



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim dalı
İlköğretim Programı

**OKUMA DESTEK PROGRAMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
GÜÇLÜĞÜ SAĞALTIMINA ETKİSİ**

Özgür SİREM

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim dalı
İlköğretim Programı

**OKUMA DESTEK PROGRAMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
GÜÇLÜĞÜ SAĞALTIMINA ETKİSİ**

**THE RECOVERY EFFECT OF READING SUPPORT PROGRAM ON PRIMARY
LEVEL STUDENTS READING DIFFICULTIES**

Özgür SİREM

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne, ¼zg¼r Sirem'in hazırladığı "Okuma G¼çl¼đ¼n¼ Gidermeye Y¼nelik Hazırlanan Okuma Destek Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, İlk¼đretim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Hayati AKYOL	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. ¼zlem BAş	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Serkan ÇELİK	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Yasemin KUşDEMİR	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. ¼đretim Üyesi ¼zge CAN ARAN	İmza

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 18/ 06 / 2020 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Araştırmanın temel amacı, okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik “Okuma Destek Programı” (ODEP) geliştirmek ve geliştirilen okuma destek programının etkililiğini sınamaktır. Bu amaçla araştırmada, tespit edilebilir fiziksel ve zihinsel sorunu olmayan ancak sınıf düzeyine uygun okuma performansı sergilemeyen öğrencilere yönelik hazırlanan okuma destek programının etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmış olup deneme öncesi modellerden tek grup öntest sontest modeline yer verilmiştir. İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama beceri düzeyleri, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında olumlu yönde bir farklılığın olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okuma güçlüğü yaşayan altı ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin; akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde “Yanlış Analiz Envanteri”, okuma motivasyonunun ölçülmesinde “Okuma Motivasyonu Ölçeği”, okumaya yönelik tutumunun ölçülmesinde ise “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeylerinin analizinde betimsel istatistiklerden ve Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için hazırlanan ODEP’in: Öğrencilerin akıcı okuma becerisini (kelime tanıma ve okuma hızı), okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutum düzeyini istatistiki olarak anlamlı bir biçimde sontest lehine olumlu yönde değiştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ODEP’in araştırmaya katılan altı öğrenciden üç öğrencinin okuma motivasyon düzeyini istatistiki olarak anlamlı bir biçimde artırdığı, bir öğrencinin okuma motivasyon düzeyinde olumlu ya da olumsuz bir etki oluşturmadığı ve iki öğrencinin okuma motivasyon düzeyini istatistiki olarak olumsuz bir biçimde değiştirdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ODEP’in okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma (kelime tanıma ve okuma hızı), okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu ispat edilmiştir.

Anahtar sözcükler: okuma güçlüğü, akıcı okuma, kelime tanıma, okuma hızı, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum, program geliştirme, zayıf okuyucular.

Abstract

The main purpose of the research is to develop a "Reading Support Curriculum" (RSC) for students with reading difficulties and to test the effectiveness of the developed reading support program. For this purpose, in this study, the effect of the reading support program prepared for students who do not have detectable physical and mental problems, but do not conduct appropriate reading performance to the grade level is examined. One of the experimental designs, one-group pretest-posttest model was employed in the research. It was tested whether there is a positive difference between the fluent reading, reading comprehension skill levels, reading motivation, and reading attitude levels of primary school students. Six primary school third grade students with reading difficulties constitute the study group of the study. Students with reading difficulties in the research; "False Analysis Inventory" was used to measure fluent reading and reading comprehension skills, "Reading Motivation Scale" was used to measure reading motivation, and "Reading Attitude Scale" was used to measure attitude to reading. In the study, descriptive statistics and Wilcoxon signed-rank tests were used to analyze students' fluent reading, reading comprehension skills, reading motivation, and attitude level to reading. In the research, it was found that RSC, which was prepared for students with reading difficulties: statistically significantly changed the fluent reading skills (word recognition and reading speed), reading comprehension skills, and attitude level to reading in favor of the posttest. In addition, it was determined that RSC statistically significantly increased the reading motivation level of three students out of six students who participated in the study, it did not have a positive or negative effect on one student's reading motivation level, and it changed the reading motivation level of two students in a negative way. As a result of this research, it is proved that RSC has a positive effect on fluent reading (word recognition and reading speed), reading comprehension, reading motivation, and attitudes to reading.

Keywords: reading difficulties, fluent reading, word recognition, reading speed, reading comprehension, reading motivation, attitude to reading, program development, poor readers.

Sevgili Eşim Hilal SİREM, Canım Kızlarım; Farah Zeynep SİREM ve İdil Vera SİREM'e...

Teşekkür

Tezin başlangıcından sonuna kadar öncelikle bana gece gündüz, sürekli olarak desteğini, bilgisini, tecrübelerini ve emeğini esirgemeyen danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Özlem BAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren alanda uzman, deneyimli ve değerli hocalarım Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Özge CAN ARAN'a minnettarım.

Bu tez yazım sürecinde deneyim, tecrübe ve uzmanlıklarına başvurduğum değerli hocalarım, Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, Prof. Dr. Serkan ÇELİK'e, Prof. Dr. Asım ARI'ya, Doç. Dr. Bilge GÖK'e, Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e, Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN'a, Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN'e, Dr. Öğr. Üyesi Hülya KODAN'a, Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN'a, Dr. Zehra Sümeyye ERTEM'e, Arş. Gör. Dr. Sümeyra CEYHAN'a teşekkür ederim. Akademik olarak bilgilerine ve deneyimlerine başvurduğum kardeşim, dostum Dr. Ayhan İNCİRCİ'ye teşekkür ederim. Tezin dil açısından uygunluğunu özenle inceleyip katkıda bulunan Ömer TİKENLİ ve Bilal AKBABA'ya ayrıca teşekkür ederim. Yapmış olduğum araştırmamın uygulama sürecinde, bana her konuda yardımlarını esirgemeyen, uygulamayı gerçekleştirmiş olduğum okulun müdürü, müdür yardımcıları, sınıf öğretmenleri ve sevgili öğrencilerine katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren, tez yazım sürecini sürekli sorarak takip eden, sevgileri ile desteğini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim. Doktora eğitimim sürecinde bana sürekli destek veren, bilgisini, deneyimlerini ve sevgisini sonuna kadar yanımda hissettiğim biricik eşim Hilal SİREM'e, yorgunluğumu gülüşleri ve gösterdikleri alakalarıyla yok eden canım kızlarım Farah Zeynep ve İdil Vera'ya çok teşekkür ederim.

Özgür SİREM

Haziran 2020

Ankara

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	xi
Şekiller Dizini.....	xixiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiviv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltılar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Okuma.....	10
Okuduğunu Anlama.....	12
Akıcı Okuma.....	13
Okuma Motivasyonu.....	14
Okumaya Yönelik Tutum.....	15
Sosyo-Kültürel Yaklaşımına Göre Okumanın Geliştirilmesi.....	16
Okuma Güçlüğü.....	18
Okuma Güçlüğünde Kullanılan Program, Yöntem ve Teknikler.....	20
İlgili Araştırmalar.....	21
Bölüm 3 Yöntem.....	32
Araştırma Deseni.....	32
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	34

Veri Toplama Süreci.....	37
Veri Toplama Araçları	41
Odep ve etkinlikler.....	42
Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu.....	45
Yanlış analiz envanteri	45
Okuma motivasyonu ölçeği	49
Okumaya yönelik tutum ölçeği	49
Çalışma grubuna ilişkin bilgi formu.....	51
Verilerin Analizi	51
İç ve Dış Geçerlik.....	52
İç geçerliği tehdit eden faktörlerin kontrol altına alınması.....	52
Dış geçerliği tehdit eden faktörlerin kontrol altına alınması	54
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	55
Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma Durumu	55
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest okuma düzeyleri	55
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sontest okuma düzeyleri.....	55
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu	57
Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Akıcı Okuma Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma Durumu	58
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest kelime tanıma düzeyleri.....	58
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest kelime tanıma düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu	59
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma hızları..	60
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma hızları Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu	61

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma Durumu.....	62
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama beceri düzeyleri	62
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu	63
Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma Durumu	63
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalamaları	64
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi tanımlayıcı istatistiki bilgileri.....	65
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi wilcoxon uyumlu çiftler işaretli sıralar testi	65
Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma Durumu	66
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi toplam puan ortalamaları	66
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi düzeyi tanımlayıcı istatistiki bilgileri.....	67
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi düzeyi wilcoxon uyumlu çiftler işaretli sıralar testi.....	67
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	69
Sonuç.....	69
Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	69
Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest akıcı okuma becerilerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	70
Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama becerilerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar	71

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar.....	71
Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar	72
Tartışma	74
Öneriler	78
Politika yapıcılara yönelik öneriler	78
Öğretmenlere yönelik öneriler	79
Ailelere yönelik öneriler	80
Araştırmacılara yönelik öneriler.....	80
Kaynaklar	82
EK-A: Güvercin İle Karınca Metni.....	94
EK-B: Okuduğunu Anlama Soruları	95
EK-C: Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Hazırlanan Okuma Destek Programı Yeterliklerine Yönelik Uzman Görüşü Formu	96
EK-Ç: Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Hazırlanan Okuma Destek Programı Metin ve Metinlerde Bulunan Etkinliklere Yönelik Uzman Görüşü Formu.....	107
EK-D: Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Okuma Destek Programı Yeterlikleri.....	110
EK-E: Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Okuma Destek Programı Metinler ve Metne Bağlı Etkinlikler (Örnek 1-2)	112
EK-F: Okuma Destek Programı Günlük Ders Planları (Örnek 1-2).....	120
EK-G: Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu.....	124
EK-Ğ: Yanlış Analiz Envanteri.....	125
EK-H: Okuma Motivasyonu Ölçeği	127
EK-I: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	131
EK-İ: Öğrenci Bilgi Formu.....	134
EK-J: Çocuk/Ergen Gönüllü Katılım Formu	136

EK-K: Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu	138
EK-L: Veli İzin Belgesi	139
EK-M: Yanlış Analiz Envanteri, Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	140
EK-N: Uzaktan Eğitim Uygulama Fotoğrafları	141
EK-O: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	142
EK-Ö: Araştırma İzni Onay Bildirimi	143
EK-P: Etik Beyanı	144
EK-R: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	145
EK-S: Dissertation Originality Report	146
EK-Ş: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	147

Tablolar Dizini

Tablo 1 Okuma Güçlüğü Alanında Gerçekleştirilen Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar	40
Tablo 2 Tek Grup Öntest Sontest Araştırma Modeli	52
Tablo 3 Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	55
Tablo 4 Araştırmanın Uygulama Sürecine Ait Takvim	57
Tablo 5 Araştırmanın Uygulama Süreci	59
Tablo 6 Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları	60
Tablo 7 ODEP'in Yeterlik, Metin ve Metne Bağlı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Uzman Görüşleri	62
Tablo 8 ODEP Yeterliklerine Yönelik Bilgiler	63
Tablo 9 Uygulama Sürecinde Yararlanılan Metinlerin Özellikleri	63
Tablo 10 Öğrencilerin Yanlış Analizi Envanterine Göre Puanlandırılması	66
Tablo 11 Araştırmada Kullanılan Sorular ve Açıklamalar	67
Tablo 12 Öğrencilerin ODEP Öntest Okuma Düzeyleri	75
Tablo 13 Öğrencilerin ODEP Sontest Okuma Düzeyleri.....	76
Tablo 14 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	84
Tablo 15 Öğrencilerin Öntest ve Sontest Kelime Tanıma Düzeyleri.....	77
Tablo 16 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Kelime Tanıma Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	84
Tablo 17 Öğrencilerin Öntest ve Sontest Okuma Hızları	79
Tablo 18 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Hızları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	84
Tablo 19 Öğrencilerin Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri...81	
Tablo 20 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	84
Tablo 21 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyi Toplam Puan Ortalamaları.....	82
Tablo 22 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyi Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri	83
Tablo 23 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	84

Tablo 24 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi Toplam Puan Ortalamaları	85
Tablo 25 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri	86
Tablo 26 Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi	86

Şekiller Dizini

Şekil 1.Okumanın farklı anlam ve özellikleri.	13
Şekil 2. Okuma güçlüğü program, yöntem, teknik ve strateji matrisi.....	23

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim

İYEP: İlkokullarda Yetiştirme Programı

LGS: Liseye Geçiş Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ODEP: Okuma Destek Programı

Ö: Öğrenci

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı

SE: Sınıf Eğitimi

SO: Sıra Ortalaması

ST: Sıra Toplamı

Uz.: Uzman

YKS: Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemlerine, varsayımlarına, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Yirmi birinci yüzyılda okuma ve okuduğunu anlama hayatın her alanında insan yaşamına etki etmektedir. Günlük yaşamda trafik tabelaları, yön levhaları, bilgilendirme yazıları, duyurular vb. yazılar okunmaktadır. Hastanede, okulda, belediyede, iş yerinde, sanayide ve diğer kamu kurumlarında işleri yürütebilmek ve ihtiyaçları karşılayabilmek için okumak gerekmektedir. Kitap, dergi, gazete, makale gibi bilgilendirici metinlerden yararlanmak için iyi bir okuyucu olunmalıdır. Okuma becerisinin insan hayatında bu denli önemli olması, okumayı ve okumaya bağlı bileşenleri (akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime hazinesi, okuma motivasyonu, okuma tutumu gibi) öğrenmeyi kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu nedenle okuma daha iyi anlaşılmalı ve okuma hataları düzeltilmelidir.

Okuma, birey açısından yaşamın her kesitinde önemli bir yer tutmaktadır. Birey, okuma ile günlük yaşamının her anında doğrudan etkileşim içerisinde. İyi okumayan bireyin yaşamı akademik ve sosyal yönden olumsuz etkilenmektedir. Bireyde iyi okuma becerisinin sağlanabilmesi için öncelikle okumanın alan yazındaki tanımlarına bakmak gerektiği söylenebilir. Okumak, bilgi edinme sürecinin başlangıçlarından bir tanesidir (Harris ve Sipay, 1990). Okuma becerisi bireyin diğer disiplinleri öğrenmesinde ön koşuldur. Yeterli okuma becerisine sahip olamayan birey Türkçe, fen, sosyal, matematik ve diğer disiplinlerdeki öğrenimini gerçekleştiremez (Zipke, 2007). Okuduğunu anlayan ve anladığını da bulunmuş olduğu ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi önem arz etmektedir (Yıldırım, 2010, s.4). Bütün gelişmiş ülkelerde bu tür okuyucuların yetiştirilmesi kabul görmektedir.

Alanda kabul gören okuma sürecinin aşamalarına bakıldığında okuma; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir (Abraham, 2002; Akyol, 2003; Çubukçu, 2012; MEB 2019). Bu aşamaların ilki olan okuma öncesinde öğrencinin ilgi ve dikkati konuya çekilir. Öğrencinin ilgi ve dikkatini öğretmen ilginç bir görsel, haber ya da materyalle

konuya çekebilir. İkinci aşama olan okuma sırasında ise, öğretmen öncelikle okunacak olan metnin başlığından, görselinden hareketle öğrencilerin düşünmesini ve çıkarım yapmasını sağlayabilir. Öğretmen bu aşamada ayrıca metnin içeriğinin tahmin edilmesini, okuyacağı metnin amacını belirlemesini sağlayabilir. Daha sonra bu aşamada öğrenciye metin sesli bir şekilde okutulur. Üçüncü ve son aşama olan okuma sonrasında ise, öğrencinin okuduğu metin ile ilgili çıkarımlarda bulunması ve öğrenciye sorular sorularak okuduğu metni anlaması sağlanır. Güneş (2017) ve Çubukçu'ya (2012) göre ise okuma kelime tanıma, anlama ve eleştiri yapma olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Okuyucu ilk aşamada kelimeyi tanır, sonra anlamlandırır ve daha sonra eleştirisini yapar.

