini bilmediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin akıcı okumanın yapısı, öğretimi, değerlendirilmesi konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğu araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Lane ve diğerleri, 2008; Pressley ve diğerleri, 2001). Okuma becerisinin çok boyutlu ve karmaşık bir beceri olması dola-

yısıyla öğretmenlere sunulan eğitim programlarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejilerine yer vermesi ve bu stratejilerin doğru kullanılmasına ilişkin bilgi artırıcı nitelikte olmasını sağlamak amacıyla örnek uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen OGÖYEP'in bu anlamda pek çok yöntem, teknik ve stratejinin kullanımında öğretmen yeterliğini arttıracak nitelikte olması programın faydalı olduğunun düşünülmesini sağlamıştır.

Öğretmenlerin OGÖYEP'e katılmış olmalarının hem kendileri hem de öğrenciler açısından öğretim sürecine olumlu yansımalarının olacağını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin bildiklerini ve doğru uyguladıklarını düşündükleri yöntem, teknik ve stratejilerindeki eksiklikleri fark etmelerinin, yeni bilgiler edinmelerinin ve etkinliklerde uygulama aşamalarını doğru biçimde gerçekleştirmelerinin program sonrasında yeterliklerinin artışı ile ilişkilendirmişler ve öğrendikleri bu bilgileri öğrencilerle çalışırken aktif olarak kullanabileceklerini vurgulamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler OGÖYEP'in öğrencilerde okumaya karşı ilgi ve okuma hevesi sağlayacağı şeklinde görüşler de belirtmiştir. İlgili alanyazınında öğretmen bilgisinin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu (Chatman, 2015; Lane ve diğerleri, 2008; Lyon ve Weiser, 2009; Moats, 2009; Podhajski ve diğerleri, 2009; Willingham, 2009), öğretmenin öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayan en önemli faktör olduğunu gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Guarino, Buddin, Pham ve Cho, 2010; Mosenthal, Lipson, Torncello, Russ ve Mekkelson, 2004). OGÖYEP'e katılan deney grubundaki öğretmenlerin yeterliklerinin ve bilgisinin artmasının hem kendi uzmanlıklarına hem de öğrencilerin okuma sürecine etki edeceği söylenebilir.

OGÖYEP'in öğretmenlere sunulması sürecine ilişkin olarak sunumlarda yöntem, teknik ve stratejilerin kullanımına ve uygulanmasına ilişkin bilgilendirici örnek videoların olması ve örnek etkinlere yer verilmesi öğretmenler tarafından memnun edici bulunurken bu tür video ve etkinliklerin kalıcılık açısından etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin OGÖYEP'i yeterli buldukları; pek çok farklı yöntem, teknik ve stratejinin ele alınmış olmasının programı kapsamlı hale getirdiğini düşünmektedirler. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme aşamasında sınırlı sayıda yöntem, teknik ve strateji bilme ve uygulama güçlüğüne aşma-

ları açısından eğitim programının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin OGÖYEP'deki bütün oturumları kendi açılarından katkı sağlayıcı ve faydalı buldukları da görülmektedir. Okuma eğitiminde gelişmeyi sağlayabilmek amacıyla öğretmenlerin sürekli olarak pratiklerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenenler olarak kendi kendilerini gözden geçirmeleri beklenmektedir (Arıcı, 2018). Etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde öğretmenin, öğrencinin bir beceriyi nasıl kazandığını veya nasıl öğrendiğini, öğrenmeyi arttıracak öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını, öğretme stratejilerine ilişkin ilkeleri, duruma uygun yöntem, teknik ve stratejileri seçmeyi aynı zamanda kullanmayı bilerek öğrencilerin öğrenmelerinin zenginleştirilmesi gerekir (Göçer, 2014). Okuma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin okuma yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin iyi bir bilgi temeline sahip olmalarının yanı sıra bu bilgileri uygulama becerisine de sahip olmaları yeterliklerinin artması açısından önemlidir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sayısındaki hızlı artış dikkate alındığında yeni yaklaşımların, yöntemlerin, tekniklerin öğrenilmesinin gerekli olduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri, mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak etkinlikler içinde yer almaları gerekir. Dolayısıyla araştırma kapsamında öğretmenlerin katıldıkları OGÖYEP'de daha önce karşılaşmadıkları veya yetersiz bilgiye sahip oldukları yöntem, teknik ve stratejiler konusunda örnek etkinlikler, videolar aracılığıyla uygulama basamaklarını görmüş olmaları eğitim programının öğretmen yeterliklerini arttırıcı nitelikte olduğu yönünde yorumlanabilir.

OGÖYEP'in daha fazla öğretmene ulaştırılması, proje ve kitap olarak paylaşılması önerisinde bulundukları görülmektedir. Öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrenci sayısının giderek artması nedeniyle OGÖYEP'in proje ve kitap halinde sunulması daha fazla öğretmene ulaşmasının sağlanması gerektiğinin belirtilmesi OGÖYEP'in etkili bulunduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. OGÖYEP'in yaygınlaştırılması yoluyla öğrencilere uygun okuma materyali bulma konusunda güçlük yaşayan öğretmenlere metinlerle ayrıntılı anlatıma ulaşma fırsatları sunması nedeniyle katkı sağlayacağı söylenebilir.

## BÖLÜM 6

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nitel ve nicel verilerinin analiz edilmesi sonucunda elde edilen sonuçlara ve sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

1) Öğretmenler sınıflarında akıcı okumanın alt boyutlarını oluşturan prozodi, otomatiklik ve doğruluk boyutlarının tamamında ve okuduğunu anlama becerisinde güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

2) Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin bilgileri yetersizdir ve sınırlı sayıda yöntem, teknik ve stratejiyi kullanmaktadırlar.

3) Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma güçlükleriyle başa çıkmada kendilerini yetersiz görmekte; akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejileri, kelime hazinesini artırma ve sınıf içi uygulamalar konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

4) OGÖYEP, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yönelik öz yeterliklerini artırmıştır.

5) OGÖYEP, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yönelik bilgilerinin artmasını sağlamıştır.

6) OGÖYEP, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yönelik öğretim etkinliği hazırlama yeterliklerinin artmasını sağlamıştır.

7) OGÖYEP, öğretmenlerin okuma becerinin geliştirilmesine ilişkin yeni ve faydalı bilgiler edinmelerini sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin bildikleri ancak eksik ya da yanlış uyguladıkları yöntem, teknik ve stratejilerdeki hatalarını düzeltmelerine olanak vermiştir.

8) OGÖYEP, öğretmenlerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik ihtiyaç duydukları konuları kapsamlı bir biçimde ele alarak örnek uygulama ve videolara yer vermesi nedeniyle bilgilerin kalıcı olmasını sağlamıştır.

## **6.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere, uygulamaya yönelik öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlıkta yer verilmiştir.

### **6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1) Öğretmenlere düzenli aralıklarla okuma becerisini geliştirmeye ilişkin bilgilerini güncel tutmaları amacıyla hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

2) OGÖYEP içinde yer alan yöntem, teknik ve stratejiler basılı hale getirilerek öğretmenlerin faydalanabileceği bir kılavuz haline getirilebilir.

3) Eğitim programının öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi düzeyini artırıcı nitelikte olması nedeniyle daha fazla öğretmene uygulanması ve yaygınlaştırılması sağlanabilir.

4) Geliştirilecek olan benzer nitelikteki öğretmen eğitim programlarında, OGÖYEP'in içeriğinden ve örnek etkinliklerinden faydalanılabilir.

### 6.2.2. İleri Çalışmalara Yönelik Öneriler

1) İleride yapılacak bir çalışmada programın etkililiğinin öğrenci çıktıları üzerinden de değerlendirileceği ve hem öğretmen hem öğrenci gelişimini ortaya koyan çalışmalar desenlenebilir.