Akyol'a (2018) göre, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmede yapılan en büyük katkıdır. Okumayla birey dünyayı anlar, algılar, keşfeder, kendini gerçekleştirir, bilgiyi yapılandırır ve öğrenir. Okumayla birey yazıya aktarılmış olan bir hikâyeyi, masalı, kitabı, dergiyi, metni vb. zihninde birtakım işlemlere tabi tutarak anlamlandırır. Okumayla birlikte birey okuduğunu anlar, eleştiri yapar, ileri teknolojik aletleri kullanabilir ve keşfedebilir (Smith, 1984; Tinker ve McCullough, 1968). İnsanlığı bu denli ilgilendiren okuma, yaşamımızda çok önemli bir yer tutar. Bu sebeple okuma ve okumaya bağlı tüm bileşenlerin ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerekmektedir.

Problem Durumu

Okuma, çok boyutlu ve bilişsel işlem basamaklarını kapsayan bir süreçtir. (Akyol ve Yıldız, 2010). Okuma bilişsel özellikleri kapsadığı gibi bireysel özelliklerle de ilgilidir (Güneş, 2017). Bazı bireyler okuma zorlanmaktadır. Okumada zorlanan, istenen düzeyde okuma gerçekleştiremeyen, okuma hataları yapan, okuduğunu anlamayan, anladığını aktaramayan bireyler okuma güçlüğü yaşamaktadırlar (Akyol ve Temur, 2006; Çaycı ve Demir, 2006; Johnson, 2018; Lassiter, 2019; Nyssen, 2019; Sidekli, 2010). Bu bağlamda bireyin okuma güçlüğüne gidermek için okuma ve okuma hataları üzerinde çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Okuma güçlüğü, akranlarıyla benzer zekâ düzeyine sahip, herhangi bir fiziksel (görme, işitme) ve nörolojik (dikkat eksikliği, beyin hasarı ve hiperaktivite

bozukluğu) problemi olmayan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kullanamaması veya yetersiz şekilde kullanması olarak tanımlanmaktadır (Akyol ve Kodan, 2016; Bond ve Tinker, 1957; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Kuruyer, 2014; Rasinski, 2003; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Sidekli ve Yangın, 2005; Walker, 1954). Öğrencilerde yaşanan okuma güçlüklerine birçok faktör neden olmaktadır. Bunlar; öğretmenin, ailenin ve bireyin okumaya yönelik ilgisizliği (Booth, 2019; Harrold, 2019), aile bireylerinin öğrenciye model olmayışı (Friend, 2009), öğrencinin ders çalışma koşulları (Lassiter, 2019), öğrencinin okulu ve öğretmeni sevmeyişi (Rashid, 2001), öğrenci üzerindeki serbestlik ya da baskı (Kanık Uysal ve Akyol, 2019), öğrencinin fiziksel yetersizlikleri (Demirtaş, 2016) ve nörolojik veya sinirsel bozukluklar okuma güçlüğü'nün nedenleri arasındadır (Russel, 1958). Ancak okuma güçlüğü'nü bu nedenlerden herhangi birine bağlamak yanlış olur. Çünkü okuma eylemi bireyin zihinde gerçekleştirdiği bir işlemdir (Akyol, 2018). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri birbirinden farklılık gösterebilir. Yaşanan bu okuma güçlüğü'nü gidermek için her bir öğrencinin özellikleri bilinmeli ve ona göre bir program hazırlanmalıdır (Arntzen, 2006; Cutrer, 2016; Lesnick, 2006; Nyssen, 2019; Pruitt, 2006; Raser, 2004; Smith, 2000).

Fiziksel ve zihinsel bir sorunu tespit edilemeyen ancak okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma becerilerini istenen düzeyde gösteremezler (Akyol, 2018; Rasinski, 2003). Bu tür öğrenciler okuma sırasında; hece ekleme ya da çıkarmalar yaparak (Akyol ve Yıldız, 2010), satır atlayarak (Çaycı ve Demir, 2006), yavaş (Kuruyer, 2014), yanlış (Sidekli, 2010), istemeyerek ve sevmeyerek okuma yaparlar (Gökçe Sarıpınar ve Erden, 2010). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma süreçlerine etkin olarak katılmadıkları için sözcük dağarcıkları (Bond ve Tinker, 1957), kişisel bilgi düzeyleri (Collins, 2015), sosyal (Peksoy, 2018) ve dilsel becerileri gelişmemiştir (Stump, 2018). Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler erken fark edilmeli, okuma güçlüğü'nü giderici önlemler alınmalı ve bu sorun zamanında çözümlenmelidir (Rasinski, 2003). Clark (2007) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin erken tanılmasının hayati önem taşıdığını belirtmiştir. Okuma güçlükleri alt sınıflarda tespit edilmeli ve müdahale edilmelidir (Dunn, 2015). Aksi takdirde okuma güçlükleri öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilir (Kuruyer, 2014). Bunun yanı sıra okuma güçlüğü erken fark edilemeyen

öğrenciler, akademik ve sosyal yönden olumsuz etkilenir ve öğrenmeleri yavaşlar (Kanık Uysal ve Akyol, 2019).

Öğrencilerin kelime hazinesinin artırılması, okuma güçlüklerinin giderilmesine katkı sağlar (Bains, 2004; Duffy, 1999; Kocaarslan, 2019; Lopa, 2000;). Özbay ve Melanlıoğlu (2008) ise, öğrencinin kelime hazinesinin genişliği; anlama ve dil yeteneğini geliştirdiğini, öğrenmesinde kolaylık sağladığını ifade etmiştir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde kelime hazinesinin önemi çok büyük olmakla birlikte okuma güçlüğünü gidermeye de yardımcı olmaktadır (Yıldız, 2010). Bu kapsamda öğrencilerde var olan okuma güçlüklerin giderilmesi için, kelime hazinelerinin de geliştirilmesi gerekmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yapılan çalışmalara bakıldığında, okuma güçlüğünün tek bir nedenden kaynaklanmadığı (Kuruyer, 2014; Lassiter, 2019), bunun birçok nedeni olabileceği ifade edilmiştir (Sözen, 2017; Wexler, 2007). Okumayı etkileyen faktörler, fiziksel-bilişsel, duyuşsal (okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum) ve sosyal (aile, çevre, akran grupları, öğretmenler) faktörler olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013; Özdemir, 2018; Wolker, 1954). Özdemir (2018), fiziksel-bilişsel faktörlerden kaynaklanan okuma güçlüklerini şu şekilde ifade etmiştir: Okuma güçlüğü yaşayan bireyler okuma hataları yaparlar, yavaş okurlar, okuduğunu anlayamazlar ve anladığını da aktaramazlar (Kuruyer, 2014). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler; noktalama işaretlerine dikkat etmezler (Kanık Uysal ve Akyol, 2019), içten sesli okuma yaparlar (Sözen, 2017), kelimeleri yanlış okurlar (Sirem, Bağbaşı ve Baş, 2020), kelimenin sonuna ek eklerler (Giusto, 2015), kelimeyi atlayarak okurlar (Bond ve Tinker, 1957), kelimeyi okurken geri dönüş ve tekrarlar yaparlar (Rasinski, 2003). Okumayı etkileyen duyuşsal faktörler ise öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumudur (Seder, 2001). Yapılan bazı araştırmalara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarısızlığının devam etmesinin nedeni, çocukların duygusal yönleridir (Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Sidekli ve Yangın, 2005). Özdemir'e (2018) göre ise, okuma ile ilgili duyuşsal özelliklerin olumlu olması, öğrenciyi okumaya yöneltmede ve öğrencinin okuduğunu anlamasını sağlamada önemli bir değişkendir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler uzmanlardan destek almalarına rağmen bu güçlüğü aşamamaları onların etiketlenmelerine sebep olmakta ve bu durum öğrenciye hayat boyu olumsuz olarak etki etmektedir (Kanık

Uysal ve Ayol, 2019). Bu kapsamda olan öğrencileri öncelikle okuma güçlüğüne aşabileceğine inandırmak (Akyol ve Kodan, 2016), okuma motivasyonlarını yükseltmek (Yıldız, 2010) ve okumaya yönelik tutumlarını artırmak gerekmektedir (Yıldız ve Kaman, 2016). Okumayı etkileyen sosyal faktörler ise öğrencinin aile ortamı, yetişmiş olduğu çevre, arkadaşları ve okuldaki öğretmenidir. Bu bağlamda Groff (2007) yoksul ve dezavantajlı bireylerin okuma güçlüğü yaşama olasılıklarının daha fazla olabileceği, öğretmenlerin bu bireylere önem vermesi ve ilgi göstermeleri gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okuma önemli dil becerilerinden birisidir. Okumaya yönelik araştırmaların yapılması ve okuma problemlerinin belirlenmesi okuma alanında yapılan hataları da ortaya çıkarmaktadır. Bu durum bireyin ders başarısını, okul başarısını ve gelecek yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Okuma güçlüğünden kaynaklı olarak yaşın ilerlemesiyle birlikte öğrencide utanma, arkadaşlarının yanında küçük düşme korkusu onların giderek içine kapanan bireyler haline getirmektedir (Kanık Uysal ve Akyol, 2019). Bu durumdaki öğrencilere uygun yöntem ve tekniklerle bireysel olarak okuma öğretimi sunulmalıdır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Akyol, 2018; Bond ve Tinker, 1957; Güneş, 2017; Rasinski, 2003), ilkokul bir ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin, üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerinin, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise soyutlaştırma becerilerinin belirgin olduğu sınıf düzeyleridir. Ayrıca ilkokul üçüncü sınıfta olan öğrencilerde okuma hataları belirginleşmekte ve çeşitli ölçme araçları ile belirlenebilmektedir. Bunun dışında öğrencilerde gözlemlenen bu okuma güçlüklerinin ilkokulun 4. sınıfından önce 3. sınıf düzeyinde düzeltilmesi gerekmektedir. Pruitt (2006) okuma güçlüğü yaşayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine oranla, okuma güçlüğüne daha kolay giderebildikleri ve okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe motivasyon düzeylerinin azaldığı, bu sebeple okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin daha alt sınıf düzeyinde tespit edilmesi ve müdahalede bulunulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kanık Uysal ve Akyol'un (2019) da belirttiği gibi okuma güçlüğü

yaşayan öğrencilerde aşılması gereken ilk problem bu güçlükten kurtulabileceklerine kendilerini inandırmaktır. Öğrencileri zorlamadan, kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi ile eğitim programını tasarlamak ve bireysel olarak, onlara uygulamak öğrencilerin okuma hatalarını düşüreceği söylenebilir.

Son yıllarda yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri ön planda tutulmaktadır. Öğrencilerde gözlenen okuma güçlüklerinin giderilmesi, ulusal ve uluslararası düzeyde; Liseye Geçiş Sınavı [LGS], Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı [YKS], Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi [PISA], Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi [PIRLS] vb. sınavlarda başarıyı yükseltebileceği öngörülebilmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi gelişmiş, okumaya yönelik motivasyonu yüksek, okumaya yönelik tutum düzeyi üst düzey olan bireyin yapılacak olan sınavlarda ve mülakatlarda başarılı olma ihtimali artmaktadır. İlkokul çağındaki öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi, öğrencinin Türkçeyi daha iyi kullanması, öğrencinin okul başarısının yanı sıra ulusal ve uluslararası yapılan sınav başarılarını da etkileyecektir.

Türkiye’de okuma güçlüğü ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde; (Baydık, 2002; Gül, 2019; Günayer Şenel, 1998; Demirtaş, 2016; Kuruyer, 2014; Küçükcaymaz, 2011; Peksoy, 2018; Pınar Demirtaş, 2017; Seçkin, 2012; Sert, 2019; Sözen, 2017; Şen, 2016) öğrencilerin okuma güçlüğü’nün giderilmesinde kullanılmak üzere okuma destek programına rastlanmamıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan ODEP’in [Okuma Destek Programı] okullar da oluşturulacak okuma koçları aracılığı ile öğrencilere uygulanması, öğrencilerde yaşanan okuma güçlüklerinin giderilmesi bu çalışmanın en önemli çıktılarından birisi olacaktır. Bu nedenle hazırlanmış olan ODEP’in alanda eksikliği görülen okuma becerileri (anlama, akıcı okuma) ve okumaya yönelik duyuşsal (okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum) özellikleri kazandırma gibi işlevleri üstlenmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Literatürde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesinde; yanlış analiz envanteri, okuduğunu anlama testleri, öğretmen gözlemleri, boşluk doldurmalar, okuma envanterleri ve son yıllarda hızlı otomatik isimlendirme gibi testler kullanılmaktadır (Akyol; 2003; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011; Karadağ, Keskin ve Arı, 2019; Sözen, 2017). Türkiye’de okuma güçlüğü’nün tanınmasına

yönelik olarak araştırmalar yapıldığı görölmüştür. Bu araştırmada ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerinin giderilmesinin, alana katkı sağlayacağı ve pratiğe yönelik olarak hazırlanan ODEP'in uygulayıcılara yol göstereceği düşünölmektedir.

Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin; okumadaki hatalarını gidermek, okuma güçlüğü'nün giderilmesine etkinliklerle rehberlik edecek ODEP'i geliştirebilmek, araştırmadan çıkan bulgular ışığında tartışma, sonuç ve öneriler oluşturmak hedeflenmiştir. Okuma, son derece karmaşık ve zihinsel bir süreçtir (Güneş, 2017). Okumayı tanımlamak ve üzerinde çalışmak çok önemlidir. Her zorluğa rağmen okuma üzerinde gözlem ve deneye dayalı araştırmalar yapmak, okuma üzerinde yargıda bulunmamıza yardımcı olur (Akyol, 2003). Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için geliştirilen programın etkililiği sınanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik ODEP geliştirmek ve geliştirilen ODEP'in etkililiğini sınamaktır. Okuma alanında yapılan bu araştırmada öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik uygulamalı bir okuma programı üzerinde durulmuştur. Araştırmada, deneme öncesi modellerden olan tek grup öntest sontest modeli kullanılmıştır.

Araştırma Problemi

Araştırmada, "Okuma Destek Programı"nın ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi var mıdır?" araştırma sorusuna ve aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Alt problemler.

a. ODEP'in, ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerine etkisi var mıdır?

b. ODEP'in, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisi var mıdır?

c. ODEP'in, ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeylerine etkisi var mıdır?

d. ODEP'in, ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerine etkisi var mıdır?

Sayıtlılar

Öğrencilerin, verilen ölçekleri içtenlikle cevapladığı varsayılmaktadır.

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan uygulamaların, yüz yüze yapılan uygulamalarla aynı etkiyi yarattığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Pursaklar ilçesinde bir ilkokul kurumundaki okuma güçlüğü yaşayan ve üçüncü sınıfta olan 6 (3 kız, 3 erkek) öğrenciyle sınırlıdır.

Bu araştırma, araştırmanın alt sorusu olan akıcı okuma ve okuduğunu anlamada kullanılan "Yanlış Analiz Envanteri", araştırmanın diğer alt sorusu olan okuma motivasyon düzeyini ölçmede kullanılan "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve araştırmanın diğer bir alt sorusu olan okumaya yönelik tutum düzeyini ölçmede "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bu araştırma, ilkokul üçüncü sınıfta okuma güçlüğü yaşayan her bir öğrenci için 5 hafta ve 15 saat uygulama ile sınırlıdır.

Bu araştırmada kullanılan "Yanlış Analiz Envanteri"nde elde edilen puanlara göre "Endişe Düzeyi" çıkan öğrenciler araştırma kapsamına alınması gerekmektedir. Bu nedenle araştırma, "Öğretim Düzeyi"nde çıkan öğrencilerinde araştırmaya dahil edilmesiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma güçlüğü. Okuma güçlüğü, bireyin okumaya engel teşkil edebilecek herhangi bir fiziksel (işitsel, görsel) ve zekâ yönünden sıkıntısı olmamasına rağmen okuma becerilerini edinmede diğer akranlarının gerisinde kalmasıdır (Bond ve Tinker, 1957; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Kuruyer, 2014; Rasinski, 2003).

Akıcı okuma. Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir (Akyol, 2018, s.4).

Okuduğunu anlama. Okuduğunu anlama yazı, sembol ve simgelerin anlamını zihinde yapılandırma ve odak noktası yorumlama olan karmaşık, çok boyuttan oluşan bir süreçtir (Gough ve Tunmer, 1986; Snyder, Caccamise ve Wise, 2005).

Okuma motivasyonu. Okuyucunun çeşitli amaçları seçmesi, yeni bilgiyi öğrenmesi, performans görevlerini nasıl yapacağını öğrenmesidir (Grambell, 1996).

Okuma tutumu. En genel anlamıyla okuma tutumu, okuma ihtimalini azaltan ya da artıran duyguların ve hislerin eşlik ettiği bir zihin halidir (Alexander ve Filler, 1976; Smith, 1990).

Prozodi. Prozodi, okunan metnin etkinliğini artıran, okuma esnasında vurgulama, tonlama, zamanlama ve duraklama gibi özellikleri içerisinde barındıran kelimeleri söz dizimine göre anlamlı ve uygun birimlere bölme işlemidir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014; Allington, 1983).

Pandemi. Pandemiler veya pandemik hastalıklar, bir kıta hatta tüm dünya yüzeyi gibi çok geniş bir alanda yayılan, çok sayıda insanı etkileyen ve etkisini gösteren salgın hastalıklara (epidemilere) verilen genel addır (Brauer, 1945, akt. Yurt, 2011).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeli ve ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Okuma

Okuma becerisini daha iyi anlayabilmek ve zihnimizde yapılandırabilmek için okumanın alan yazındaki tanımına bakılmalıdır. Scanlon, Anderson ve Sweeney'e (2010) göre okuma, çeşitli bilgi kaynaklarının analizini, koordinasyonunu ve yorumlanmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Akyol (2018) okumayı; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma yazılı veya basılı sembolleri belirli kurallara uyarak seslendirmektir (Razon, 1982). Benzer (2017) ise okumayı anlamı yakalamak için metni kullanma etkinliği olarak görmektedir. Benzer, burada iki anahtar kelimedenden bahsetmiştir. Bunlar yaratıcılık ve anlamdır. Metindeki anlam yakalanmamışsa okuma da gerçekleşmez.

Türkçe sözlükte (2019) okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek ya da yazılmış bir metnin iletmek isteği şeyleri öğrenmek şeklinde tanımlamıştır. Güneş (2017) okumayı; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi beynin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir olarak ifade etmiştir. Değirmenci'ye (2014) göre ise okuma, tek bir beceri olmayıp karmaşık bir süreçtir; anlam kurma akıcı olarak okumak, kelimeleri tanıma, kelimeleri anlama, yorumlama, metindeki bilgiler ile önceki deneyim ve bilgilerini bütünleştirme, sorulara cevap bulma ve metin yapısını izleme aşamalarını içerir. Sözen ve Akyol (2018) da okumayı, anlamaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci, yazılı olan sembollerin göz aracılığı ile algılanması, zihinde organize edilmesi ve yapılandırması ile oluşan düşünsel süreç olarak tanımlamıştır.

Yılar (2015) okumayı, okuyucu, yazar ve çevresel unsurların etkileşimi sonucunda kişinin zihninde oluşan bir anlam kurma süreci olarak görmektedir. Okuma insan beyninde gerçekleşen, anlam oluşturmaya dayanan karmaşık bir düşünme sürecidir. Bu süreçte değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme,

hayal etme, eleştirel düşünme gibi öğeler yer almaktadır (Yıldırım, 2010). Güneş (2017) okumanın dil becerilerini geliştirmesi yanında zihin becerilerine de önemli katkı sağladığını, alınan bilgilerin zihinsel kavramlara çevrildiğini ve zihnimize uzun süreli depolandığını ifade etmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise okuma, bireyin ön bilgileriyle metinde bulunan bilgilerin bütünleştirildiği, yeniden anlamlandırıldığı ve yapılandırıldığı bir süreci oluşturmaktadır. Birey bu süreçte görme, anlama, zihninde yapılandırma, seslendirme gibi çeşitli işlemler gerçekleştirmektedir (Güneş, 2009). Okuma bireyin beyinde gerçekleşen birçok işlemle mümkün olmaktadır. Bu sebeple okuma yaparken kendimizi sadece okumaya vermediğimizde anlamlandıramaz ve anlayamayız. Birey okumayı isteyerek yapmalı, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu yüksek olmalıdır. Okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu yüksek olan birey okuduğunu daha kolay anlamlandırır. Bunların dışında okuma sürecinin belirli bir hızda ve ahenkte olması da çok önemlidir. Okumayı yavaş, eksik, noktalama işaretlerine dikkat etmeden yaparsak akıcı okumayı sağlayamayız. Anlatılan nedenlerden dolayı okuma sürecinde akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum çok önemlidir.

Okuma, sadece görme, duyma ve algılamadan ibaret değildir. Okuma sırasında zihinsel ve fiziksel birçok etkinlik birlikte gerçekleşir (Coşkun, 2002). Okuma sadece yazılı sembollerini seslendirme ve anlamadan ibaret değildir. Okuma aynı zamanda bir eylemi zihinde düşünmek ve fiziksel olarak dışa vurma becerisi göstermektir. Razon (1982) çocuğun bu karmaşık süreçlere hazır olması yani okuyabilmesini, sağlık durumuna, nörolojik ve fizyolojik yapısına, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine ve yaşamış olduğu çevresel koşullara bağlamaktadır.

Güneş'e (2017, s.133) göre okumanın farklı anlam ve özellikleri vardır. Bunlar şekil 1'de verilmiştir.

Okumanın farklı anlam ve özellikleri



Şekil 1. Okumanın farklı anlam ve özellikleri (Güneş, 2017, s. 133)

Şekil 1’de, okuma becerisi kazanan birey, kendini ve dünyayı sorgulayan, yeni bilgileri öğrenmek için okuyan, yazılan metnin anlamına katkı sağlayan, seslendirme yapmaktan ziyade sesli okuma yapan, yazıların anlam ve şifresini araştıran kimsedir.

Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama; tam anlamıyla bir metin okumak, okuyucunun geçmiş tecrübesi, genel bilgisi, kelime bilgisi, söz dizimsel farkındalık ve kelime tanımlama becerilerine dayanmaktadır. Bireylerin çoğu, kendilerine okunan hikâyeleri dinlemekten anlatı yapısına aşinadır. Ancak araştırmacılar, okuduğunu anlamada zorluk yaşayan bazı öğrencilerin tipik hikâye yapısını kavramadıklarını ve bilgiyi işlemelerine, anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olmak için kullanamayacağını ifade etmektedirler (Guthrie, Wigfield, Kathleen, 2004; Westwood, 2008). İnceleme, seçim yapma, bir karara varma, analiz-sentez yapma, yorumlama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinliklerin işleme koşulması ile okuduğunu anlama gerçekleşmektedir.

Akyol (2018) okuma sürecinde okuyucunun metni anlamaya uğraştığını ve anladıkları ile ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığını belirtmiştir. Okuma ile yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili bir iletişim başlar ve bu iletişim aynı zamanda dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuduğunu anlama, yazılı materyaller üzerinde sebep sonuç ilişkisiyle akıl yürütme, anlam kurma ve muhakeme yapmayı gerektirir. Birtakım zihinsel beceriler bu süreçte önem kazanmaktadır. İnceleme yapma, karar verme, seçim yapabilme,

yorumlama, analiz-sentez ile değerlendirmeye ulaşma zihinsel sürecin ana unsurlarıdır (Güneş, 2009). Rasinski'ye (2003) göre anlamayla sonuçlanmayan bir okuma nihai sonuca ulaşmış sayılamaz.

Yıldırım'a (2010) göre, insanların bilgi edinmelerinde çok önemli bir kaynak olan okumanın etkili bir şekilde kullanılması, okuduğunu anlamaya bağlıdır. Okuduğunu anlayan öğrenciler aynı zamanda diğer derslerde de başarı sağlamaktadırlar. Başka bir araştırmada Kızgın (2019) okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisi adlı araştırmasında, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama puanı yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere okumanın en önemli unsurlarından birisi de okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlamadan okumanın sadece seslendirmeden ibaret olacağı, amaca hizmet etmeyeceği görülmektedir.

Akıcı Okuma

Akıcı okuma, metnin noktalama işaretlerine dikkat edilerek akıcı, anlamlı, hızlı, prozodik ve doğru bir şekilde seslendirilmesidir (Akyol, 2018; Bond ve Tinker, 1957; Rasinski, 2003). Rasinski'ye (2003) göre akıcılık; hızlı, çabasız, anlamlı ve etkili bir şekilde okumadır. Bu beceriye ulaşmış bireyler kelimeleri akıcı, hızlı ve anlamlı olacak bir biçimde kodlayabilmektedirler. Akıcı okuma okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak şekilde otomatik, doğru ve uygun prozodi ile okuma becerisidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Akyol (2018), akıcı okuma için gerekli olan becerilerin; kelimelerin doğru bir şekilde okunması (doğruluk), okumanın yeteri kadar hızlı olması (otomatiklik) ve metni doğal bir sesle ahenkli bir şekilde okuma (prozodi) olduğunu ifade etmiştir. Akyol aynı kaynakta, akıcı okuma becerilerinin gelişimi için tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma yöntemlerinin yanı sıra koro okuma, okuyucu tiyatroları oluşturma, arkadaşla okuma gibi yöntemlerin olduğunu ifade etmiş ve akıcı okuma becerilerinin gelişimi öğrencinin okumasına önemli katkılar sunduğu belirtilmiştir.

Akıcı okumayla, öğrencilerde kelime tanıma becerileri ve zihinsel sözlük gelişmesine paralel olarak okuma ve anlama hızı artmaktadır (Güneş, 2017).

Okuma becerileri gelişmiş okuyucularda kelime tanıma işlemi daha hızlı olmakta, yazılar, kelimelerden oluşmuş satırlar biçiminde değil, düşüncelerden oluşmuş satırlar olarak görülmektedir. Akıcı okuma becerilerinin günümüzde öğrenciler için ne derece önemli olduğu yapılmış olan birçok araştırma ile kanıtlanmıştır (Akyol, 2018; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Rasinski, 2003; Sözen ve Akyol, 2018; Yıldırım, 2010). Öğrenciler okumada otomatikleştiklerinde ya da akıcı okuduklarında okuduğunu anlamaya yoğunlaşabilmektedirler (Seçkin, 2012). Bu kapsamda öğrencilerde akıcı okumanın gerçekleşmesiyle okuduğunu anlama doğru orantılıdır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma akıcılığının belirlendiği ve değerlendirildiği çalışmaların bulgularını incelediğimizde, öğrencilerin yavaş, hatalı, kelimelere takılarak, okuma hızlarının sınıf seviyelerinden düşük olduğu ve kelimeleri atlayarak okudukları tespit edilmiştir (Gül, 2019; Johnson, 2018; Lesnick, 2006; Seçkin, 2012; Wexler, 2007). Öğrencilerde yaşanan bu durumun okuldaki akademik başarıları için önemli bir engel olduğu, akıcı okumanın okuduğunu anlamada bir ön koşul olduğu belirtilmiştir (Akyol, 2018; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Rasinski, 2003). Bu bağlamda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade edebiliriz.

Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonunu daha iyi kavrayabilmek için motivasyon kavramını bilmekte yarar vardır. Türkçe sözlükte (2019) motivasyon kelimesinin isteklendirme ve güdülenme olmak üzere iki anlamı bulunmaktadır. “Okuma motivasyonu, okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır” (Guthrie ve Wigfield, 2000). Motivasyon, okumayı öğrenme ve geliştirme açısından oldukça önemli bir unsurdur (Akyol, 2018; Yıldız, 2010). Motivasyonun yapısalcılığın gereksiniminde ve yeni bilgiyi inşa etmede çok önemli bir yere sahip olduğunu kavramak gerekmektedir (Piaget, 1973). Atkinson (2000) ilkökul çağında olan bireylerin okumaya yönelik motivasyonlarının saptanmasının büyük bir önemi olduğunu ifade etmiştir. Bireydeki okuma yeterliliğinin artışı öğrencileri motive etmektedir. Öğrencide motivasyonun yükselmesi okumaya daha fazla zaman ayırması anlamına gelmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Öğrencinin okumaya motive olması, o işi yapmaya istek ve arzusunun olması anlamını taşımaktadır.

Okunan metnin anlaşılmasında öğrencinin bilişsel süreçleri kadar motivasyon düzeyi de çok önemli yer tutmaktadır (Yıldız ve Akyol, 2011). Akyol (2018) okumayı öğrenme ve geliştirmede motivasyonun anahtar kelimelerden birisi olduğunu ifade etmiştir. Okuma süreci birey açısından çaba gerektirmesinden dolayı motivasyon düzeyi okumada çok önemlidir (Guthrie, Wigfield ve Kathleen, 2004). Bireyin çaba harcamasının yanı sıra ilgi, istek ve arzuya bağlı olarak gerçekleşen okuma süreci bir beceridir.

Okuma motivasyonu öğrenciyi okumaya yönlendiren içsel ve dışsal faktörlerden oluşmaktadır. İçsel motivasyonda öğrenci tanınmak ya da beğenilmek duygusu yaşamaz. Kendi öğrenmesi, gelişmesi, duygusu ve isteği ile okur. Dışsal motivasyonda ise öğrencide beğenilme, tanınma isteği vardır. Öğrenci kendi için değil de başkasına yaranmak, takdir edilmek için okuma isteğinde bulunur (Yıldız, 2013). Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin artması bulunmuş olduğu çevreye ve ailenin yapısına da bağlıdır. Ayrıca öğrencilerde bulunan içsel motivasyon düzeyi küçük yaşlarda daha yüksek iken yaş ilerledikçe bu düzey azalmaktadır (Yıldız, 2010). Bu nedenle öğrencilere okumayı sevdirmek için ilkokul yıllarında motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi gerekmektedir.

Okuma alışkanlığı kazandırabilmek için öğrencilerde motivasyon düzeyinin artırılması gerekmektedir. Motivasyona dayalı hedeflerin eksikliği okuyucuyu metinden ve konudan uzaklaştırırken, motivasyonla ilgili hedeflerin güçlü olması okuyucuyu metne ve konuya yaklaştırarak yeni metinlere yönlendirmektedir. (Guthrie, Wigfield ve Kathleen, 2004). Öğrencilere kazandırılacak okuma alışkanlığı aynı zamanda okuma becerilerini de etkileyecektir. Bu nedenle okuma motivasyonu okuyan, okuduğunu anlayan, soran, sorgulayan bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Okumaya Yönelik Tutum

Bireyin okumaya karşı yaklaşımı, okumaya vermiş olduğu önem, okumaya karşı mesafesi, okumaya verdiği değer ve okumaya yönelik iç sellik bireyin okuma tutumudur. Sosyal ve çevresel faktörler okuma ediniminde uzun yıllardır en etkili faktörler arasında sayılmaktadır. Öğrencinin bulunduğu ortamın, ekonomik ve

kültürel olanaklarının yanında öğrencinin duyuşsal ve sosyal gelişimi, okumaya verdiği önem ve okuma ilgisi onun okuma başarısını etkilemektedir (Razon, 1982). Ailenin, çevrenin, öğretmenin okumaya yönlendirmesi, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.

Öğrencilerde okuma becerisine yönelik bir bakış açısı geliştğinde, okumaya yönelik tutum ile öğrencinin akademik başarısı eş zamanlı olarak yükselir ve öğrencinin okul ve sonraki yaşamındaki akademik başarısı gelişir (Kocaarslan, 2019). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumu, okuduğunu anlamaya ve akademik başarıya etki etmektedir (Baştuğ, 2014). Bu bağlamda okuma ilişkin tutum okuduğunu anlamayı teşvik etmekte ve akademik başarıya doğrudan katkı sağlamaktadır. Öğrencinin okumasına olumlu, onu teşvik edici dönütler verilmelidir. Öğrencinin okuma performansını azaltacak olumsuz tutumlara yer verilmemelidir (Akyol, 2018; Rasinski, 2003). Tutumların, öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olduğu ifade edilebilir.