2) OGÖYEP ilkokul öğretmenleri ile yürütülmüştür. OGÖYEP'in içeriğinde gerek görülürse değişiklikler yapılarak ortaokul kademesinde Türkçe öğretmenleri için bir eğitim programı geliştirilebilir.





## KAYNAKÇA

- Abd Hamid, S.T., Syed Hassan, S.S. ve İsmail, N.A.H. (2012). Teaching quality and performance among experienced teachers in Malaysia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11).
- Acıyan, A.A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- AD-Heisad, M.A.A., Mohammed, S., Krishnasamy, K.A.S. ve Issa, J.H. (2009). The use of reading strategies in developing students' reading competency among primary school teachers in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 12(2), 310-319.
- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M. ve Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 68-82.
- Akoğlu, G. ve Ergül, C. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.

- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2),7-21.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğren-cilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 29, 259- 274.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010, Mayıs). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Elâzığ.
- Alaraj, M. M. (2015). Vocabulary-centered strategy: its effect on reading comprehension and teachers' opinions concerning its utility. *Theory and Practice In Language Studies*, (9), 1791.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allington R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* içinde (ss. 94-105). Newark: International Reading Association.
- Allington, R. (2001). *What really matters for struggling readers? Designing research-based programs*. New York: Longman.
- Allington, R. L. (2013). What really matters when working with struggling readers. *Reading Teacher*, 66(7), 520-530.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabası, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Alyılmaz, S. ve Ürün Karahan, B. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ammermueller, A. ve Pischke, J.-S. (2009). Peer effects in European primary schools: Evidence from the progress in international reading literacy study. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 315–348.

- Anderson, R. C. ve Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (ss. 255–291). New York: Longman.
- Anderson, R., Hiebert, E., Wilkinson, I. ve Scott, J. (1985). *Becoming a nation of readers*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Arı, A. (2006). Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 4(176), 169-179.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Armand, F. (2001). Learning from expository texts: Effects of the interaction of prior knowledge and test structure on responses to different question types. *European Journal of Psychology of Education*, 16(1), 67–86.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, D.C.: The National Institute for Literacy (NIFL).
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beaty, J.J. (2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi*. Alisinanoğlu, F., ve Demir Kaya, S. (Çeviri). Ankara: Pegem Akademi.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read. What teachers can do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Belet, D. ve Karadağ, R. (2008, Haziran). *Ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Adana.
- Biemiller, A., ve Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Blanton, W. E., Wood, K. D., ve Moorman, G. B. (1990). The role of purpose in reading instruction. *The Reading Teacher*, 43, 486-493.
- Bond, G. ve Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in first- grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-142.
- Botsas, G., ve Padeliağu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 477-495.

- Broughton, G. (1980). *Teaching English as a foreign language*. London, England: Routledge.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions*, 154, 136-136.
- Buckingham, J., Wheldall, K. ve Beaman, R. (2012). A randomised control trial of a Tier-2 small-group intervention ('MiniLit') for young struggling readers. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 17(2), 79-99.
- Buckingham, J., Wheldall, K. ve Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190-213.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim*, 204.
- Burns, M. S., Griffin, P. ve Snow, C. E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. ve Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes success in learning to read: A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. (1989). *A Primer of LISREL, Basic assumptions and programming for confirmatory factor analysis models*. New York, NY: Springer.
- Cain, K. ve Oakhill, J. (2003) Reading comprehension difficulties. T. Nunes ve P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* içinde (ss. 313-338). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Calet, N., Pérez-Morenilla, M. C. ve De los Santos-Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 75-88.

- Campbell, J. R. ve Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 501-519.
- Carlisle, J.F., Kelcey, B., Rowan, B. ve Phelps, G. (2011). Teachers 'knowledge about early reading: effects on students 'gains in reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 289-321.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C. ve Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263-281.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Chi, M. T. (1978). Knowledge structures and memory development. R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* içinde (ss. 73-96). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chou, P. T. M. (2011). The effects of vocabulary knowledge and background knowledge on reading comprehension of Taiwanese EFL students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1).
- Chuunga, M.S. (2013). *Teachers 'practices in the teaching of reading and writing towards supporting learners with reading difficulties at lower primary* (Yüksek Lisans Tezi). University of Oslo, Oslo.
- Clemens, N. H., Ragan, K. ve Widaes-Benitez, O. (2016). Reading difficulties in young children: Beyond basic early literacy skills. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2) 177-184.
- Clemens, N.H., Simmons, D., Simmons, L.E., Wang, H. ve Kwok, O. (2017). The prevalence of reading fluency and vocabulary difficulties among adolescents struggling with reading comprehension. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(8), 785-798.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Compton, D. L., Miller, A. C., Elleman, A. M. ve Steacy, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of “quick fix” interventions for children with reading disability? *Scientific Studies of Reading*, 18, 55-73.
- Cottrell, K. G. ve McNamara, D. S. (2002). Cognitive precursors to science comprehension. W. D. Gray ve C. D. Schunn (Eds.), *Proceedings of the twenty-fourth annual conference of the cognitive science society* içinde (ss. 244–249). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Edt. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. W. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Critchley, M. (1981). Dyslexia: An overview. G. Th. Pavlidis ve T. R. Miles (Eds.), *Dyslexia research and its applications to education*. Chichester: Wiley.
- Cromley, J. G. ve Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 311-325.
- Cunningham, P., Moore, S., Cunningham, J. ve Moore, D. (2000). *Reading and writing in elementary classrooms*. New York: Longman.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çetinkaya, P. ve Erkin, E. (2002). Assessment of metacognition and it's relationship with reading comprehension , achievement and aptitude. *Boğaziçi University Journal of Education*, 19(1), 1-11.
- Çetrez İşcan, G. ve Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 821-846.

- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(4) , 64-72
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Damar, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(9),
- Davies, P. (2000). Contributions from qualitative research. H. T. Davies, M. N. Sandra, ve P. Smith (Eds), *What works? Evidence-based policy and practice in public services* içinde (ss. 291- 316). Bristol, UK: Policy Press.
- Davis, G.N., Lindo, E.J., ve Compton, D.L. (2007). Children at risk for reading failure; constructing an early screening measure. *TEACHING Exceptional Children*, 39(5), 32-37.
- Day, R. R., ve Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Leon-Abao, E. (2014) Teachers' instructional competence on students 'comprehension skills and critical thinking ability. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 334-339



- Decker, T. (2018). *Increasing fluency instruction with struggling readers*. School of Arts and Sciences St. John Fisher College
- Demir, S.Ş. (Ed.).(2017). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. İçinde Demirel, Ö ve Kaya, Z . (Ed.), *Eğitime giriş* (ss. 1-22). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş). Okur, A. (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denton, C.A., Vaughn, S. ve Fletcher, J.M. (2003). Bringing research-based practice intervention to scale. *Learning Disabilities; Research & Practice*, 18(3), 201-211.
- Dieterich, S. E., Assel, M. A. ve Swank, P. (2006). The impact of early maternal verbal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills. *Journal of School Psychology*, 43(6), 481-494.
- Diken, H.İ. (2015). *İlköğretimde kaynaştırma*. 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.
- Dolezalova, J. (2015). Competencies of teachers and student teachers for the development of reading literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 519 – 525.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2),159-199.
- Dreyer, C. ve Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365.

- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational text in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202–224.
- Duke, N. K. ve Block, M. K. (2012). Improving reading in the primary grades. *Literacy Challenges for the Twenty-First Century*, 22(2), 55–72.
- Durkin, D. (1978/1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481–533.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.
- Dymock, S. ve Nicholson, T. (2010). High 5! Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- Ecalles, J., Vidalenc, J.-L., Ballet, C. ve Magnan, A. (2020). From fundamental research to the design of a software solution to help poor readers. *Journal of Educational Computing Research*, 58(2), 297–318.
- Ede, Ç. (2012). *Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin Türkçe okuma metinlerini anlama, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Ehri, L.C. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. B.A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* içinde (ss. 163–98). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi*, 4(13), 79-97.
- Fenwick, G. (1988). *USSR: Uninterrupted sustained silent reading*. Reading: Reading and Language Information Centre, University of Reading.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS*. London: Sage Publications.

- Foorman, B. R. ve Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education*, 25, 51–60.
- Fowler, D. (1998). Balanced reading instruction in practice. *Educational Leadership*, 55(6), 11–12.
- Freihat, H., Baioumy, N., Ab-Rahman, R., Sheirah, K. A., ve Marshoud, M. (2019). Developing a scale to diagnose reading difficulties among primary school students in Jordan from teachers 'point of view. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(11), 131–143.
- Friend, A., DeFries, J.C. ve Olson, R.K. (2008). Parental education moderates genetic influences on reading disability. *Psychological Science*, 19(11), 1124–1130.
- Friend, R. (2000). Teaching summarization as a content area reading strategy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(4).
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. ve Hamlett, C. (1989). Effects of instructional use of curriculum-based measurement to enhance instructional programs. *Remedial and Special Education*, 10, 43–52.
- Gagne, E., Yekovich C. W. ve Yekovich, F. (1993). *The cognitive psychology of schooling learning*. New York: Harper Collins.
- Gall, M. D., Borg, W. R. ve Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishing.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gardill, M.C. ve Jitendra, A.K. (1999). Advanced Story Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 17-28.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.

- Gibbs, S. ve Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564-584.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4 ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 62.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim*, 204, 167-198.
- Graesser, A. C., Singer, M. ve Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371.
- Graham, L. ve Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10(2), 71-78.
- Graves, M. F. (1986). Vocabulary learning and instruction. E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education* içinde (ss. 49-90). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Graves, M. F., Juel, C. ve Graves, B. B. (1998). *Teaching reading in the 21st century*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Graves, M. ve Slater, W. (1987, Nisan). *The development of reading vocabularies in rural disadvantaged students, inner-city disadvantaged students, and middle-class suburban students*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association sunulan bildiri. Washington, DC.
- Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book: Learning & Instruction*. New York: Teachers College Press.

- Graves, M.F., Prenn, M., ve Cooke, C. L. (1985). The coming attractions: Previewing short stories. *Journal of Reading*, 28(7), 594-598.
- Griffiths, Y.M. ve Snowling, M.J. (2002). Predictors of exception word and non-word reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 34-43.
- Guarino, C. M., Buddin, R., Pham, C. ve Cho, M. (2010). Demographic factors associated with the early identification of children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(3), 162-175.
- Guerriero, S. ve Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* içinde (ss. 19-36). Paris, France: OECD Publishing.
- Guppy, P. ve Hughes, M. (1999). *The development of independent reading*. Milton Keynes: OUP.
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğüünün giderilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güldenoğlu, İ.B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3) , 119-128
- Güneş, F. (2019). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, C. ve Barnes, M. (2017). Inference instruction to support reading comprehension for elementary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 279-286.

- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P. ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Hancock, R.D. ve Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Harrison, B., Zollner, J. ve Magill, B. (1996). The hole in the whole language. *Australian Journal of Remedial Education*, 27(5), 6–18.
- Hart, B. ve T. R. Risley. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harvey, S. ve Goudivis, A. (2000). *Strategies that works: Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, Maine: Sten house.
- Haverback, H. R. ve Parault, S. J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: a review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255.
- Hayden, R. (1998). Training parents as reading facilitators. R.L. Allington (Ed.), *Teaching struggling readers: Articles from the reading teacher* içinde (ss. 296–9). Newark, DE: International Reading Association.
- Helfrich, R.S. (2007). *A comparative analysis of two teacher preparation programs* (Doktora Tezi). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Hickman, P., Pollard-Durodola, S., ve Vaughn, S. (2004). Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for English-language learners. *The Reading Teacher*, 57, 720 –730.
- Høien, T. ve Lundberg, I. (2000). *Dyslexia. From theory to intervention*. Dordrecht NL: Kluwer Academic Publishers.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L. ve Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529.

- Howell, E.R. ve Peachey, G. T. (1990, March/April). Educational implications of visual dysfunction. *Journal of Behavioral Optometry*, 3, 12-14.
- Howell, R.D., Erickson, K., Stanger, C. ve Wheaton, J.E. (2000). Evaluation of a computer-based program on the reading performance of first grade students with potential for reading failure. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 5-14.
- Hudson, R. F., High, L. ve Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us?. *The Reading Teacher*, 60, 506-515.
- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139-142.
- İflazoğlu Saban, A. ve Ekin, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 577-600 .
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C. ve Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719-729.
- Jenkins, J. R., Heliotis, J., Stein, M. L. ve Haynes, M. (1987). Improving reading comprehension by using paragraph restatements. *Exceptional Children*, 54, 54-59.
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K. ve Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly: Over- coming Learning Difficulties*, 14(4), 379-396.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G. ve Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299- 322.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. ve Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization

- strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34(3), 127–139.
- Joanisse, M.F., Manis, F.R., Keating, P., ve Seidenberg, M.S. (2000). Language deficits in dyslexic children: speech perception, phonology, and morphology. *J Exp Child Psychol*, 77(1), 30-60.
- Johnson, B. ve Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. Tashakkori, A.M. ve Teddlie, C.B. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* içinde (ss. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnston, P. (1984). Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, 19, 219–239.
- Johnston, P. H. ve Winograd, P. N. (1985). Passive failure in reading. *Journal of Reading Behavior*, XVII(4), 279-301.
- Johnston, P. ve Allington, R. (1991). Remediation. R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal ve P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* içinde (ss. 984-1011). White Plains, NY: Longman.
- Joshi, R. M. (2003). Misconceptions about the assessment and diagnosis of reading disability. *Reading Psychology*, 24, 247-266.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Joshi, R. M. ve Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85–97.
- Joshi, R. M., Dahlgren, M. ve Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 229–242.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.



- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kabaş, İ. ve Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile Türkçe ilk okuma yazma öğretim programına bağılılıkları. *Researcher: Social Science Studies*, 8(1), 105-134.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2016). *Scientific research method*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kargın, T., Altun, D. ve Güldenoğlu, İ.B. (2021). Değerlendirmeden Uygulamaya Tüm Yönleriyle Erken Okuryazarlık. Ankara: Pegem Akademi.
- Katıtaş, S. (2019). Karma yöntem araştırmalarına bütüncül bir bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(49), 6250-6260.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456.
- Keene, O. (2000). *I read but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse.
- Kelcey, B. (2011). Assessing the effects of teachers 'reading knowledge on students' achievement using multilevel propensity score stratification. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 458-482.
- Kena, G., Hussar W., McFarland J., de Brey C., Musu-Gillette, L., Wang, X., Zhang, J., Rathbun, A., Wilkinson-Flicker, S., Diliberti M., Barmer, A., Bullock Mann, F. ve Dunlop Velez, E. (2016). *The condition of education 2016 (NCES 2016-144)*. Washington, DC: The NCES Publications and Products.
- Kendeou, P., McMaster, K. L. ve Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69.

- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kıncal, Y.R. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kibby, M. Y., Lee, S. E. ve Dyer, S. M. (2014). Reading performance is predicted by more than phonological processing. *Frontiers in Psychology*, 5, 960.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163.
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102.
- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M. ve Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59-74.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Kurnaz, A. ve Sarı, H. (2020). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.

- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Lane, H. B., Hudson, R. F. ve Leite, W. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading Research Quarterly*, 25, 57-86.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S. ve Wright, T. L. (2008). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 57-86.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research Spring*, 52(1), 31-60.
- Lincoln, Y. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automaticity. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13, 123–146.
- Logan, S. ve Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214.
- Lyon, G.R. ve Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 475-480.
- Mahapatra, S. (2016). Reading disabilities and PASS reading enhancement programme. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 145-149.
- Malatesha, J. R. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219.

- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Marshall, H. ve Weinstein, R. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, 54, 301-325.
- Martin-Chang, S.Y. ve Gould, O.N. (2008). Revisiting print exposure: Exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 273–284.
- McCormick, M. K. ve Segal, P. H. (2016). Helping reluctant readers. *Science Teacher*, 83(4), 41.
- McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T. ve Gray, A. L. (2002a). Beginning literacy: links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 69-86.
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S. ve Covill, A. E. (2002b). Reading teachers' content knowledge of children's literature and phonology. *Annals of Dyslexia*, 52, 207-228.
- McDonald, R. P. ve Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological bulletin*, 107(2), 247
- McLachlan, C., Fleer, M. ve Edwards, S. (2018). Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation. Singapore: Cambridge University Press.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for consumer*. New York: Longman.
- McNamara, D.S. ve Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 23(3), 247–288.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S. ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1–17.

- Melekoğlu, M.A. ve Çakıroğlu, O. (2018). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Akademi.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. ve Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Meyer, B.J.F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. H. Mandl, N. Stein ve T. Trabasso (Eds.), *Learning and understanding texts* içinde (ss. 3-51). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moats, L.C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing: An International Journal*, 22, 379–399.
- Moats, L.C. ve Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23-45.
- Mol, S. E., ve Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Mosenthal J., Lipson, M., Torncello, S., Russ. ve Mekkelson, J. (2004). Contexts and practices of six schools successful in obtaining reading achievement. *The Elementary School Journal*, 104 (5), 343-367.
- Muin, J.A., Riyanto ve Wibowo, S.B. (2020). Teacher competencies for dyslexia students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 904-908.
- Munro J. (2003). Fostering literacy learning across the curriculum. *International Journal of Learning*, 10, 327-336.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. ve Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–81.

- Nagy, W. ve Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47, 91–108.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. H. ve Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1031–1039.
- Nelson, J. M., ve Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213-230.
- Nicholson, T. (1998). The flashcard strikes back. *The Reading Teacher*, 52(2), 188-192.
- Nielen, T. M. J. ve Bus, A. G. (2015). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open*, 1(4), 1-11.
- Nielen, T.M.J., Smith, G.G., Sikkema-de Jong, M.T., Drobisz, J., van Horne, B., veBus, A.G. (2018). Digital guidance for susceptible readers: effects on fifth graders' reading motivation and incidental vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, 56(1), 48-73.
- O'Connor, E.R. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension? *Journal of Learning Disabilities*, 51(2) 124–136.
- O'Connor, R. E., ve Jenkins, J. R. (1999). The prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3, 159–197.
- O'Shea, L. J., Sindelar, P. T. ve O'Shea, D. J. (1987). The effects of repeated readings and attentional cues on the reading fluency and comprehension of learning disabled readers. *Learning Disabilities Research*, 2, 103–109.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publications.

- Onwuegbuzie, A. J., ve Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.
- Osborn, J., Lehr, F. ve Hiebert, E.H. (2003). *A focus on fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(5), 30-45.
- Özdamar, K. (2004). *Tabloların oluşturulması, güvenilirlik ve soru analizi. Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 126-149.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1), 17-20.
- Öztürk, B. ve Ertem, İ.H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26
- Palincsar, A. S., ve Brown, A. L. (1984). The reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Paris, S. G., ve Oka, E. R. (1986). Children’s reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6, 25–56.
- Parker, R., Hasbrouck, J. E. ve Denton, C. (2003). How to tutor students with reading comprehension problems. *Preventing School Failure*, 47(1), 42-44.

- Paul, P. V. ve O'Rourke, J. P. (1988). Multimeaning words and reading comprehension: Implications for special education students. *Remedial and Special Education*, 9(3), 42-51.
- Pavlidis, G. T. (1981). Do eye movements hold the key to dyslexia? *Neuropsychologia*, 19(1), 57-64.
- Pearson, D. P. ve Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices – past, present, and future. Paris, S. G. ve Stahl, S. A. (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* içinde (ss. 3-12). New York: Routledge.
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357–383.
- Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: critical problems, projects, units and modules. *Interchange*, 35(1), 81-126.
- Piasta, S.B., Connor, C.M., Fishman, B.J. ve Morrison, F.J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 224–248.
- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J. ve Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 403-517.
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.



- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of ? M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* içinde (ss. 545–562). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., Allington, R. L., Wharton-McDonald, R., Block, C. C. ve Morrow, L. (2001). *Learning to read: Lessons from exemplary first- grade classrooms*. New York: Guilford.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Ashworth, K., Lovelace. S. P. ve Cash, D. (2011). Implementing intensive vocabulary instruction for students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(3), 145–157.
- Rashotte, C. A. ve Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning-disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20, 180–188.
- Rasinski, T. V. (2003). *Theory and practice, the fluent reader*. USA: Scholastic Professional Book.
- Rasinski, T.V. ve Padak, N. (2000). *Effective strategies for teaching struggling readers*. Merrill/Prentice Hall.
- Rayner, K. ve Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Rayner, K., Raney, G. E. ve Pollatsek, A. (1995). Eye movements and discourse processing. R. F. Lorch, Jr. ve E. J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* içinde (s. 9–35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B., Jr. (2003). *Strategies for reading assessment and instruction: Helping every child succeed*. Upper SaddleRiver, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Reutzel, D. R., Dole, J. A., Read, S., Fawson, P., Herman, K., Jones, C. D., Sudweeks, R. ve Fargo, J. (2011). Conceptually and methodologically vexing issues in teacher knowledge assessment. *Reading & Writing Quarterly*, 27(3), 183-211.

- Ricketts, J., Nation, K. ve Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies in Reading*, 11, 235– 257.
- Rupley, W. H., Blair, T. R. ve Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 125- 138.
- Russell, G. ve Joseph, D. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 120-130.
- Ryan, A. (1999). *The reader's companion to South Africa*. USA: Harvest Books
- Sainsbury, M. ve Schagen, I. (2004). Attitudes towards reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373–86.
- Sakolrak, S. (2014). The strategic development to enhance reading comprehension instructional competency of elementary school teachers based on comprehension ability diagnostic instruments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2946 – 2951
- Sarı, H. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N. ve Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics*, 72, 104-122.
- Saunders, L. (2010). The challenges of small-scale evaluation in a foreign country: Reflections on practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22, 199-213.
- Sayar, F., ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(02), 49-67.
- Scarborough, H. S. (1998b). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48, 115-136.

- Schmitt, N., Jiang, X. ve Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, 26-43.
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Alley, G. R., Varner, M. M., Clark, F. L. ve Nolan, S. (1982). Error monitoring: A learning strategy for improving adolescent academic performance. W. M. Cruickshank ve J. W. Lerner (Eds.), *Coming of age: Vol. 3. The Best of ACLD* içinde (ss. 170–183). Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.
- Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions of children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review*. Louisville. Louisville, KY: National Center for Family Literacy.
- Sénéchal, M., Ouellette, G. ve Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 173-182.
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shanahan, T. ve Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.

- Shany, M., Wiener, J. ve Feingold, L. (2011). Knowledge about and preoccupation with reading disabilities: A delicate balance. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 80–93.
- Shapiro, J. ve White, W. (1991). Reading attitudes and perceptions in traditional and nontraditional reading programs. *Reading Research and Instruction*, 30, 52-66.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151–218.
- Share, D. L. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of over reliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584–615.
- Shaw, D., Dvorak, M.J. ve Bates, K. (2007). Promise and possibility - hope for teacher education: Pre-service literacy instruction can have an impact. *Reading Research and Instruction*, 46(3), 223–254.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R. ve Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17, 108-133.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı - Etkili okullar*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sloat, E. A., Beswick, J. F., ve Willms, D. J. (2007). Using early literacy monitoring to prevent reading failure. *Phi Delta Kappan*, 88(7), 523-529.
- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snow, C.E. (2010). Reading comprehension: Reading for learning. *International Encyclopedia of Education*, 5, 413-418.

- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G.F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spafford, C.S. ve Grosser, G.S. (1996). *Dyslexia: Research and resource guide*. Boston: Allyn & Bacon.
- Spear-Swerling, L. ve Zibulsky, J. (2014). Making time for literacy: Teacher knowledge and time allocation in instructional planning. *Reading and Writing*, 27, 1353-1378.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovitch, K. E. ve Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- 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*, 50(5), 576-590.
- Strickland, D. S. (1998). *Teaching phonics today: A primer for educators*. Newark, DE: International Reading Association.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Swanson, H. L. ve Saez, L. (2004). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. H. L. Swanson, K. R. Harris, ve S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* içinde (ss. 182-198). New York: Guilford Press.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şenel, H. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettiği yöntemler. *İlköğretim Online*, 3(2).
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- Taft, M.L. ve Leslie, L. (1985). The effects of prior knowledge and oral reading accuracy on miscues and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17, 163-179.
- Talley, L.A. (2017). *Best teaching strategies to help struggling readers* (Doktora Tezi). Carson-Newman University, Jefferson City.
- Tanaka, J. S. ve Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 197-201.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. F. ve Walpole, S. (1999). Effective schools/accomplished teachers. *Reading Teacher*, 53(2), 156–159.
- Teale, W. ve Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. D. S. Strickland ve L. M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* içinde (ss. 3-21). New York: Teachers College Press.

- Teddlie, C. ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Tindal, G., Nese, J. F. T., Stevens, J. J. ve Alonzo, J. (2016). Growth on oral reading fluency measures as a function of special education and measurement sufficiency. *Remedial and Special Education*, 37, 28–40.
- Topor, D.R., Keane, S.P., Shelton, L.S. ve Calkins, S.D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183-197
- Topping, K. J. ve Lindsay, G. A. (1992). The structure and development of the paired reading technique. *The Journal of Research in Reading*, 15(2), 120-136.
- Torgesen, J.K. (2000). Individual differences in response to early intervention in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55–64.
- Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tunmer, W. E. ve Greaney, K. T. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 229–243.
- Tunmer, W.E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (24), 543-559.

- Ukrainetz, T. A. (2015). *School-age language intervention: Evidence-based practices*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 1-10.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M. ve Van de Grift, W. J. C. M. (2017). Does teachers' pedagogical content knowledge affect their fluency instruction? *Reading and Writing*, 30, 1231–1249.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Beijaard, D., Geldens, J. J. M. ve Popeijus, H. L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19, 347–373.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vaughn, S., Gersten, R. ve Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research synthesis. *Exceptional Children*, 67(1), 99-114.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. ve Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Ottawa: Outoskills.
- Wearmouth, J. (2002) Dilemmas in the choice of responses to student's difficulties in literacy development. Wearmouth, J., Soler, J. ve Reid, G. (Eds.), *Addressing*



*difficulties in literacy development, responses at family, school, pupil and teacher levels* içinde (ss. 8-37). London: Routledge Falmer.

Whalon, K. J., Al Otaiba, S. ve Delano, M. E. (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(1), 3-16.

Wharton-McDonald, R., Pressley, M. ve Hampton, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99, 101–128.

Wijekumar, K., Beerwinkle, A. L., Harris, K. R. ve Graham, S. (2019). Etiology of teacher knowledge and instructional skills for literacy at the upper elementary grades. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 5-20.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397,

Wiles, J. ve Bondi, J. (1993). *Curriculum development: A guide to practice*. NY: McMillan Publishing Company.

Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Wolf, M. ve Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.

Wolley, G. (2008). The assessment of reading comprehension difficulties for reading intervention. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13(1), 51-62.

Wong, B. Y. L. ve Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training. *Learning Disability Quarterly*, 5, 228–240.

Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S. ve Butler, D. L. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. H. L. Swanson, K. R. Harris ve S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* içinde (ss. 383–402). New York: Guilford Press.

- Worthington, J. D. (2013). *Teaching children to read: Guidance and research*. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers, Inc.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: Yaşamsal eğitim programları ve yaşamsal öğretim tasarımları. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1).
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-281.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (Pisa 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım-Doğru, S. (2015). *Öğrenme güçlükleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldız, M. ve Ceviz , N. (2008). *Arapça okuma becerisini geliştirme rehberi*. İstanbul: Elif Yayınları.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi.
- Yurdakul, H. İ. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

### İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Brady, S. ve Moats, L. (1997). *Informed instruction for reading success: Foundations for teacher preparation*. <https://www.researchgate.net/publication/234653061> (Erişim Tarihi: 12.04.2021).
- Chatman, T. (2015). *Effective comprehension instructional strategies for improving the reading levels of students with learning disabilities*. <http://www.proquest.com> (Erişim Tarihi: 04.06.2021).
- Herman, K. A. (2010). *Educational and demographic variables and their relation to teachers' knowledge of literacy*. <http://www.proquest.com> (Erişim Tarihi: 08.01.2021).
- Jones, S. (2015). *Multisensory vocabulary instruction: Guidelines and activities*. <https://www.readingrockets.org/article/multisensory-vocabulary-instruction-guidelines-and-activities> (Erişim Tarihi: 12.04.2021).
- Leipzig, D. (2015). *Portraits of struggling readers*. <http://www.readingrockets.org/article/portraits-struggling-readers> (Erişim Tarihi: 04.06.2020).
- Markow, D. ve Cooper, M. (2008). *The met life survey of the American teacher: Past, present and future*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504457.pdf> (Erişim Tarihi: 18.06.2021).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRET](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET)

[MENLYK MESLEYY GENEL YETERLYKLERY.pdf](#)

(Erişim Tarihi:

18.06.2021).

Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: A quantitative study*. <http://www.proquest.com> (Erişim Tarihi: 10.02.2021).

Walsh, K., Glaser, D. ve Wilcox, D. D. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning?* <https://eric.ed.gov/?id=ED506642> (Erişim Tarihi: 10.02.2021).



## **EKLER**

**EK 1:** İhtiyaçları Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

**EK 2:** OGÖYEPÖ

**EK 3:** Başarı Testi

**EK 4:** Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu

**EK 5:** OGÖYEP'e İlişkin Deney Grubundaki Öğretmenlerin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

**EK 6:** OGÖYEP Uygulama Gözlem Formu

**EK 7:** OGÖYEP

**EK 8:** Öğretim Planı Örneği

## EK 1: İhtiyaçları Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu formun amacı ‘‘Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Okuma Becerilerine ve Öğretmen Yeterliliğine Etkisinin İncelenmesi’’ başlıklı doktora tez çalışmam için okuma güçlüğü olan öğrencilerinizin okuma becerilerini geliştirme ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde elde edilen veriler okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmelerinde katkı sağlayacak öğretmen eğitimi programının geliştirilmesine ışık tutacaktır. Sorulara verdiğiniz cevaplar bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Araştırmanın kapsamı dışında herhangi bir kurum veya kişilerle paylaşılmayacaktır. Vermiş olduğunuz cevapların gizli kalacağından kaygıdan uzak bir biçimde okuma güçlüğü olan öğrencilerinizin okuma becerilerini geliştirmeleri için yaptığınız çalışmaları dikkate alarak tüm sorulara içtenlikle ve samimiyetle cevap vermeniz araştırma için oldukça önemlidir. Değerli katkılarınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Tuğba PÜRSÜN

Görüşme Tarihi: .../.../....

|                |                                                     |                     |
|----------------|-----------------------------------------------------|---------------------|
| Cinsiyet:      | Kadın ( )                                           | Erkek ( )           |
| Mezuniyet:     | Sınıf Öğretmenliği ( )                              | Diğer ( )           |
| Eğitim Durumu: | Lisan ( )                                           | Lisanüstü ( ) YL/DR |
| Hizmet Yılı:   | 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve üstü ( ) |                     |

1) Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili karşılaştığınız temel okuma güçlüklerine yönelik görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

2) Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma güçlüklerinin azaltılması için aldığınız önlemlerle ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

3) Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için gerekli olan öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini uygulamaya yönelik yaşadığınız güçlükler nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

4) Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma güçlükleriyle başa çıkmadaki yeterliğiniz ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

5) Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için verilecek bir eğitimin içeriğinde yer verilmesi gereken konulara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