Okuma tutumu, bireyin okuma eylemini/işini/sürecini kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır bulunuşluk hali veya eğilimi olarak da ifade edilebilir (Johnson, 2018; Kocaarslan, 2016; Seder, 2001; Yıldız, 2010). Okuma tutumu, insanın okumaya yönelimini de izah etmektedir. Olumlu ve olumsuz değerlendirmeler bu yönelimin istikametini de tayin edebilmektedir. Okumaya ilişkin tutum, okuma ile ilgili yapıcı/olumlu değerlendirmeleri ile menfi/yıkıcı/olumsuz yaklaşımlarını ifade etmektedir (Burgess, 1999; Friend, 2009; Kocaarslan, 2019; Yıldız, 2010). Bu değerlendirmeler, okuyucuyu kitaba, metne ve okumaya yaklaştırıp onu motive edebileceği gibi aksine okumaktan uzaklaştırabilir.

Sosyo-Kültürel Yaklaşım Göre Okumanın Geliştirilmesi

Sosyo-kültürel yaklaşımda, akran öğrenmeyle okuma becerisi de gelişmektedir. Her bireyin farklı özellik ve yetenekleri olduğu düşünülüğünde sosyo-kültürel okuma yaklaşımının öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisinin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Okuma yaklaşımlarına baktığımızda, Güneş'e (2009, s.10) göre, geleneksel ve yapılandırıcı olmak üzere iki çeşit okuma yaklaşımı vardır. Geleneksel yaklaşımda eskiden "okuma" yazıların şifresini çözme olarak anlaşılıyor ve yüksek sesle okuma üzerinde duruluyordu. Yapılandırıcı

yaklaşımında ise okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır. Geleneksel yaklaşımlar; okuma öğretiminin göz hareketleri, gözün görme alanı, kelimeyi bütün olarak algılama, sesli okuma gibi fiziki yönlerine daha fazla ağırlık verirken yapılandırıcı yaklaşımlar ise öğrencilerin bilişsel süreç ve okuduğunu anlama becerilerini ön planda tutmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde Piaget ve Vygotsky'nin yaklaşımları son yıllarda ön planda tutulmakta olup Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Piaget bilişsel gelişimde dört evre belirlemiştir. Bu evreler, duyuşsal motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemlerdir. Piaget bilişsel gelişimi; kalıtım ve çevre etkileşiminin bir sonucu olarak görmüş ve bu süreci etkileyen faktörler olarak; (1) olgunlaşma, (2) yaşantı, (3) uyum, (4) örgütlenme, (5) dengeleme olmak üzere beş aşamada gerçekleştiğini ifade etmiştir (Olkun ve Toluk Açar, 2014; Özden, 2005; Senemoğlu, 2018). Piaget'ye göre, bilişsel gelişim dört aşamalıdır ve gelişim hedefteki son noktadır. Vygotsky ise, Piaget'nin aksine, bilişsel gelişimi elde edilmesi gereken bir ürün olmaktan çok analiz edilmesi gereken hayat boyu süren karmaşık bir süreç olarak görmüştür (Güneş, 2009). Sosyal öğrenme kuramına göre, sosyal etkileşim, bilişsel gelişimde çok temel bir rol oynar. Sosyal öğrenmeye göre, çocuğun kültürel gelişiminde her fonksiyon sosyal ve bireysel olmak üzere iki kez ortaya çıkar (Olkun ve Toluk Açar, 2014). Bu nedenle öğrencilerim hem sosyal hem de bireysel gelişimlerinin geliştirilmesi çok büyük öneme sahiptir.

Sosyal yapılandırmacılıkta, bilişsel gelişim kuramına göre temel düşünce muhtemel gelişim alanı kavramıdır. Bireyin gelişiminde muhtemel gelişim alanı önemlidir. Vygotsky'e (1978) göre, bireyin; bağımsız problem çözmesiyle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkin rehberliğinde ya da kendinden yetenekli olan bir arkadaşının iş birliğiyle problem çözmesiyle belirlenen gelişim düzeyi arasındaki fark, çocuğun muhtemel gelişim alanını oluşturmaktadır. Burada sözü edilen yetişkin, bilgi, tecrübe ve rehberliği ile çocuğun öğrenme potansiyelini artırmasını sağlar (Tudge, 1990). Akran ya da kendinden yetenekli olan arkadaş ise, işbirlikli çalışmalarda arkadaşına problem çözerken yardımcı olabilir, ona rehber ya da model olabilir veya bazı gerekli açıklamalarla bireye öğretmenlik yapabilir (Henson, 2003). Vygotsky, muhtemel gelişim alanını yetişkin

rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla iş birliği yaparak problem çözme olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlamıştır (Vygotsky, 1978). Bireyin öğrenmesi bu bölgede gerçekleşmektedir. Sosyal yapılandırmacılığı savunan Vygotsky, öğrenme ve gelişimin karşılıklı dayanışması ve bütünlüğü ile ilgilenmiştir. Öğrenme, çocuk çevresindeki insanlarla, akranları ile etkileşime girdiği zaman yürütülebilen çeşitli içsel gelişimsel süreçleri harekete geçirir. Öğrenme gelişim değildir, bununla birlikte uygun şekilde organize edilmiş öğrenme bilişsel gelişim ile sonuçlanır (Palincsar, 1998, Akt., Atak, 2017). Dolayısıyla, muhtemel gelişim alanının gerçekleştirilmesi ortak bir kültürel çerçeve içindeki sosyal etkileşime bağlıdır. Bu etkileşim hem öğretimi, hem de birlikte ortaya konan etkinliklerin diğer biçimlerini kapsayabilir (Nicolopoulou, 2004). Bu kapsamda sosyal yapılandırmacılık, öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır.

Vygotsky'nin görüşlerini temel alan sosyal yapılandırmacılık, kültürel ve sosyal olarak düzenlenmiş etkinliklerle bilgiyi yapılandırma arasında bağlantı kurmayı esas alır (Fer, 2009, s.181). Bu bağlamda bireyin öğrenmesi, dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve okuma gelişimi çevresindeki insanlarla, akranları ve yetişkinlerle etkileşime girerek gerçekleşmektedir. Okuma eylemi bireyin sosyo-kültürel etkileşime girmesi ile gerçekleşmektedir. Birey sosyo-kültürel etkileşim ile sosyo-kültürel olarak okumayı da gerçekleştirmektedir. Bu araştırmanın temelini Vygotsky'nin görüşlerini temel alan sosyo-kültürel okuma yaklaşımı oluşturacaktır.

Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü, tespit edilebilir fiziksel ve zihinsel sorunu olmayan ancak sınıf düzeyine uygun okuma performansı sergilemeyen öğrenci özelliğidir şeklinde tanımlanabilir. Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin bu güçlükleri bireysel ya da küçük gruplarla yapılan çalışmalarla giderilmesi mümkün olabilmektedir. Bireysel ya da küçük gruplarla yaptığımız çalışmalarda öğrencilerin özelliklerine göre farklı program, yöntem ve teknikler kullanılabilir. Dolayısıyla okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik programların hazırlanıp uygulanması, yöntem ve tekniklerin öğrencilerle birlikte yürütülmesinin önem arz ettiği söylenebilir. Bu doğrultuda okuma güçlüğüne daha iyi anlayabilmemiz açısından okuma güçlüğüne tanımlarına baktığımızda, öğrencinin gerekli okuma becerilerden herhangi birisini

kazanmamış olmasından dolayı okuma esnasında yaşamış olduğu güçlük ya da herhangi bir metin okumasında sözcük ve cümlelerin anlamını kavrayamamaktan dolayı yaşanan güçlüktür (Bond ve Tinker, 1957; Rasinski, 2003) şeklindedir. Okuma güçlüğüyle ilgili diğer bir tanım ise; yaş, bilişsel kapasite ve eğitim düzeyi olarak okumaya güdülenme, ses farkındalığı, ses tanıma, çözümlleme, okuma hızı, okuma doğruluğu, prozodik okuma ve okuduğunu anlama gibi alanlarda beklenen seviyenin önemli ölçüde altında olma durumudur (Akyol ve Yıldız, 2010; Baydık, 2002; Bond ve Tinker, 1957; Çaycı ve Demir, 2006; Harrold, 2019; Sidekli, 2010; Stump, 2018). Öğrencilerin okuma güçlüğü sorunlarının değerlendirilerek yaşadıkları sorunların ortaya konulması gerektiği söylenebilir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını inceleyen çalışmalarda bu öğrencilerin sözcüğü yanlış okuma, sözcük atlama, sözcük ekleme, bir sözcüğün yerine sözcük koyma, sözcük tekrarı, kendini düzeltme, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve 2 saniyeden uzun bir kelimeye takılma hatalarını sık yaptıkları gözlenmiştir (Artnzen, 2006; İnfante, 2001; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Kuruyer, 2014; Sözen, 2017). Okuma hatalarını inceleyen diğer çalışmalarda da harf-hece atlama, sözcüğü yanlış okuma, yerine harf koyma, harf-hece ekleme hatalarını akranlarından daha fazla yaptıkları görülmüştür (Akyol ve Kodan, 2016; Yıldız, 2010). Ergül (2012) araştırmasında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hataları; harf atlama, harf ekleme, hece tekrarı, sözcük tekrarı, sözcüğü yanlış okuma, hece atlama, harf karıştırma ve kelimenin sonunu uydurma olarak belirtmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinde başarı elde edememesinin temel nedeni olarak kelime tanıma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması gösterilmektedir. Bu özelliklere sahip öğrencilerin kelimenin anlamından çok kelimenin seslendirilmesine odaklanma problemi yaşadıkları görülmüştür. Özetleyecek olursak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Akyol ve Temur, 2006; Akyol ve Yıldız, 2010; Bond ve Tinker, 1957; Burgess, 1999; Çaycı ve Demir, 2006; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Kuruyer, 2014; Rasinski, 2003; Sidekli, 2010):

1. Kendi sınıf seviyelerine göre okumayı öğrenmede zorluk yaşarlar.
2. Bu tür öğrenciler sıklıkla okuma hatası yaparlar.

3. Okumayı sevmezler, okuma onlar için sıkıcı ve güç bir iştir.
4. Okuma esnasında bütün dikkatlerini kelimeyi seslendirme üzerinde dururlar.
5. Okuduğunu anlayamazlar.
6. Genellikle içe kapanık öğrencilerdir.
7. Kendilerini çaresiz görürler.
8. Akademik başarıları düşüktür.
9. Kelimenin anlamını cümlenin bütününden tahmin edemezler.
10. Sentaks, semantik gibi ipuçlarını kullanamazlar.

Okuma Güçlüğünde Kullanılan Program, Yöntem ve Teknikler

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okuma öğretim alanında okuma program, yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir (Akyol, 2018; Bond ve Tinker, 1957; Rasinski, 2003; Yüksel, 2010). Kaynaklar uyarlanarak Şekil 2’de okuma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan program, yöntem, teknik ve stratejilere yer verilmiştir.

Okuma Güçlüğü Program, Yöntem, Teknik ve Stratejiler Matrisi		
	Ses Öğretimi	Kelime -Cümle Öğretimi
Bireysel	Wilson okuma programı Okumayı düzeltme programı Doğrudan öğretim programı	Fernald yöntemi Kelime tekrar tekniği Eşli okuma stratejisi Yankılayıcı okuma stratejisi
Küçük grupla	Çoklu duyuşsal yöntem	Koro halinde okuma stratejisi Okuma tiyatrosu stratejisi Tekrarlı okuma stratejisi

Şekil 2. Okuma güçlüğü program, yöntem, teknik ve strateji matrisi (Akyol, 2018; Bond ve Tinker, 1957; Rasinski, 2003; Yüksel, 2010).

Şekil 2’de, okuma güçlüğü olan öğrencilerle bireysel ve küçük grupla olmak üzere ses ve kelime-cümle öğretimi metotları uygulanmaktadır. Aşağıda bu program, yöntem, teknik ve stratejilere ait açıklamalara, kaynaklar uyarlanarak yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulanan; “Wilson Okuma Programı”, “Okumayı Düzeltme Programı” ve “Doğrudan Öğretim Programı” öğrenciye ses öğretimi metoduyla bireysel olarak uygulanmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde kullanılan “Çoklu Duyusal Yöntem” ise öğrenciye ses öğretimi metoduyla küçük gruplarda uygulanmaktadır. Okuma güçlüklerinde kullanılan; “Fernald Yöntemi”, “Kelime Tekrar Tekniği”, “Eşli Okuma Stratejisi” ve “Yankılayıcı Okuma Stratejisi” okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye kelime-cümle öğretimi metoduyla bireysel olarak uygulanmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde kullanılan; “Koro Halinde Okuma Stratejisi”, “Okuma Tiyatrosu Stratejisi” ve “Tekrarlı Okuma Stratejisi” ise öğrenciye kelime-cümle öğretimi metoduyla küçük gruplarda uygulanmaktadır.

İlgili araştırmalar

Türkiye’de son yıllarda okuma güçlüğü, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama becerileri üzerinde tez ve makaleler yazılmaya başlanmıştır. Yurt dışında ve Türkiye’de okuma güçlüğü konusunda yapılan araştırmaları genel olarak; okuma güçlüğü’nün belirtileri, okuma güçlüğü’nün nedenleri, okuma güçlüğü’nün saptanması ve okuma güçlüğü’nün giderilmesine yönelik araştırmalar olarak ayırmak mümkündür.

Yurt içi araştırmalar. Türkiye’de okuma güçlüğü alanında yapılan araştırmalara bakıldığında; Gül (2019) okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğü’nün giderilmesi, Sert (2019) okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi, Karadağ, Keskin ve Arı (2019) hızlı otomatik isimlendirme ve okuduğunu anlama ilişkisinde okuma becerisinin aracılık etkisi, Peksoy (2018) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğini kullanmış ve etkileri, Sözen (2017) okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde “Rehberli Okuma Yöntemi”nin etkisi, Pınar Demirtaş (2017) okuma güçlüğü olan öğrencilerde; okuma, ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi, Demirtaş (2016) okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması, Şen (2016) okuma güçlüğü yaşayan ortaokul

öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimini uygulamak ve bu eğitimin okuma üzerindeki etkisi, Kuruyer (2014) zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi, Seçkin (2012) okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıklarını belirlenmesi, Küçükcaymaz (2011) okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygı düzeylerini karşılaştırılması, Baydık (2002) okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması ve Günayer Şenel (1998) okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması konularında olduğu görülmüştür.

Yurt dışı araştırmalar. Yurt dışında okuma güçlüğü alanında yapılan araştırmalara bakıldığında; Booth (2019) okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine okul içi odaklı okuma programının uygulanması, Nyssen (2019) ortaokul 6-8. sınıf öğrencileri için Fountas ve Pinnell'in seviyelendirilmiş okuma programının etkililiği ve öğretici değeri, Johnson (2018) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma motivasyonu (okuma benlik kavramı ve okumanın değeri) ve okuma becerileri (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) arasındaki ilişki, Stump (2018) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde yazılı programların etkililiği, Cutrer (2016) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesinde, okuryazarlık koçluğu programının uygulanmasında öğretmenlerin rolü, Bottoms (2015) sürekli sessiz okumanın okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisi, Collins (2015) yaz okuma programının mülteci olan, okuma güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrenciler üzerindeki etkisi, Achilleoudes (2010) hızlı otomatik isimlendirme yönteminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmedeki etkililiği, Friend (2009) okuma güçlüğü olan ve iyi okuyucu olan öğrenciler üzerinde kalıtım ve çevrenin etkisi, Wexler (2007) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere, tekrarlı okuma ve yaygın okuma yöntemini uygulanması, Lesnick (2006) New Heights okuma programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcılık ve anlama üzerindeki etkisi, Pruitt (2006) okuma güçlüğü yaşayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik okuma programı uygulanması, Arntzen (2006) okuma güçlüğü yaşayan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik okuma programının uygulanması, Infante (2001) devlet okullarında ve özel okullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal

geçmişinin, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisi, Seder (2001) Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin okuma güçlüğü olan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine uygulanması, Lopa (2000) okuma güçlüğü olan çocuklarda hızlı otomatik isimlendirmeye fonolojik farkındalık ve kelime tanımanın okuduğunu anlama ölçütleri üzerindeki performansının incelenmesi, Smith (2000) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarısını artıracak yenilikçi okuma programının uygulanması ve Duffy (1999) hızlandırılmış okuma programının ilkokul 2. sınıfta okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisi konularında yoğunlaştığı görülmüştür.

Aşağıda verilen Tablo 1’de okuma güçlüğü alanında yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarla ilgili; çalışmayı gerçekleştiren kişiler, yapılan çalışmaların amacı, çalışmalardaki örneklem düzeyleri, çalışmaların yöntemi, çalışmaların veri toplama yöntemleri ve sonuçlara ilişkin bilgiler özet olarak sunulmuştur.

Tablo1

Okuma Güçlüğü Alanında Gerçekleştirilen Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Çalışmayı Gerçekleştiren	Amaç	Örneklem Düzeyi	Yöntem	Veri Toplama Yöntemi	Sonuçlar
Gül (2019)	Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğü'nün giderilmesi	İlkokul dördüncü sınıf	Eylem araştırması	Ölçek	Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve hikâye haritası yönteminin kullanımının öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamada etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.
Sert (2019)	Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi	İlkokul dördüncü sınıf	DeneySEL yöntem	Çoklu yoklama modeli	Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketlerinin üç öğrencide de etkili olduğu, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızında, okuma doğruluğunda, prozodik okumalarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Peksoy (2018)	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin etkilerine bakmak	İlkokul dördüncü sınıf	Durum çalışması	Prozodik okuma ölçeği, hata analizi envanteri	Yapılan değerlendirme sonucunda başlangıçta endişe düzeyde olan öğrencinin serbest düzeye ulaştığı, başlangıçta öğretim düzeyin olan iki öğrencinin de serbest düzeye ulaştığı ancak başlangıçta öğretim düzeyinde olan bir öğrencinin ise yine öğretim düzeyinde kaldığı belirlenmiştir.
Sözen (2017)	Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde "Rehberli Okuma Yöntemi"nin etkisini incelemek	İlkokul üçüncü sınıf	Eylem araştırması	Ölçek, envanter, test, görüşme	Yapılan çalışmada, elde edilen sonuçlar bağlamında rehberli okuma yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.
Pınar Demirtaş (2017)	Okuma güçlüğü olan öğrencilerde; okuma, ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği	İlkokul birinci sınıf	Durum çalışması	Ölçek	Çalışmada hem okuma güçlüğü olan hem de okuma güçlüğü olmayan çocuklarda okuma ile yakından ilişkili

	becerilerini incelemek					olduğu düşünölen ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerileri değerlendirilerek okuma güçlüğü riski olan çocukların erken dönemde belirlenebilmesinin mümkün olabileceği, bu nedenle ilgili becerilerin tarama değerlendirmelerinin bir parçası haline getirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.
Demirtaş (2016)	Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarını ve okul davranışlarını incelemek	İlkokul dördüncü sınıf	Durum çalışması	Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi		Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu görölmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarda da sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.
şen (2016)	Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimini uygulamak ve bu eğitimin okuma üzerindeki etkisini belirlemek	Ortaokul beşinci sınıf	Deneysel yöntem	Testler		Çalışmada; eğitim almış öğrencilerin, eğitimden önceki ve eğitimden sonraki okuma hızları karşılaştırılmış ve her bir öğrencinin okuma hızında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış görölmüştür.
Kuruyer (2014)	Zenginleştirilmış okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisini incelemek	10 yaş	Tek denekli araştırma yöntemi ve bu yönteme ait deneklerarası çoklu yoklama düzeyi modeli	Envanter, ölçek, test, gözlem		Araştırma da zenginleştirilmış okuma programının okuma güçlüklerinin giderilmesinde etkili olduğu ve bellek gelişimi, okuma motivasyonu, dikkati yoğunlaştırma açasından deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansında gelişmeler olduğu gözlenmiştir.
Seçkin (2012)	Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıklarını belirlemek	Üçüncü sınıf	Deneysel yöntem	Ölçek		Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler akıcı okumanın bütün boyutlarında, okuma güçlüğü yaşamayan öğrencilere oranla daha başarısız olmuşlardır.
Küçükcaymaz (2011)	Okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe	Birinci kademe ve	İlişkisel tarama modeli	Ölçek		Araştırmada birinci kademe öğrencilerinin ev, aile, özsaygı puan

	öğrencilerinin benlik saygı düzeylerini karşılaştırmak	ikinci kademe öğrencileri			ortalamalarının ikinci kademe öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.
Baydık (2002)	Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan ve olmayan birinci sınıf öğrencilerinin sözcük okuma stratejilerinin karşılaştırılmasını sağlamak	İlkokul birinci sınıf	Deneysel yöntem	Bilgi formu, WISC-R, Liste (anlamlı, anlamsız ve harf)	Yapılan çalışmada, okuma süresine ilişkin bulgular okuma güçlüğü olan çocukların tüm sözcük okuma işlemlerinde kontrol grubundan anlamlı olarak daha yavaş olduğunu göstermiştir.
Günayer Şenel (1998)	Bu çalışmada okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerini; sesli okuma-anlama, okuma hızı, dislektik özellikler ve okurken yaptıkları hata türleri yönünden karşılaştırmak	İlkokul	Deneysel yöntem	Bilgi formu, sesli okuma testi ve bangor disleksi kullanılmıştır.	Yapılan bu çalışmada, okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin dislektik özelliklerin okuma güçlüklerindeki önemi kabul edilmiş ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde dislektik özelliklerin akademik başarıya da etki ettiği görülmüştür.
Booth (2019)	Çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan okul içi odaklı okuma programının etkisi	7 ve 8. sınıf	Karma Yöntem	Tanımlayıcı ve çıkarımsal analizler, bağımsız örneklem t-test ve içerik analizi	Çalışmada, sosyo-kültürel okuma ve okul içi odaklı okuma programının öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermesinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Nyssen (2019)	Çalışmada, ortaokul 6-8. sınıf öğrencileri için Fountas ve Pinnell'in seviyelendirilmiş okuma programının etkiliğini ve öğretici değerini incelemek	Ortaokul 6-8. sınıf	Yarı Deneysel Desen	Verilerin analizinde Fountas ve Pinnell Benchmark Değerlendirme Sistemi (BAS) ve Kuzey Batı Akademik Gelişim Değerlendirme Derneği (MAP) testleri kullanılmıştır.	Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, programın öğrencilerin okuma akıcılığı ve kavrayışını yükselttiği, okuma becerileri ve başarılarında artış olduğu görülmüştür.
Johnson (2018)	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma motivasyonu (okuma benlik kavramı ve okumanın değeri) ve okuma becerileri (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) arasındaki ilişkiyi incelemek	İlkokul	Çapraz gecikmeli panel analiz yöntemi	Yol analizi	Araştırmada sonuç olarak, okuma motivasyonu ile dil becerisi arasında paralel bir ilişki olduğu, öğrencide bulunan okuma motivasyon düzeyi arttıkça okuma becerisi, okuma beceri düzeyi arttıkça okuma motivasyon düzeyi de artacağı ifade edilmiştir.

Stump (2018)	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde yazılı programların etkililiğini incelemek	İlkokul 3, 4 ve 5. Sınıf	Çoklu vaka çalışması yaklaşımı	Phonics ve Read Naturally akıcı okuma programı	Yapılan çalışmada, sık değiştirilen programların; öğretimde tutarsızlıklara neden olduğu, her öğretmenin ders için harcadığı zaman miktarında farklılıklara sebep olduğu, her öğretmenin ders sürecini doğru bir şekilde kullanamamasına ve derste dikkat dağılmasından dolayı sorulan sorulara öğretmenlerin kesin bir cevap alamadığı sonucuna varılmıştır.
Cutrer (2016)	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesinde, okuryazarlık koçluğu programının uygulanmasında öğretmenlerin rolünü incelemek	İlkokul	Durum çalışması	TRI (Okuryazarlık programı)	Araştırma sonucuna göre, öğretmenler tarafından uygulanan okuryazarlık koçluk programının öğrencilerin okumasının gelişimine katkı sağladığı ve okuma güçlüklerini giderdiği ifade edilmiştir.
Bottoms (2015)	Sürekli sessiz okumanın okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek	On birinci sınıf	Durum çalışması	Okuma ve anlama izleme tekniği	Çalışma sonucunda yapılan analizlerde sürekli sessiz okuma ve anlama izleme tekniklerinin akıcı okumayı geliştirmediği ancak okuduğunu anlama üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur.
Collins (2015)	Yapılan çalışmada, yaz okuma programının mülteci olan; okuma güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek	Birinci ve beşinci sınıf	Deneysel yöntem	Yaz okuma programı	Çalışmada okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde uygulanan öntest sontest puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.
Achilleoudes (2010)	"Hızlı Otomatik İsimlendirme Yöntemi"nin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmedeki etkililiğini incelemek	1-5. Sınıf	Meta analiz yöntemi	Test	Yapılan araştırmada, hızlı otomatik isimlendirme yönteminin hem görsel hem de fonolojik beyin süreçlerine dayandığı; şekiller, renkler, harfler ve rakamlarla okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri erken yaşta tespit edebildiği sonucuna ulaşılmıştır.
Friend (2009)	Okuma güçlüğü olan ve iyi okuyucu olan öğrenciler üzerinde kalıtım ve çevrenin etkisine bakmak	İlkokul	Deneysel yöntem	Çoklu regrasyon	Sonuç olarak, çevresel faktörün, aile ortamının, okul ortamının, öğrencinin yaşam alanının, okuma, okuma

					güçlüğü ve iyi okuma üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.
Wexler (2007)	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere, tekrarlı okuma ve yaygın okuma yöntemini uygulamak	9-12. sınıf	Deneysel yöntem	Ölçek	Uygulama sonucunda tekrarlı ve yaygın okuma yönteminin etkili olduğu, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde akıcı okuma yöntemlerinin öğretilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.
Lesnick (2006)	New Heights Okuma Programının (yüksek okuma programı) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcılık ve anlama üzerindeki etkisine ilişkin çok yönlü bir değerlendirme yapmak	Beşinci sınıf	Deneysel yöntem	Etki analizi	Yapılan değerlendirmede, programın deney ve kontrol grupları arasında akıcılık, anlama ve tutum sonuç puanları üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığını sonucuna varılmıştır.
Pruitt (2006)	Okuma güçlüğü yaşayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik okuma programı uygulamak	Üçüncü ve dördüncü sınıf	Eylem araştırması	Günlük, anket, röportaj	Uygulamada üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine oranla; okuma güçlüğüne daha kolay giderebildikleri, okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
Arntzen (2006)	Okuma güçlüğü yaşayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik 11 haftalık öğrencilerde bulunan okuma güçlüğüne giderilmesi amacıyla uygun okuma programı uygulamak.	İkinci ve üçüncü sınıf	Durum çalışması	Görüşme, anket	Öğrencilerin okuma programını amaçlı bir şekilde gerçekleştirmeleri, öğrencilerin okuma güçlüğüne gidermesine ayrıca öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyini artırmasına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.
Infante (2001)	Devlet okullarında ve özel okullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal geçmişinin, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek	İlkokul	Durum çalışması	Ölçek	Sonuç olarak devlet okullarında ve özel okullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal geçmişi, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, öğrencilerde sosyal geçmişin ön öğrenmeleri sağladığı ifade edilmiştir.
Seder (2001)	Çalışmada, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş ve 11 boyuttan oluşan "Okuma	Dördüncü ve beşinci sınıf	Deneysel yöntem	Ölçek	Çalışmada yapılan analizler sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunun

	Motivasyonu Ölçeği"ni okuma güçlüğü olan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine uygulayıp hangi sınıf düzeyinde etkili olduğunu görmek				beşinci sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada, özellikle uyum ve öz yeterlik boyutlarına dördüncü sınıf öğrencilerinin beşinci sınıf öğrencilerine oranla yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
Lopa (2000)	Okuma güçlüğü olan çocuklarda hızlı otomatik isimlendirme (kelimelerin, renklerin, şekillerin ve rakamların hızlı isimlendirilmesi) ile fonolojik farkındalık ve kelime tanımanın okuduğunu anlama ölçütleri üzerindeki performansını incelemek	İlkokul öğrencileri	Deneysel yöntem	Ölçek	Çalışmada öğrencilerdeki okuma güçlüklerinin, fonolojik farkındalık testleri ve hızlı otomatik isimlendirme gibi testlerle tespit edilmesi ve okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik olarak müdahalede bulunulması gerektiği ifade edilmiştir.
Smith (2000)	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarısını artırmak ve okuma güçlüklerini gidermek için sınıf öğretmenleri tarafından verilecek olan bir yenilikçi okuma programı geliştirmek. Geliştirilen bu programda öğrencilerden; sınıfta bulunan tüm kitaplardan yararlanmaları, öğretmen ile iş birliği yapmaları, diğer okullarla işbirliği geliştirmeleri, akıcı okumayı başarmalarını amaçlamak	İlkokul	Deneysel yöntem	Ölçek	Geliştirilmiş olan yenilikçi okuma programının, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.
Duffy (1999)	Hızlandırılmış okuma programının ilkökul 2. sınıfta okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde deneysel bir çalışma yaparak etkisini incelemek	İlkokul ikinci sınıf	Deneysel yöntem	Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik olarak hazırlanan hızlandırılmış okuma programında; okuduğunu anlama, dengeleme, hızlı okuma ve iyi yapılandırılmış bir okuma programı yer almıştır.	Öğrencilere uygulanan hızlandırılmış okuma programının her öğrencinin seviyesine göre ayrı ayrı ele alınıp uygulanması, sınıf okuma programlarının oluşturulması ve öğretmenlerin desteği ile okuma güçlüklerinin giderileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 1’de yapılan çalışmalara göre, okuma güçlüklerinin giderilmesinde öğrencilere uygulanan okuma programlarının, akıcı okuma stratejilerinin, yöntem ve tekniklerin araştırıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma motivasyon ve okumaya yönelik tutum düzeylerinin de araştırma konusu olduğu görülmektedir. Okuma güçlüğü alanında yapılan bu çalışmalarda, okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik hazırlanan programların daha çok yurt dışı olduğu göze çarpmaktadır. Bu programlarda genellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma motivasyon ve tutumlarının yükseltilmesi hedeflenmiştir. Yapılan bu çalışmada da yurt dışında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanan programlarda olduğu gibi öğrencilerin okuma becerilerinin ve okumaya yönelik duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi dşnlmştir. Bu anlamda ülkemizde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulamalı bir programın geliştirilip alana katkı sağlaması ngrlmştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama sürecine, kullanılacak veri toplama araçlarına ve verilerin analiz yöntemine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Destek Programı”nın 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkökul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ODEP, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanmış olup ODEP bağımsız değişkeni, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hataları ise bağımlı değişkeni temsil etmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanan; öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumuna yönelik etkinliklerin yer aldığı ODEP’in etkisini belirleyecek olan bu araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Fraenkell, Wallen ve Hyun (2011) deneysel araştırmaların, araştırmacıların kullanabileceği en güçlü araştırma modellerinden biri olduğu ve deneysel araştırmanın, değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurmanın en iyi yolu olduğunu belirtmişlerdir. Karasar (2018) ise deneysel araştırmaların neden sonuç ilişkisini sınamak amacıyla yapıldığını, bilimsel yöntemde sınavıcı olan ölçütlerin öngörmüş olduğu verilerin araştırmacının kendi kontrolünde üretilerek değerlendirildiğini ifade etmiştir. Araştırmacı, deney sürecine 6 öğrenciyi dâhil etmiştir. Gay, Mills ve Airasan (2011) ise, deneysel araştırmada araştırmacının en az bir bağımsız değişkeni manipüle ederek diğer ilgili değişkenleri ve birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkiyi de kontrol edebildiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada, deneme öncesi modellerden olan tek grup öntest sontest modeli kullanılmıştır. Yapılan araştırmada bu modelin seçilmesi okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarısından ziyade araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ODEP’in etkililiğini sınamak olmuştur. Araştırmada kontrol grubu oluşturulmamış olup okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik geliştirilen ODEP uygulanmıştır. Fraenkell, Wallen ve Hyun (2011) tek grup öntest sontest modelinde bir grubun

sadece araştırmanın sonunda değil araştırmanın başında da bir teste tabi tutulduğunu ifade etmiştir. Araştırmada ODEP bağımsız değişkeninin etkisini ortaya çıkarmak için okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere deney öncesi ve deney sonrası test yapılmıştır. Gay, Mills ve Airasian'a (2011) göre araştırmacı, tek grup ntest sontest modelinde bağımsız değişkeninin etkisini ortaya çıkarma amacı güder. Araştırmada kullanılan model aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Tek Grup ntest Sontest Araştırma Modeli

ntest-Uygulama ncesi Yapılan İşlem			Deney-Uygulama Süreci Yapılan İşlem	Sontest-Uygulama Sonrası Yapılan İşlem
Yanlış ğrencilere uygulanması	Analiz	Envanterinin	3 hafta birebir sınıfta yapılan eğitimle ODEP'in uygulanması	Yanlış ğrencilere uygulanması
Okuma ğrencilere uygulanması	Motivasyonu	leğinin	2 hafta görüntülü uzaktan eğitimle ODEP'in bire bir uygulanması	Okuma motivasyonu leğinin öğrencilere uygulanması
Okumaya Yönelik ğrencilere uygulanması	Tutum	leğinin		Okumaya yönelik tutum leğinin öğrencilere uygulanması