**EK 2: Öğretmenler İçin Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öz-yeterlik Değerlendirme Ölçeği**

Değerli Öğretmenler;

Bu ölçek, okuma güçlüğüne sahip olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmeleri ile ilgili öz yeterlik değerlendirmelerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 32 soru ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği cevaplama süresi yaklaşık 9-15 dakikadır. Ölçeği cevaplandırırken adınız ve soyadınız ile ilgili bilgi istenmemektedir. Ölçek maddelerine vermiş olduğunuz cevaplar araştırma kapsamında kullanılacaktır. Araştırmacılar dışında hiçkimse ile paylaşılmayacaktır. Ölçeği içtenlikle ve eksiksiz olarak doldurmanız araştırma için büyük önem taşımaktadır. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Tuğba PÜRSÜN

|                    |                        |                                   |
|--------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Cinsiyet           | Kadın ( )              | Erkek ( )                         |
| Hizmet Yılı        | 1-5 ( )                | 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16 ve üstü ( ) |
| Okutulan Sınıf     | 2 ( )                  | 3 ( ) 4 ( )                       |
| Mezun Olunan Bölüm | Sınıf Öğretmenliği ( ) | Diğer ( )                         |
| Mezuniyet          | Lisans ( )             | Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )     |



|    | MADDELER                                                                                                       | Hic Yapmam | Coğu Zaman Yapmam | Bazen Yapmam | Bazen Yaparım | Coğu Zaman Yaparım | Her Zaman Yaparım |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------------|--------------|---------------|--------------------|-------------------|
| 4  | Okuma öncesinde okuma güçlüğü olan öğrencinin ilgisini metne çekebilmek için günlük olaylardan yararlanırım.   |            |                   |              |               |                    |                   |
| 6  | Okuma güçlüğü olan öğrenciye metni okutmadan önce konuyu öğrencinin ön bilgisi ile ilişkilendirmeye çalışırım. |            |                   |              |               |                    |                   |
| 12 | Okuma güçlüğü olan öğrencinin imla kurallarına dikkat ederek okumasına yardım ederim.                          |            |                   |              |               |                    |                   |
| 16 | Okuma güçlüğü olan öğrenciyi bir akranı ile eşleştirerek okuma çalışmaları yapmasını sağlarım.                 |            |                   |              |               |                    |                   |
| 20 | Okuma güçlüğü olan öğrenciye okuduğunu anlaması için metindeki önemli yerleri vurgularım.                      |            |                   |              |               |                    |                   |
| 23 | Okuma güçlüğü olan öğrenciye anlamını bilmediği bir kelime öğrettiğimde cümle içinde kullanmasını sağlarım.    |            |                   |              |               |                    |                   |
| 25 | Okuma güçlüğü olan öğrencinin metni doğru anlamasını kolaylaştırmak için drama yapmasını sağlarım.             |            |                   |              |               |                    |                   |
| 29 | Metnin anlaşıldığını kontrol etmek için okuma güçlüğü olan öğrenciye 5N1K'yı kullanarak sorular sorarım.       |            |                   |              |               |                    |                   |

### **EK 3: Başarı Testi**

Değerli Meslektaşım,

Bu başarı testi, okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin okuma becerilerinin artırılması ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Başarı testi 32 sorudan oluşmaktadır. Sorulara verdiğiniz cevaplar araştırma kapsamında kullanılacaktır. Teste vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplar araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olması açısından büyük önem arz etmektedir. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Tuğba PÜRSÜN

**2) Aşağıdakilerden hangisi öğretmenlerin okumaya başlamadan önce yapması gereken hazırlıklardan biridir?**

- A) Öğrencilerin sıralarının göz hizasının biraz üstünde olmasını sağlamak.
- B) Öğrencilerin kitapları çok yakınlarında tutmalarını sağlayarak okumaya odaklanmalarını kolaylaştırmak.
- C) Fiziksel çevre unsurlarının dinlemeyi ve anlamayı etkilemediğini bilerek okuma etkinliklerini planlamak.
- D) Öğrencilerin metne ilgilerinin okuma sırasında gelişeceğini bilerek okuma etkinliklerini başlatmak.
- E) Öğrencileri fiziksel ve zihinsel olarak okumaya hazırlamak.

**12) Aşağıda 'Eşli Okuma Stratejisi' ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?**

- A) Zayıf okuyucunun okuma düzeyinin altında metinler seçilmelidir.
- B) Zayıf okuyucu ve eşi metnin başlığını ve kapağını inceledikten sonra okuma sürecini başlatırlar.
- C) Zayıf okuyucu zor bir kelimeyle karşılaştığında eşi hemen kelimeyi okur.
- D) Zayıf okuyucu eşli okuma çalışmalarını sadece akranları ile birlikte yapabilir.
- E) Zayıf okuyucu okuma hızını eşine göre ayarlar.

**15) Aşağıdakilerden hangisi 'Okuma Tiyatrosu Tekniğinin' en belirgin özelliğidir?**

- A) Öğretmen okunan metinde içerik değişikliği yaparak metni diyaloglara dönüştürür.
- B) Öğrencilerin metni ezberlemesi gerekir.
- C) Öğrenciler metindeki karakterlerin nasıl seslendirileceği konusunda model okumaya ihtiyaç duymazlar.
- D) Öğrenciler rollerini yansıtacak biçimde sahne ve kostüm hazırlarlar.
- E) Öğrenciler birkaç kere tekrarlı okuma yaparak kendi rollerine hazırlanırlar.

#### EK 4: Okuma Becerisi Geliştirme Öğretim Etkinliği Değerlendirme Formu

##### Çiftçi ile Kartal

Kartal pek güçlü bir hayvanmış. Günün birinde yanlışlıkla bir ağa kapan (yanlış okuma) yakalanmış. Üzüntüyle inlemeye başlamış.

inlemeyle (harf ekleme)

“Ben ki gökyüzünde özgürce uçan bir kuştum. Şimdi bu ağın içinde tutsak Belki (benzer kelime söyleme) oldum. ” diye ağlıyormuş.

Oralardan geçen bir çiftçi kartalı görmüş. Onun yanına yaklaşmış.

çitçi (harf atlama)

yana (hece atlama)

İnlemesine dayanamamış. Onu ağdan kurtarmış.

kelime atlama

Kartal çok iyi gören gözleriyle çiftçiye gülümsemiş. Sonra çok sevdiği gökyüzüne doğru uçup gitmiş.

gözde (kelime uydurma)

Timaş Yayınları

Ali tespit edilebilir zihinsel, görsel ve işitsel bir yetersizliği olmayan ancak kendine verilen bir metni akıcı okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencisidir. Ali günün büyük bir bölümünü televizyon ve bilgisayar başında geçirmekte, okumayı sevmemekte ve okula gitmeyi hiç istememektedir. Sınıfta yapılan okuma çalışmalarında okuma sırası kendine geldiğinde çekingen davranmakta ve kısık sesle okumaktadır. Sesli okurken geri dönme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, harf/hece atlama, harf/hece ekleme, benzer kelime söyleme, kelime uydurma, kelime atlama, yavaş ve yanlış okuma hataları yapmaktadır. Ali'nin okuma hataları ve kelime bilgisindeki sınırlılık okuduğunu anlamasını da olumsuz etkilemekte-

dir. Ali metinle ilgili kendisine sorulan soruların çoğuna yanlış veya eksik cevap vermekte; metindeki olay örgüsünü tam kavrayamamaktadır.

**Amaçlar:**

- 1) Metinde yanlış okuduğu kelimeleri doğru şekilde okur.
- 2) Anlamını bilmediği kelimeleri, cümlede kullandığı şeklinden hareketle tahmin ederek anlamını söyler.
- 3) Metni noktalama işaretlerine uygun şekilde akıcı olarak okur.
- 4) Metinde geçen olayı anlatır.
- 5) Metinde anlatılan olaydaki kişileri söyler.