Tablo 2'ye göre, araştırmada işlem öncesi ve sonrası, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ntest ve sontest olarak; yanlış analiz envanteri, okumaya yönelik tutum leği ve okuma motivasyonu leği uygulanmıştır. İşlem sürecinde ise, okuma güçlüğü yaşayan ğrencilere ODEP uygulanmıştır. İşlem sürecinin ilk 3 haftasında ğrencilere ODEP, yüz yüze eğitim yapılarak uygulanmıştır. Yüz yüze yapılan bu uygulamanın ilk haftasında ODEP kapsamında hazırlanan '*Cumhuriyet ğretmeni*', ikinci haftasında '*şdm şdm*' ve nc haftasında '*Bilgisayarlar*' etkinliği her öğrenciye birebir okutulmuş ve metne bağlı etkinlikleri araştırmacı rehberliğinde yaptırılmıştır. 2019-2020 eğitim-ğretim yılının bahar döneminde uygulamaya başlanmış olan araştırmanın devam eden sürecinde, tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını nedeniyle Türkiye'de resmî ve özel olmak üzere tüm okullar tatil edilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu nedenle araştırmanın uygulama sürecinin 2 haftası görüntülü bire bir uzaktan eğitim yoluyla devam ettirilmiştir. Uygulama sürecinin iki haftasında araştırmacı her öğrenciye yönelik olarak bir ders programı oluşturmuş ve geri kalan '*Dn Değirmen Dn*', '*Alfabeden Kaan Harflerin Macerası*', '*Karınclar*', '*Balıkçı Osman*', '*Masal Korosu*' ve '*Uykuya Dair*' etkinliklerini her öğrenciye birebir okutmuş ve metne bağlı etkinliklerini araştırmacı rehberliğinde yaptırmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara ili Pursaklar ilçesinde yer alan alt sosyoekonomik düzeye sahip bir devlet okulunun aynı sınıf düzeyi 4 farklı şubesinde öğrenim gören üçü erkek üçü kız olmak üzere 6 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) ölçüt örneklemenin temel anlayışının önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması olarak görmektedir. Bu kapsamda çalışmada amaca uygun bir şekilde öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan 'ölçüt örnekleme yöntemi' kullanılmıştır.

Uygulamanın gerçekleştirileceği okullar belirlenirken, Ankara ili Pursaklar ilçesinde bulunan okullar saptanmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde alt sosyoekonomik duruma sahip olan okullarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin daha fazla olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır (İnfante, 2001; Küçükcaymaz, 2011; Lassiter, 2019; Rashid, 2001; Russel, 1958; Wolker, 1954). Bu nedenle araştırma da alt sosyoekonomik duruma sahip okullar belirlenmiştir. Daha sonra Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu (EK-P) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmî izinler (EK-R) doğrultusunda belirlenen okullara gidilmiş, okul müdürleri ve üçüncü sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Öğrencilerin sosyo ekonomik durumu, Erciyes Üniversitesi tarafından hazırlanan (Url-1) Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği'ne göre belirlenmiştir. Ölçekte yer alan bilgilere göre, 6-14 puan düşük SED [Sosyo Ekonomik Düzey], 15-23 orta SED ve 23-32 yüksek SED olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesi temel alınarak çalışmaya istekli olan ve alt sosyoekonomik düzeye sahip bir ilkokulda karar kılınmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli niteliklere sahip olan nesnelere, olaylar, kişiler veya durumlardan oluşabilmektedir. Bu durumda belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmada iç geçerliliği tehdit eden etmenlerden olan denek kaybının önüne geçmek için araştırmacı öğrencilerin istekli ve gönüllü olmasına dikkat etmiş, uygulamanın yapılacağı günlerde öğrencinin hasta olmadığı sürece okula gelmesi için bilgilendirme yapmıştır.

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler belirlenirken üçüncü sınıf 10 farklı şubenin öğretmenlerinden araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman

görüşü alınan 'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu', okuma güçlüğü yaşadığını düşündüğü her bir öğrenci için ayrı ayrı doldurması istenmiştir. Öğretmenler tarafından 'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu' sonucu 20 öğrenci belirlenmiştir.

Belirlenen bu 20 öğrenciye okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmede kullanılan Ekwall ve Shanker'ın (1988) geliştirdiği ve Akyol (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri uygulanmış ve 6 öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir. Sözü edilen öğrenciler, Akyol vd. (2014) tarafından hazırlanan okumayı değerlendirme kitabında bulunan, pratik değerlendirme etkinliklerini uygulama yönergeleri ve pratik değerlendirmenin puanlanması ve yorumlanması bölümlerinden yararlanılarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin tespitinde;

- Öğretmenlerin, sınıflarındaki gözlem ve tecrübelerine dayanarak 'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu'nu doldurması sağlanmış ve okuma güçlüğü yaşadığını düşündüğü öğrencileri araştırmacıya yönlendirmesi istenmiştir. Öğretmenlerden gelen yönlendirmeler neticesinde 20 öğrenci araştırmacıya yönlendirilmiştir.
- Daha sonra okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri kesin olarak tespit etmek için, sınıf düzeyinin altında olan ve okumayı değerlendirme kitabında (Akyol vd., 2014) yer alan 121 kelimelik "Güvercin ile Karınca" metni (EK-A) seçilmiştir.
- Öğrencinin seçilen metnin tamamını sesli olarak okuması sağlanmıştır.
- Metin öğrenci tarafından sesli olarak okunduktan sonra metin öğrencinin önünden kaldırılmış ve metin ile ilgili öğrenciye 3'ü basit, 3'ü derinlemesine olmak üzere 6 tane anlama sorusu (EK-S) sorulmuştur.
- Yanlış analiz envanterine Akyol (2003) göre, ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğinin toplanması sonucu elde edilecek sayı neticesinde öğrencinin okumada bulunduğu düzey tespit edilebilir. Bunun neticesinde elde edilen toplam sonuç 180'den aşağı ise endişe düzeyi, en az 180 ise öğretim düzeyi, en az 240 ise serbest düzeydedir. Bu kapsamda Ortam Ölçeği + Seslendirme Ölçeği + Soru Ölçeği sonucu toplamı endişe düzeyi çıkan 2 öğrencinin (Ö1:152, Ö2:161) ve öğretim

düzeyi çıkan 4 öğrencinin (Ö3:211, Ö4:218, Ö5:220, Ö6:234) okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilmiş ve çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilere uygulanan yanlış analiz envanteri sonucu 20 öğrencinin 6 tanesinin okuma güçlüğü yaşadığı 14 öğrencinin ise okuma güçlüğü yaşamadığı tespit edilmiştir.

- Öğretmenler tarafından yönlendirilen diğer 14 öğrenci ise serbest düzeyde (Ö7:240, Ö8:243, Ö9:250, Ö10:253, Ö11:248, Ö12:250, Ö13:255, Ö14:252, Ö15:253, Ö16:270, Ö17:282, Ö18:283, Ö19:240, Ö20: 245) olmasından dolayı çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Öğrenci	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek	Kız	Kız	Kız
Kardeş Sayısı	3	4	2	3	4	3
Anne Eğitim Düzeyi	Lise	İlkokul	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	İlkokul
Baba Eğitim Düzeyi	Lise	Lise	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	İlkokul
Sosyoekonomik Durum (üst, orta, alt)	Alt	Alt	Alt	Orta	Alt	Orta
Evde Kitaplık Bulunma Durumu (var, yok)	Var	Yok	Var	Var	Var	Yok
Kitap okuma Sıklığı (her zaman, bazen, hiçbir zaman)	Bazen	Bazen	Bazen	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman

Tablo 3'e göre, araştırmaya 3'ü erkek 3'ü kız olmak üzere toplam 6 öğrenci katılmıştır. Ö1, Ö4 ve Ö6 öğrencisinin kardeş sayısı 3, Ö2 ve Ö5 öğrencisinin kardeş sayısı 4 ve Ö3 öğrencisinin kardeş sayısı ise 2'dir. Öğrencinin kardeş sayısı, anne-baba ilgisi ve sosyal öğrenme açısından öğrencide etkili olduğu bilinmektedir (Infante, 2001; Russel, 1958). Çalışmada, Ö1 öğrencisinin anne ve baba eğitim düzeyi lise, Ö4 öğrencisinin anne ve baba eğitim düzeyi ortaokul, Ö3, Ö5 ve Ö6 öğrencisinin anne ve baba eğitim düzeyi ilkokul ve Ö2 öğrencisinin ise anne eğitim düzeyi ilkokul, baba eğitim düzeyi ortaokuldur. Katılımcı öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına baktığımızda, Ö4 ve Ö6 öğrencisinin orta, Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5 öğrencisinin ise alt sosyoekonomik düzeyde olduğu görülmektedir. Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö5 öğrencisinin evinde kitaplık bulunurken, Ö2 ve Ö6 öğrencisinin evinde kitaplık bulunmamaktadır. Ö4 öğrencisinin kitap okuma sıklığı *her zaman*, Ö6 öğrencisinin *hiçbir zaman* düzeyinde iken Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5 öğrencisinin ise

bazen düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ö4 öğrencisinin kitap okuma sıklığının *her zaman* düzeyinde olması, öğrencinin kitap okuduğunu ancak okuma yaparken okuma hatalarının düzeltilmediğini göstermektedir. Bu durumda okuma sırasında öğrenciye uzman kişilerce rehberlik edilmesi önem arz etmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama gerçekleştirilmeden önce öğrencilerin; “Çocuk Gönüllü Katılım Formu”nu, velilerin; “Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu”nu ve “Veli İzin Belgesi”ni ve okul idaresinin; “İzin Belgesi”ni doldurmaları sağlanmıştır. İzin işlemleri tamamlandıktan sonra belirlenen okuldaki üçüncü sınıf öğrencilerinin; akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemede “Yanlış Analiz Envanteri”, okuma motivasyonlarını belirlemede “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve okumaya yönelik tutumlarını belirlemede “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar “öntest” olarak kabul edilmiştir. Öntestte kullanılan envanter ve ölçekler, deney grubuyla gerçekleştirilen deneysel uygulamadan sonra tekrar uygulanmıştır. Bu uygulama ise “sontest” olarak ifade edilmiştir.

ODEP ve buna yönelik etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ODEP ve etkinlikler araştırmacı tarafından öğrencilerle yürütülmüştür. Uygulama 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili, Pursaklar ilçesinde bulunan alt sosyoekonomik düzeye sahip bir devlet okulunda ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Deneysel çalışmaya başlamadan önce deney grubu öğrencilerine “Yanlış Analiz Envanteri”, “Okuma Motivasyon Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu envanter ve ölçeklerden elde edilen puanlar deney grubundaki öğrencilerin öntest puanları olarak kaydedilmiştir. Araştırma uygulaması başlamadan önce bilgilendirici toplantı çerçevesinde sınıf öğretmenleriyle bir toplantı düzenlenmiş süreç ve yapılacak olan uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerle görüşülerek ODEP kapsamında gerçekleştirilecek olan etkinlikler ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecine ait takvim 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmanın Uygulama Sürecine Ait Takvim

Yapılan İşlem	Yüz Yüze Yapılan Eğitim Süreci			Görüntülü Uzaktan Yapılan Eğitim Süreci										
	03.03.2020	04.03.2020	11.03.2020	13.03.2020	30.03.2020	31.03.2020	01.04.2020	02.04.2020	03.04.2020	06.04.2020	07.04.2020	08.04.2020	09.04.2020	10.04.2020
Bilgilendirici Toplantı Düzenlenmesi	X													
Öntestlerin Uygulanması		X												
'Cumhuriyet Öğretmeni' Etkinliğinin Yapılması		X												
'Üşüdüm Üşüdüm' Etkinliğinin Yapılması			X											
'Bilgisayarlar' Etkinliğinin Yapılması				X										
'Dön Değirmen Dön' Etkinliğinin Yapılması					X	X	X							
'Alfabeden Kaçan Harflerin Macerası' Etkinliğinin Yapılması						X		X						
'Karıncalar' Etkinliğinin Yapılması							X	X	X					
'Balıkçı Osman' Etkinliğinin Yapılması										X				
'Masal Korosu' Etkinliğinin Yapılması											X		X	
'Uykuya Dair' Etkinliğinin Yapılması												X	X	X
Sontestlerin Uygulanması												X	X	X

Tablo 4'te araştırmada, deneysel uygulama s¼reci başlamadan ¼nce (03.03.2020 tarihinde), deney grubundaki ¼ğrencilere ger¼ekleřtirilecek ODEP ve etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında (04.03.2020 tarihinde) y¼z y¼ze olmak ¼zere ¼ğrencilere ¼ntestler ve '*Cumhuriyet ¼ğretmeni*' etkinliği uygulanmıştır. Daha sonra planlanan araştırma s¼recinin ikinci haftasında '*¼ř¼d¼m ¼ř¼d¼m*' (11.03.2020 tarihinde) etkinliği y¼z y¼ze uygulanmıştır. Araştırma s¼reci devam ederken ¼in Halk Cumhuriyeti'nin Vuhan kentinde ¼ıkan ve bir¼ok ¼lkeye yayılan COVID-19 salgını nedeniyle 12.03.2020 tarihinde Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi yayınlanmıştır. Bu kararnameye g¼re resm¼ ve ¼zel okullara 16.03.2020 tarihinden başlayıp 27.03.2020 tarihinde bitmek ¼zere 2 hafta ara verilmiştir. Daha sonra aynı nedenle 27.03.2020 tarihinde başlaması d¼ř¼n¼len resm¼ ve ¼zel okulların a¼ılıřı, 25.03.2020 tarihinde T¼rkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı b¼nyesinde oluşturulan Bilim Kurulu kararı ile okulların tatili 30.04.2020 tarihine kadar uzatılmıştır. Bu kapsamda deneysel araştırmalarda i¼ ge¼erlilięi tehdit eden ¼nemli fakt¼rlerden zaman fakt¼r¼n¼ en aza indirmek i¼in araştırmacı, araştırmanın ¼ç¼nc¼ haftasında yapılması gereken '*Bilgisayarlar*' etkinliğini araştırma s¼recinin ikinci haftasında (13.03.2020 tarihinde) uygulamıştır. Geriye kalan; '*D¼n Değirmen D¼n*' (30-31.03.2020-01.04.2020 tarihlerinde), '*Alfabeden Ka¼an harflerin Macerası*' (31.03.2020-01-02.04.2020 tarihlerinde), '*Karınca*' (01-02-03.04.2020 tarihlerinde), '*Balık¼ı Osman*' (06-07-08.04.2020 tarihlerinde), '*Masal Korosu*' (07-08-09.04.2020 tarihlerinde) ve '*Uykuya Dair*' (08-09-10.04.2020 tarihlerinde) etkinlikleri hazırlanan ODEP ders programı doğrultusunda g¼r¼nt¼l¼ bire bir uzaktan eğitim yoluyla uygulanmıştır. Araştırmada, her ¼ğrencinin uygulama s¼reci bitiminde sontestler (06-07-08.04.2020 tarihlerinde) uygulanmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması i¼in araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ODEP deney grubunda olan ¼ğrencilere ilk 3 hafta ¼arřamba g¼nleri destek eğitim odasında g¼nde 3 saat olmak ¼zere uygulanmıştır. Daha sonra Covid-19 salgını nedeniyle okulların tatil olmasından dolayı geri kalan 6 etkinlik ¼ğrencilerle bire bir g¼r¼nt¼l¼ uzaktan eğitim yoluyla s¼rd¼r¼lm¼řt¼r. Bunun i¼in araştırmacı her ¼ğrenciye y¼nelik olarak bir program oluşturmuş ve ODEP haftanın 3 g¼n¼ her bir ¼ğrenci ile 1 saat, toplamda 6 saat olmak ¼zere 2 hafta s¼resince uygulanmıştır. Uygulama s¼recinin 3 haftası y¼z y¼ze, 2 haftası g¼r¼nt¼l¼ uzaktan eğitim yoluyla olmak ¼zere toplamda 5 haftada ger¼ekleřtirilmifitir. Araştırma 03 Mart 2020 –10 Nisan 2020 tarihleri arasında yapılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde üçer tane hikâye edici, şiir ve bilgilendirici metin kullanılarak hazırlanan ODEP, etkinlikler yoluyla öğrencilere uygulanmıştır. ODEP'te kullanılan metinler, öğrencilerin seviyesine uygun, şiir kitaplarından, öykü kitaplarından, dergilerden alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu metinler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sıklıkla yaptığı hatalardan yola çıkarak hazırlanan etkinliklerle uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde yapılan işlemler kronolojik olarak özetlenerek Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırmanın Uygulama Süreci

Uygulama-İşlem Öncesi	Uygulama-İşlem Süreci	Uygulama-İşlem Sonrası
Literatür tarandı.	Süreç içerisinde "ODEP"e yönelik yorumlar ve değerlendirmeler kaydedildi	Öğrenciye sontest olarak 'yanlış analiz envanteri', 'okuma motivasyonu ölçeği' ve 'okumaya yönelik tutum ölçeği' uygulandı.
İhtiyaç analizi yapıldı.	Süreç içerisinde programa yönelik sorunlar belirlendi ve sorunlara yönelik çözümler geliştirildi.	Öğrencilerle yapılan çalışmada elde edilen veriler ile betimlemeler yapıldı.
"ODEP" yeterlikleri yazıldı.	Okuma destek programı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yüz yüze ve görüntülü uzaktan eğitim yoluyla uygulandı.	
"ODEP" etkinlikleri oluşturuldu.		
Araştırmacı tarafından hazırlanan program ve etkinlikler 4 program geliştirme ve 4 sınıf eğitimi alan uzmanı tarafından kontrol edildi ve görüşleri alındı.		
Ankara'nın Pursaklar ilçesinde okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen 2 öğrenci ile pilot çalışma yapıldı.		
Pilot uygulama sonucu araştırmacı tarafından görülen aksaklıklar ve düzeltmeler yapılarak ODEP'e son şekli verilmiştir.		
'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu' ve 'Yanlış Analiz Envanteri' ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler belirlendi.		
Öğrenciye öntest olarak 'yanlış analiz envanteri', 'okuma motivasyonu ölçeği' ve 'okumaya yönelik tutum ölçeği' uygulandı.		

Tablo 5'te, araştırmanın uygulama-işlem öncesi döneminde; öncelikle literatür taraması ve ihtiyaç analizi sonrası ODEP yeterlikleri yazılmıştır. Uzman görüşü alınan

ODEP'in, yapılan pilot uygulama sonucu araştırmacı tarafından görölen aksaklıkları ve düzeltmeleri yapılarak ODEP'e son şekli verilmiştir. "Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu" ve "Yanlış Analiz Envanteri" ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tespit edilmiştir. Öntest olarak, "Yanlış Analiz Envanteri", "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada uygulama-işlem süreci dönemde, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ODEP okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere bire bir sınıf ortamında ve görüntülü uzaktan eğitim yoluyla uygulanmıştır. Araştırmada uygulama-işlem sonrası dönemde; sontest olarak başlangıçta uygulanan ölçekler tekrar uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin ODEP uygulaması öncesi ve sonrası okuma becerileri ve okumaya yönelik duyuşsal özellikleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılan araştırmada, deneysel desenlerden tek grup öntest sontest modeli kullanılmış olup nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Araştırmada verileri elde etmek amacıyla kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili Tablo 6'da bilgi verilmiştir.

Tablo 6

Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları	Uygulanan Kişi Sayısı
	ODEP	6
	Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu	20
	Yanlış Analiz Envanteri (Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit için)	20
1. Okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğrencilerin ODEP öncesi ve sonrası; akıcı okuma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Yanlış Analiz Envanteri	6
2. Okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğrencilerin ODEP öncesi ve sonrası; okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Yanlış Analiz Envanteri	6
3. Okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğrencilerin ODEP öncesi ve sonrası; okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Okuma Motivasyonu Ölçeği	6
4. Okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğrencilerin ODEP öncesi ve sonrası; okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	6
	Çalışma Grubuna İlişkin Bilgi Formu	6

Tablo 6'da ODEP ve etkinlikler 6 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek için 20 öğrenciye

'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu' ve 'Yanlış analiz Envanteri' uygulanmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problem sorularının verilerini elde etmede 'Yanlış Analiz Envanteri' kullanılmıştır. Araştırmada üçüncü ve dördüncü alt problem sorularının verilerini elde etmede sırasıyla 'Okuma Motivasyonu Ölçeği' ve 'Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek için ise 'Çalışma Grubuna İlişkin Bilgi Formu' kullanılmıştır.

ODEP ve etkinlikler. Araştırmada konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar taranmış, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı sorunlar belirlenmiştir. Bunlardan yola çıkılarak başlangıçta ODEP okuma öğrenme alanı altında 7 alt öğrenme alanı (okumaya hazırlık, fonolojik farkındalık, alfabetik ilişkiler, akıcı okuma, kelime hazinesi, anlama, görsel okuma) ve 89 yeterlikten oluşması hedeflenmiştir. Belirlenen alt öğrenme alanları ve yeterliklerin uygunluğunu saptamak için 4'ü eğitim programları ve öğretimi 4'ü sınıf eğitimi olmak üzere toplam 8 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerini almak için, 'Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Hazırlanan Okuma Destek Programı Yeterliklerine Yönelik Uzman Görüşü Formu' (EK-C) ve 'Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Hazırlanan Okuma Destek Programı Etkinlerine Yönelik Uzman Görüşü Formu' (EK-Ç) oluşturulmuştur. Bu oluşturulan formlar aracılığıyla uzman görüşleri değerlendirilmiştir. Bu amaçla ODEP'in; 'Program' boyutunu 'Eğitim Programları ve Öğretimi' alanında 1 Profesör, 1 Doçent, 1 Dr. Öğretim Üyesi ve 1 Dr.; 'Metin ve metne bağlı etkinlikler' boyutunu 'Sınıf Eğitimi' alanında 1 Doçent, 2 Dr. Öğretim Üyesi ve 1 Dr. Araştırma Görevlisi uzman incelemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ODEP'e son şekli verilmiştir. Tablo 7'de ODEP'in yeterlik, metin ve metne bağlı etkinlikler boyutuna ilişkin uzman görüşleri verilmiştir.

Tablo 7

ODEP'in Yeterlik, Metin ve Metne Bağlı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Uzman Görüşleri

Değerlendirme Öncesi	Değerlendirme Sonrası							
	Yeterlik=68/Metin=12/Etkinlik=84				Yeterlik=51/Metin=9/Etkinlik=63			
Uzmanların Alanı	Uz.1 EPÖ	Uz.2 EPÖ	Uz.3 EPÖ	Uz.4 EPÖ	Uz.5 SE	Uz.6 SE	Uz.7 SE	Uz.8 SE
Değişmesini Önerdiği	1/0/0	1/0/0	9/0/0	2/0/0	0/0/4	0/0/5	0/0/4	0/0/1
Yeterlik/Metin/Etkinlik Sayısı								
Çıkarılmasını İstediği	3/0/0	7/0/0	5/0/0	8/0/0	0/1/5	0/1/7	0/1/8	0/0/6
Yeterlik/Metin/Etkinlik Sayısı								
Eklenmesini İstediği	1/0/0	2/0/0	1/0/0	2/0/0	0/0/1	0/0/1	0/0/2	0/0/1
Yeterlik/Metin/Etkinlik Sayısı								

Uz.= Uzman, EPÖ=Eğitim Programları ve Öğretim, SE=Sınıf Eğitimi

Tablo 7’de, uzman değerlendirmesi öncesi 12 olan metin sayısı 9’a, 68 olan yeterlik sayısı 51’e ve 84 olan metne bağlı etkinlik sayısı 63’e düşmüştür. Uzman görüşleri doğrultusunda 13 yeterlik ifadesi değişmiş, 23 yeterlik ifadesi çıkarılmış ve 6 yeterlik ifadesi eklenmiştir. Metinlerle ilgili olarak değişme ve eklenme önerilmemiş olup 3 metin uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılmıştır. Metne bağlı olan etkinliklerde ise, 14 etkinliğin değişmesi, 26 etkinliğin çıkarılması ve 5 etkinliğin eklenmesi önerilmiştir.

Uzmanların vermiş olduğu görüşlere göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için hazırlanmış 51 yeterlik ve 9 etkinlikten oluşan ODEP, Ankara’nın Pursaklar ilçesinde bir okulda pilot olarak 2 okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğrenciye 9 hafta süresince uygulanmıştır. Pilot uygulama öncesinde okumada bir öğrenci endişe, bir öğrenci öğretim düzeyinde iken, pilot uygulama sonrası her iki öğrencinin de serbest okuma düzeyine çıktığı görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeylerinde de artış olmuştur. Pilot uygulama sonucu geliştirilmiş olan ODEP’in okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

ODEP’te yer alan yeterliklere yönelik olarak metin ve metne bağlı etkinlikler, 3 metin türünden (hikâye edici, bilgilendirici ve şiir) 3’er adet olmak üzere toplamda 9 etkinlik ve 5 haftalık uygulama oluşturulmuştur. Oluşturulan her bir etkinlikte ODEP’te yer alan farklı yeterlikler, etkinlikler aracılığıyla okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Etkinlikler oluşturulurken yeterliklerin yapısı (basitten karmaşığa ve kolaydan zora ilkesi) dikkate alınmış ve etkinlikler aşamalı olarak ilerleyecek şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan her bir etkinlik okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere haftada 3 saat olmak üzere uygulaması planlanmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler ve pilot uygulama sonucu elde edilen veriler ışığında ODEP’in gerekli düzeltmeleri yapılmış ve uygulama öncesi son şekli verilmiştir. Bu bağlamda araştırmada geliştirilen ODEP yeterliklerine (EK-D) yönelik bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
ODEP Yeterliklerine Yönelik Bilgiler

Öğrenme Alanı: Okuma							
Alt Öğrenme Alanı	Okumaya Hazırlık	Fonolojik Farkındalık	Alfabetik İlişkiler	Akıcı Okuma	Kelime Hazinesi	Anlama	Yeterlik Sayısı
	9	8	7	8	7	12	

Tablo 8’de ODEP, okuma öğrenme alanı altında okumaya hazırlık (9), fonolojik farkındalık (8), alfabetik ilişkiler (7), akıcı okuma (8), kelime hazinesi (7) ve

anlama (12) olmak üzere 6 alt öğrenme alanından ve toplam 51 yeterlikten oluşmaktadır. Tablo 9'da ODEP etkinliklerinde yararlanılan metinlerin (EK-E) özellikleri verilmiştir.

Tablo 9

Uygulama Sürecinde Yararlanılan Metinlerin Özellikleri

Metin Türü	Metin Adı	Metinde Bulunan Kelime Sayısı	Metinde Bulunan Etkinlik Sayısı	Uygulanan Akıcı Okuma Yöntemi	Yararlanılan Kaynak ve Metnin Yazarı
Hikâye Edici	Cumhuriyet Öğretmeni	75	7	Tekrar okuma	Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler Süleyman Bulut
Şiir	Üşüdüm Üşüdüm	47	7	Koro okuma	101 Tekerleme Süleyman Bulut
Bilgilendirici Hikâye Edici	Bilgisayarlar Dön Değirmen Dön	104 199	7 7	Eşli okuma Yankılayıcı okuma	Gülen Murfy Araştırmacı Çocuk Dergisi Ağustos-Eylül 2018
Şiir	Alfabeden kaçan Harflerin Macerası	78	7	Koro okuma	Alfabeden Kaçan Harfler Çiğdem Sezer
Bilgilendirici	Karıncalar	124	7	Arkadaşla okuma	Keşfedin Karıncalar Alejandro Algarra (Çeviri: Emine Geçgil)
Hikâye Edici	Balıkçı Osman	231	7	Tekrarlı okuma	Balıkçı Osman Anne Hoffman (Çeviri: Şeyda Öztürk)
Şiir	Masal Korosu	203	7	Koro okuma	Kafesteki Çikolata Mehmet Atilla
Bilgilendirici	Uykuya Dair	391	7	Tekrarlı okuma	Tübitak Bilim Çocuk Dergisi (Aralık 2019) Nihan Yapıcı

Tablo 9'da hikâye edici, şiir ve bilgilendirici metin türünden toplamda 9 metin, her metne ait 7 etkinlik ve akıcı okuma stratejileri uygulanarak dersler yapılmıştır. Metinler oluşturulurken kelime sayıları dikkate alınmış ve her metin türünde kelime sayıları hiyerarşik olarak artmıştır. Örneğin; hikâye edici metin türünde seçilen ilk metin olan '*Cumhuriyet Öğretmeni*' metni 75 kelime, ikinci metin olan '*Dön Değirmen Dön*' metni 199 kelime ve üçüncü metin olan '*Balıkçı Osman*' metni 231 kelimedenden oluşmaktadır.

Araştırmada etkinliklerin içerisine okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dikkatini çekmek, derse katılımlarını ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla ODEP amacına uygun olarak görseller yerleştirilmiştir. Çalışmada hikâye edici, şiir ve bilgi verici metinlere yönelik her metin için 7 etkinlik hazırlanmıştır. Her etkinliğin başında

öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya, düşünmeye yönelten hazırlık sorularına yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler için uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde her bir etkinliğe yönelik günlük ders planları hazırlanmıştır. ODEP'in deney grubu öğrencileri üzerindeki etkisini saptamak ve güvenilir bilgiye ulaşmak için ODEP ve etkinlikler dışında herhangi bir ders materyali kullanılmamıştır. Her etkinlik için ayrı ayrı hazırlanan ders planları EK-F'de sunulmuştur

Okuma güçlüğü belirleme öğretmen tespit formu. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek için araştırmacı tarafından; gözlemlenen boyutlar altında nörolojik, davranışsal, duyuşsal ve okuma davranışları olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan 21 maddelik bir form oluşturulmuştur. Formda (EK-G) yer alan gözlemlenen boyutlardan nörolojik alt boyutta 3, davranışsal alt boyutta 4, duyuşsal alt boyutta 3 ve okuma davranışları alt boyutunda ise 11 madde olmak üzere toplam 21 madde bulunmaktadır. 'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu' oluşturulurken daha önce okuma güçlüğü alanında yapılan çalışmalar incelenmiş, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sıklıkla yaptığı hatalar tespit edilmiş, 'Araştırma Yöntemleri' alanında 2 Doçent ve 'Sınıf Eğitimi' alanında 2 Doçent olmak üzere toplam 4 akademisyenin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formun asıl amacı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmenler tarafından tespit edilip araştırmacıya yönlendirmesidir. Uygulama yapılan okulda 10 şube, 10 öğretmen ve 289 üçüncü sınıf öğrenci bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan form, uygulama yapılan okulda bulunan 10 öğretmenin tamamına verilmiş olup sınıflarında okuma güçlüğü yaşadığını düşündüğü her bir öğrenci için doldurması istenmiştir. Bu kapsamda öğretmenler tarafından doldurulan formda 20 öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı düşünülmüş ve doldurulan formlar araştırmacıya verilmiştir. Okuma güçlüğü belirleme öğretmen gözlem formu değerlendirmesi sonucunda araştırmacıya yönlendirilen 20 öğrenciye ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek için araştırmacı 'Yanlış Analiz Envanteri' uygulanmıştır.