Performansı belirtilen öğrenciye (Ali) yukarıdaki amaçların hepsini kazandıracak öğretim etkinliği tasarlayınız. Öğretim etkinliğinizde belirgin bir yöntem (varsa) belirtiniz, kullanacağınız öğretim materyalleri (varsa) ve çocukla yapacağınız öğretim etkinliklerini belirtiniz.

| Kazanımlar                                                                                          | Yöntem-Teknik-Strateji                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Puan |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Metinde yanlış okuduğu kelimeleri doğru şekilde okur.                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sesli okuma</li> <li>Tekrarlı okuma</li> <li>Eko okuma</li> <li>Eşli okuma</li> <li>Kelime tekrar tekniği</li> <li>Bütün kelime öğretimi tekniği</li> <li>Ön bilgiyi harekete geçirme</li> <li>Koro okuma</li> <li>Okuma tiyatrosu</li> <li>Rehberli okuma</li> <li>Programda yer almadığı halde doğru kabul edilen uygulamalar</li> </ul> |      |
| Anlamını bilmediği kelimeleri, cümlede kullandığı şekilden hareketle tahmin ederek anlamını söyler. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ön bilgiyi harekete geçirme</li> <li>Boşluk doldurma tekniği</li> <li>Bağlamsal analiz tekniği</li> <li>Kavram haritası</li> <li>İşbirlikli okuma</li> <li>Programda yer almadığı halde doğru kabul edilen uygulamalar</li> </ul>                                                                                                          |      |
| Metni noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya uygun şekilde akıcı olarak okur.                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Eşli okuma</li> <li>Sesli okuma</li> <li>Tekrarlı okuma</li> <li>Sessiz okuma</li> <li>Koro okuma</li> <li>Okuma tiyatrosu tekniği</li> <li>Rehberli okuma</li> <li>3D</li> <li>Programda yer almadığı halde doğru kabul edilen uygulamalar</li> </ul>                                                                                     |      |

|                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Metinde geçen olayı kavrar.                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metne ilgi çekme/ilgi alanına uygun metin seçme</li> <li>• Okuma motivasyonunu arttırma</li> <li>• 5N1K tekniği</li> <li>• Soru sorma tekniği</li> <li>• Anlatma tekniği</li> <li>• Özetleme</li> <li>• Ana fikri/yardımcı fikri bulma</li> <li>• 5E</li> <li>• 3S1E</li> <li>• 3D</li> <li>• Drama</li> <li>• Zihinde canlandırma tekniği</li> <li>• İşbirlikli okuma</li> <li>• 3E</li> <li>• Programda yer almadığı halde doğru kabul edilen uygulamalar</li> </ul> |  |
| Metinde anlatılan olaydaki kişileri söyler. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zihinde canlandırma tekniği</li> <li>• İşbirlikli okuma tekniği</li> <li>• Drama</li> <li>• 5N1K tekniği</li> <li>• Anlatma tekniği</li> <li>• 3S1E</li> <li>• Programda yer almadığı halde doğru kabul edilen uygulamalar</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                  |  |

**EK 5: OGÖYEP’e İlişkin Deney Grubundaki Öğretmenlerin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Değerli Öğretmenler,

Bu form okuma güçlüğü olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin yeterlik ve bilgi düzeylerinin artırılması amacıyla geliştirilen öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği bilgiler araştırma kapsamında kullanılacak ve herhangi bir kurum ve kişi ile paylaşılmayacaktır. Araştırma sürecine sağladığının değerli katkıları için teşekkür ederim

Arş. Gör. Tuğba PÜRSÜN

|                    |                        |                                   |
|--------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Cinsiyet           | Kadın ( )              | Erkek ( )                         |
| Hizmet Yılı        | 1-5 ( )                | 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16 ve üstü ( ) |
| Okutulan Sınıf     | 2 ( )                  | 3 ( ) 4 ( )                       |
| Mezun Olunan Bölüm | Sınıf Öğretmenliği ( ) | Diğer ( )                         |
| Mezuniyet          | Lisans ( )             | Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )     |



1) Öğretmen eğitim programına yönelik genel anlamıyla görüşleriniz nelerdir?

a) Programın size okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin ne tür bilgiler kazandırdığını söylersiniz?

2) Öğretmen eğitim programının ilk 4 oturumunda okuma öncesinde kullanılabilecek yöntem-teknik ve stratejiler üzerinde durulmuştur. Bahsedilen yöntem-teknik ve stratejiler ile ilgili neler söylersiniz?

3) Öğretmen eğitim programının sonraki 4 oturumunda okuma sırasında kullanılabilecek yöntem-teknik ve stratejiler üzerinde durulmuştur. Bahsedilen yöntem-teknik ve stratejiler ile ilgili neler söylersiniz?

4) Öğretmen eğitim programının sonraki 4 oturumunda okuma sonrasında kullanılabilecek yöntem-teknik ve stratejiler üzerinde durulmuştur. Bahsedilen yöntem-teknik ve stratejiler ile ilgili neler söylersiniz?

5) Öğretmen eğitim programının son 4 oturumunda okuma sürecinin tamamında kullanılabilecek çoklu okuma stratejileri üzerinde durulmuştur. Bahsedilen yöntem-teknik ve stratejiler ile ilgili neler söylersiniz?

6) Program kapsamında gerçekleştirilen öğretmen eğitimine ilişkin neler söylersiniz?

a) Öğretmen eğitimi size göre nasıldı?

b) 16 oturum yapılmış olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

c) Özellikle işinize çok yarayacağını düşündüğünüz bir oturum oldu mu? Hangi oturum? Neden?

d) Sunumlar sırasında aktarılan bilgilerin içeriklerini yeterli buluyor musunuz?

e) Eğitimin daha nitelikli hale getirilmesi için önerileriniz nelerdir?

**EK 6: OGÖYEP Uygulama Gözlem Formu**

|                                          | Yeterli | Kısmen<br>Yeterli | Yetersiz |
|------------------------------------------|---------|-------------------|----------|
| Ders Yönetimi                            |         |                   |          |
| Öğrenme Etkinliklerinin Uygulanması      |         |                   |          |
| Öğrenen-Öğrenen Etkileşiminin Sağlanması |         |                   |          |
| Öğretmen-Öğrenen Etkileşiminin Salanması |         |                   |          |
| Öğretim Planlarına Uygunluk Düzeyi       |         |                   |          |

## EK 7: OGÖYEP

### İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| PROGRAMIN İÇERİĞİ VE AMACI.....                                                                                                                        | 2  |
| İÇİNDEKİLER.....                                                                                                                                       | 5  |
| BÖLÜM I: OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUMA ÖNCESİ ETKİNLİKLER.....                                           | 7  |
| KAZANIMLAR.....                                                                                                                                        | 7  |
| 1.1. Okuma Çalışmalarına Başlamadan Önce Yapılması Gereken Hazırlıklar... 8                                                                            |    |
| 1.1.1. Okuma Ortamının Hazırlanması.....                                                                                                               | 8  |
| Kitabı Tutma Mesafesi.....                                                                                                                             | 9  |
| Oturma Düzeni.....                                                                                                                                     | 9  |
| 1.2. Zihinsel Olarak Okumaya Hazırlanma.....                                                                                                           | 10 |
| 1.2.1. Ön Bilgiyi Harekete Geçirme.....                                                                                                                | 10 |
| 1.2.2. Okuma Amacının Belirlenmesi.....                                                                                                                | 11 |
| 1.2.3. Metne İlgili Çekme.....                                                                                                                         | 13 |
| 1.2.4. Okuma Motivasyonu Sağlama.....                                                                                                                  | 14 |
| BÖLÜM II: OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUMA SIRASI ETKİNLİKLER.....                                          | 21 |
| KAZANIMLAR.....                                                                                                                                        | 21 |
| 2.1. Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yöntem-Teknik ve Stratejiler.....                                                                   | 23 |
| 2.1.1. Sesli Okuma Tekniği.....                                                                                                                        | 23 |
| 2.1.2. Sessiz Okuma Tekniği.....                                                                                                                       | 25 |
| 2.1.3. Koro Okuma Tekniği.....                                                                                                                         | 25 |
| 2.1.4. Eşli Okuma Stratejisi.....                                                                                                                      | 26 |
| 2.1.5. Tekrarlı Okuma Tekniği.....                                                                                                                     | 28 |
| 2.1.6. Eko Okuma Tekniği.....                                                                                                                          | 29 |
| 2.1.7. Rehberli Okuma Tekniği.....                                                                                                                     | 29 |
| 2.1.8. Okuma Tiyatrosu Tekniği.....                                                                                                                    | 31 |
| 2.1.9. Kelime Tekrar Tekniği.....                                                                                                                      | 32 |
| 2.2. Kelime Bilgisinin Zenginleştirilmesine İlişkin Yöntem, Teknik ve Stratejiler.....                                                                 | 33 |
| 2.2.1. Bütün Kelime Öğretimi Yöntemi.....                                                                                                              | 33 |
| 2.2.2. Boşluk Doldurma Tekniği.....                                                                                                                    | 35 |
| 2.2.3. Bağlamsal Analiz Tekniği.....                                                                                                                   | 41 |
| 2.2.4. Kavram Haritası Tekniği.....                                                                                                                    | 46 |
| 2.3. Metni Zihinde Yapılandırılmaya İlişkin Yöntem, Teknik ve Stratejiler.....                                                                         | 48 |
| 2.3.1. Zihinde Canlandırma Tekniği.....                                                                                                                | 48 |
| 2.3.3. SNİK Tekniği.....                                                                                                                               | 49 |
| BÖLÜM III: OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUMA SONRASI ETKİNLİKLER.....                                        | 57 |
| 3.1. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yöntem, Teknik ve Stratejiler.....                                                               | 58 |
| 3.1.1. Soru Sorma Tekniği.....                                                                                                                         | 58 |
| 3.1.2. Anlatma Tekniği.....                                                                                                                            | 61 |
| 3.1.3. Özetleme Tekniği.....                                                                                                                           | 64 |
| 3.1.4. Yardımcı Fikri Bulma Tekniği.....                                                                                                               | 68 |
| 3.1.5. Ana Fikri Bulma Tekniği.....                                                                                                                    | 69 |
| 3.1.6. Drama Tekniği.....                                                                                                                              | 71 |
| BÖLÜM IV: OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUMA SÜRECİNİN TAMAMINDA KULLANILABİLECEK ÇOKLU OKUMA TEKNİKLERİ..... | 73 |
| 4.1.1. İşbirlikli Okuma Tekniği.....                                                                                                                   | 74 |
| 4.1.2. 5E Tekniği (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme/ Predict-Organize-Search-Summarize- Evaluate).....                                 | 80 |
| 4.1.3. 3S1E Tekniği (İnceleme-Soru Oluşturma-Okuma-Anlatma-Gözden Geçirme / Survey-Question-Read-Recite-Review).....                                   | 84 |
| 4.1.4. 3D Tekniği (Okuma Öncesi Düşün-Okurken Düşün-Okuma Sonrası Düşün / Think-While-After).....                                                      | 87 |
| 4.1.5. 3E Tekniği (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim Tekniği/ What I Know?-What I Want to Know?-What I Learned?).....                      | 91 |

**EK 8: Öğretim Planı Örneği**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN<br/>ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMI</b>                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>1. ÜNİTE 1.OTURUM PLANI</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>ÜNİTE ADI: OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA<br/>BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OKUMA ÖNCESİ<br/>ETKİNLİKLER</b>                                                                                                                                                                                         |
| <b>Hedefler:</b><br>1. Okuma çalışmalarına başlamadan önce yapılması gereken hazırlıkları bilir.<br>2. Sınıf ortamını düzenlerken ısı ve ışık dengesine dikkat etmenin önemini bilir.<br>2. Okuma sürecinde kitabı uygun mesafede tutmanın önemini bilir.<br>3. Oturma düzeninin nasıl olması gerektiğini bilir. |
| <b>Öğretme-Öğrenme Süreci Strateji, Yöntem ve Teknikleri:</b> Sunuş yoluyla öğrenme, düz anlatım, soru-cevap, teknoloji destekli öğretim                                                                                                                                                                         |

## **Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:**

### **I.OTURUM:**

#### **Giriş Etkinlikleri:**

**Dikkat Çekme:** Anlatıcı birinci ünitenin birinci oturumu olması nedeniyle dersi tanışma etkinliklerine yer vererek başlatır. Anlatıcı öncelikle kısaca kendini öğretmenlere tanıtır. Ardından sözü öğretmenlere bırakarak kendilerini tanıtmalarını ister. Gruptaki her bir öğretmen hem kendini tanıttıktan hem de diğer öğretmenleri tanıdıktan sonra anlatıcı öğretmenlere eğitim programının amacı konusunda bilgi verir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda kısa bir sohbet edilir. Ardından okuma çalışmalarına başlamadan önce neler yaptıklarını sorarak anlatıcı konuya dikkat çeker.

**Güdüleme:** Anlatıcı okuma çalışmalarına başlamadan önce neler yapılması gerektiğini belirterek, öğretmen eğitim programının birinci ünitesinin içeriği ve program içindeki diğer ünitelere ilişkin bilgi verir. Ardından sunacağı birinci ünitenin hedef davranışlarını açıklar. Anlatıcı bu üniteye ilişkin bilgi edinmenin neden önemli olduğunu öğretmenlere açıklayarak güdülenmelerini sağlar.

**Öğrenme Çıktılarından Haberdar Etme:** Anlatıcı, okuma çalışmalarına başlamadan önce yapılması gereken hazırlıkların neler olduğu konusuna yer vereceğizdiyerek öğretmenlere hedefe ilişkin her bir hedef davranışı açıklar. Öğretmenlere dikkat çekme, güdüleme, öğrenme çıktılarından haberdar etme aşamalarının her ünitenin başında benzer şekilde tekrar edileceğinin bilgisi verildikten sonra konuya geçiş yapılır.

**Konuya Geçiş:** Anlatıcı, ğretmenlere dersin nasıl işleneceğine ilişkin bilgi verir. Ardından “Şimdi sizlere ekrandaki sunudan konuyu anlatacağım. Konu akışını sunudan takip edebilirsiniz. İhtiyaç duyduğunuz yerlerde not alabilir ve sorularınız olursa konu bitiminde sorabilirsiniz. Sunum sırasında zaman zaman sorulara yer vereceğim ve sizden sorduğum soruları cevaplamanızı isteyeceğim.” diyerek konuyu sunmaya başlar.

#### **Gelişme Etkinlikleri:**

**Ünite 1:** Anlatıcı ekrana yansıttığı sunu aracılığıyla o günkü dersin konularını okuyarak öğrencilere yer vereceği konuların neler olduğunun bilgisini verir. Eğitim programında okuma çalışmalarına başlamadan önce yapılması gereken hazırlıklara yönelik bilgilerin bulunduğu bölümü anlatmaya başlar. Bu kısımda anlatıcı okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için öncelikle okuma öncesinde sınıf ortamının düzenlenmesi gerektiğı, ısı ve ışık dengesinin sağlanmasının okuma sürecindeki etkisine, öğrencilerin kitabı tutma mesafelerini doğru ayarlamalarına ve oturma düzeninin nasıl olması gerektiğine vurgu yapar. Bu aşamada öğretmenlere sunu içinde yer verilen görsellerden hareketle hedeflerin doğru ve yanlış uygulamaları gösterilerek oturma pozisyonu, ısı-ışık dengesi, kitabı tutma mesafesi gibi hedeflerin doğru uygulama biçimine dikkat edilmesinin önemi açıklanmıştır. Anlatıcı bu ünite de edinilen bilgilerin kendilerine sağlayacağı faydaları anlatır ve konuya ilişkin içerik sunumunu sonlandırır.