Yanlış analiz envanteri. Akyol'a (2003) göre ölçeğe ait bilgiler, kullanım amacı ve kullanılışı şu şekildedir. Ekwall ve Shanker (1988, s.412) tarafından geliştirilen Akyol'un (2003) Türkçe'ye uyarladığı 'Yanlış Analiz Envanteri' (EK-Ğ), okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemede kullanılmaktadır. Envanter aynı zamanda öğrencilerin okuma seviyelerini, okuma hatalarını ve okuduğunu anlama becerilerini tespit etmede de kullanılmaktadır. Akyol (2003) tarafından Türkçe'ye

uyarlanan ölçekte ortam, seslendirme ve soru ölçeği olmak üzere 3 ölçek bulunmaktadır. Öğrencinin metni sesli olarak okuma sırasında yapılan hatalarla ortam ve ses bilgisi, metne yönelik basit ve derinlemesine anlama sorularıyla da anlama seviyesi belirlenebilmektedir. Envanterin kelime tanıma ve anlama konusunda bilgi verdiği ifade edilmiştir. Üç ölçekten elde edilen toplam puan 180'den aşağıda ise endişe düzeyi, 180-240 arası ise öğretim düzeyi ve 240'tan üzeri ise serbest düzeyi olarak ifade edilmektedir. Bu düzeylere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Serbest düzey. (240 puan ve üzeri) Öğrencinin bir uzman ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan kendi sınıf düzeyine uygun materyalleri okuyabilmesi ve anlayabilmesini ifade eder.

Öğretim düzeyi. (180-240 puan arası) Öğrencinin bir yetişkin ya da uzman yardımıyla istenilen düzeyde okuma ve anlamasını ifade eder.

Endişe düzeyi. (180 puan altı) Öğrencinin okuduğu metnin pek azını anladığı ve pek çok okuma hatası yaptığını ifade eder. Bu tür öğrencilere uzman ya da yetişkin desteği sağlanması gerekmektedir.

Envanterde kullanılan okuma parçaları öğrencilerin seviyesine uygun bir şekilde seçilmelidir. Bu kapsamda üçüncü sınıflar için önerilen kelime sayısı 100-200 olması gerektiği belirtilmiş ve araştırmada öğrencinin seviyesine ve durumuna uygun bir metin seçilmiştir. Araştırmada materyalin güçlük seviyesi de dikkate alınarak 121 kelimelik bir okuma parçası belirlenmiştir. Öğrencilerin Yanlış analizi envanterine göre örnek puanlandırılması Tablo 10'daki gibi yapılmıştır.

Tablo 10

Öğrencilerin Yanlış Analizi Envanterine Göre Puanlandırılması

Yapılan Hata	Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
	Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği		
Y içerken D içecekken	3/5	6/9	Yanlış okuma	Ortam Ölçeği Puanları 0 = Hiç Okumadı 1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi 2 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi 3 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi 4 = Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfadede 5 = Kendini Düzeltti Seslendirme Ölçeği Puanları 0 = Kendi Koyduğu Kelimeyle Harf

			Benzerliği Yok 1 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var 2 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var N = Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var
Toplam	3/5	6/9	
Yüzde	0.6	0.66	

Tablo 10’da öğrencinin okuma sırasında yapmış olduğu hata, ortam ve seslendirme ölçeğine göre puanlandırılmakta ayrıca yapmış olduğu hataya ilişkin açıklaması verilmektedir.

Soru ölçeği. Bu ölçeğin puanlandırılmasında basit anlama ve derinlemesine anlama sorularına ait puanlama bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırmada kullanılan sorular ve buna ilişkin açıklamalar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
Araştırmada Kullanılan Sorular ve Açıklamalar

Sorular	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
Dere kenarında bulunan suyun içine ne düştü?	Soru basit anlama sorusudur.	.../2	
Güvercin karıncayı sudan nasıl kurtardı?	Soru basit anlama sorusudur.	.../2	Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular 1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular
Güvercin karıncaya neden yardım etmiş olabilir?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	.../3	
Metnin başlığı ne olmalıdır?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	.../3	Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular 1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar
Güvercini av olmaktan kim kurtardı?	Soru basit anlama sorusudur.	.../2	
Metnin ana fikri nedir?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	.../3	
Toplam		.../15	
Yüzde			

Tablo 11’de, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin anlama becerilerini ölçmede 3 basit ve 3 derinlemesine anlama sorusu olmak üzere 6 adet soru yöneltilmiştir. Öğrenci, basit anlama sorularına vermiş olduğu tam doğru cevaplarda 2, yarı doğru cevaplarda 1 ve hiç cevaplayamadığı sorularda 0 puan almaktadır. Derinlemesine anlama soruları için ise öğrenci, tam ve etkili cevaplarda 3, beklenene yakın ancak eksik olan cevaplarda 2, çok eksik cevap verilen sorularda 1 ve hiç

cevap verilmeyen sorularda 0 puan almaktadır. Öğrenci tüm sorulara cevap vermesi durumunda 15 puan almaktadır.

Envanterin uygulanması aşamasında yapılan işlemler.

- Öncelikle okuma güçlüğü yaşayan öğrenci tespit edilir.
- Öğrenciye daha önce hiç okumadığı kendi seviyesine uygun metin seçimi yapılır.
- Metne ilişkin olarak basit ve derinlemesine anlama sorularından oluşan okuduğunu anlama soruları hazırlanır.
- Öğrencinin kendini güvende hissettiği, rahat ve sessiz ortam belirlenir.
- Öğrencinin ses kaydının alınabilmesi için gerekli hazırlıklar yapılır.
- Öğrenciye seçilen metin sesli bir şekilde okutulur. Öğrencinin okuma yaptığı sırada hiçbir müdahalede bulunulmamalıdır.
- Öğrencinin okuması bittikten sonra, basit ve derinlemesine anlama sorularını cevaplayıp yazması sağlanır.
- Yapılan bu işlemlerden sonra öğrencinin okuma düzeyini puanlandırmasına geçilir. Öğrencinin ses kaydına alınan okuması tekrar dinlenerek yapılan okuma hataları ortam, seslendirme ve soru ölçeği kriterlerine göre hesaplanır. Ortam ölçeği hesaplaması yapılırken öğrencinin yapmış olduğu hataya göre kriterden seçilen bir puan verilir ve 5 ile bölünerek yüzdesi çıkarılır. Seslendirme ölçeği hesaplaması yapılırken hatalı okunan kelimedeki harflerin orijinal kelimedeki harflerle karşılaştırması yapılır. Karşılaştırma sonucu hatalı okunan kelimedeki ortak harfler, orijinal kelimedeki tüm harflere bölünerek yüzdesi çıkarılır. Soru ölçeği hesaplaması yapılırken öğrencinin basit ve derinlemesine anlama sorularına vermiş olduğu cevaplar, verilen kriterlere göre değerlendirilir ve puanlaması yapılır. Alınan puanlar, sorulardan alınabilecek en yüksek puana bölünerek yüzdesi çıkarılır.
- Öğrencinin üç ölçekten almış olduğu puanlar toplanır ve öğrencinin okuma düzeyi belirlenir. Üç ölçekten alınan toplam puan 240'tan yüksek ise öğrencinin serbest düzeyde olduğu, 180-240 puan arasında ise öğretim düzeyinde olduğu ve 180'den aşağıda ise endişe düzeyinde olduğu sonucuna varılır.

Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker' den (1988) uyarladığı "Yanlış Analiz Envanteri" okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin tespit edilmesinde gerekli resmî izinler alınmasından sonra etik kurallar göz önünde bulundurularak ODEP öncesi ve sonrası uygulanmıştır.

Okuma motivasyonu ölçeği. Okuma motivasyonu ölçeği (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997) başlangıçta 11 boyut ve 54 maddeden oluşturulmuştur. Daha sonra ölçek, Guthrie ve Wang (2004) tarafından analize tabi tutulmuş, içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutlu yeni bir yapı oluşturulmuştur. Ölçek, Yıldız (2010) tarafından son haliyle Türkçe' ye uyarlanmıştır.

Yıldız (2010) ölçeği uyarlama çalışmasında, üçüncü sınıf öğrencilerini de çalışmaya dâhil etmesi sebebiyle bu araştırma kapsamında tekrar bir geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. Yıldız (2010) tarafından geliştirilen ölçekte; Wigfield ve Guthrie (1995) öğrencilerin okuma motivasyonunu tespit etmek amacıyla ölçeği geliştirmişlerdir. Yukarıda da bahsedildiği gibi ölçeğin başlangıçta ilk hali, 11 boyut ve 82 maddeden oluşmuştur. Ölçek öncelikle 4 ve 5. sınıfta öğrenim gören 105 öğrenciye uygulanmış ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında başlangıçta 82 olan madde sayısı 54'e düşürülmüştür. Ölçek daha sonra Wang ve Guthrie (2004) tarafından tekrar analize tabi tutulmuş, içsel ve dışsal olmak üzere 2 boyutlu 49 maddeli bir ölçek oluşturulmuştur.

Yıldız (2010) tarafından Türkçe' ye uyarlanan ölçek, ilk olarak İngilizce 'den Türkçe' ye çevrilmiştir. Türkçe' ye çevrilen ölçek 60 öğrenciyle ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Ön uygulama sonucu ölçek 49 maddeden 48'e düşmüştür. Daha sonra ölçek, 3, 4, ve 5. sınıfta öğrenim gören 595 öğrenciyle uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları sonucunda; tanınma, rekabet, sosyal ve uyum dışsal motivasyon, merak ve ilgi içsel motivasyon boyutunu oluşturduğu görülmüştür. Ölçek 4 seçenek (bana çok benziyor:4 puan, bana biraz benziyor: 3 puan, benden biraz farklı: 2 puan ve benden çok farklı: 1 puan) ve 21 maddeden oluşmaktadır.

Bu bağlamda araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla, Wigfield ve Guthrie'nin (1997) geliştirdiği, Wang ve Guthrie'nin (2004) güncellediği ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Okuma Motivasyonu Ölçeği" gerekli resmî izinler alınmasından sonra etik kurallar göz önünde bulundurularak ODEP öncesi ve sonrası kullanılmıştır (EK-H).

Okumaya yönelik tutum ölçeği. Kocaarslan (2016) ölçeğin tanıtımını şu şekilde yapmaktadır; ölçek, McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencilerinin (1-6. sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını saptamak için geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali İngilizcedir. Ölçek Amerika’da ilk olarak 499 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek iki alt boyut ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutunda yer alan 10 maddesi okumadan zevk alma, geri kalan 10 maddesi ise akademik okuma boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek Jim Davis tarafından yaratılan “Garfield” kedi karakterinin 4 farklı his durumlarından birini seçmeyi gerektirmektedir. Ölçekte çok mutlu:4, biraz mutlu:3, biraz üzgün:2, çok üzgün:1 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan 50 puan orta noktayı ve okumaya yönelik farklı tutumları temsil etmekte kullanılmaktadır.

Ölçekte, iç tutarlılığı temsil eden Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 1-6. sınıf için .74-.89 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Yapı geçerliliğinin test etmek için ölçeğin eğlenme amaçlı okuma alt boyutunda kütüphaneyi kullanma ve kütüphane kartına sahip olma soruları ile istatistiksel karşılaştırmalar yapılmıştır. Ölçekte kütüphane kartı olan öğrencilerin eğlenme amaçlı tutum puanları (ort.:30.0) olmayanlara (ort.:28.9) oranla istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.01$). Ölçekte kütüphane kaydı olan öğrencilerin (ort.:29.2) olmayan öğrencilere (27.3) göre eğlenme amaçlı okuma tutumları arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<.01$). Ölçekte yine eğlenme amaçlı okuma boyutu için öğrencilerin günlük televizyon seyretme süreleri karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda her akşam 1 saat televizyon seyreden öğrencilerin (ort.:31.5), 2 saatten fazla televizyon öğrencilere (ort.:28.6) oranla okuma tutumları arasında daha az televizyon seyreden öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık çıktığı gözlemlenmiştir ($p<.01$). Elde edilen bu bulgunun eğlence amaçlı okuma yapan öğrencilerin, daha az televizyon seyretmeleri durumu açısından bir geçerlik nedeni olarak görülmüştür.

Ölçeğin akademik alt boyutuna ilişkin yapılan geçerlik çalışmasında öğrencilerin standardize edilmiş okuma becerileri puanıyla ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda düşük, orta ve yüksek oranda okuma becerisine sahip öğrencilerin akademik okumaya yönelik tutum puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırma sonucuna göre, yüksek akademik okuma becerisine sahip olan öğrenciler (ort.:27.7), düşük akademik okuma becerisine sahip olan öğrencilere (ort.:27.0) oranla yüksek akademik okuma becerisine sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Elde edilen bu bulguyla öğrencilerin akademik bilgi

etmek için okuma yapmaları ve bu durumun öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde artırması bir geçerlik kriteri olarak ele alınmıştır.

Ölçekte yapılan diğer bir çalışma ise ölçeğin alt boyutlarından toplanan puanların korelasyonlarının incelenmesidir. McKenna ve Kear'ın (1990) ölçeğin her iki boyutu arasında yapmış olduğu analizde iki alt boyut arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.64$). Yapılan bu korelasyon analizi ile iki alt boyut arasında ilişkinin olduğu ve aynı zamanda farklı özellikleri içeren iki ayrı faktörü de içerdiği görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği ayrıca faktör analiziyle ölçülmüştür. Yapılan analiz sonucuna göre akademik alt boyutta 10 madde eğlence amaçlı okumada 7 madde ve geri kalan 3 madde ise başka bir boyutta toplanmıştır. Ölçeğe varimax döndürme işlemi uygulanmış 1 madde dışında iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Yapılan değerlendirmede McKenna ve Kear (1990) dışta kalan bu maddenin eğlenme amaçlı yazma boyutunda yer alması kararlaştırılmıştır (Kocaarslan, 2016, s.1222).

Ölçeği kısaca özetleyecek olursak; McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6.sınıflar için geliştirilen ve Kocaarslan'ın (2016) Türkçe 'ye uyarlanan ölçek eğlenme amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma olmak üzere 2 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öncelikle İngilizce 'den Türkçe' ye çevrilmiş, daha sonra Kocaarslan (2015) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bartın il merkezinde bulunan iki ilkokul ve bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 289 öğrenciye (1-6. sınıf) uygulanmıştır.

Kocaarslan (2016) ölçeği uyarlama çalışmasında, üçüncü sınıf öğrencilerini de çalışmaya dâhil etmesi sebebiyle bu araştırma kapsamında tekrar bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6.sınıflar için geliştirilen ve Kocaarslan'ın (2016) Türkçe' ye uyarladığı "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere, gerekli izinler alındıktan sonra etik kurallar göz önünde bulundurularak ODEP öncesi ve sonrası uygulanmıştır (EK-I).

Çalışma grubuna ilişkin bilgi formu. Araştırmada gerçekleştirilecek olan deneme öncesi modellerden olan öntest ve sontest tek grup deneysel uygulamanın öğrenci özelliklerini belirlemek amacıyla çalışma grubuna ilişkin bilgi formu (EK-İ) hazırlanmış ve öğrencilerin doldurması istenmiştir. Bu form aracılığıyla öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durum ile ilgili

bilgi elde edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgi formu, öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda ders planları oluşturulması amacıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öntest ve sontest olarak kullanılan; “Yanlış Analiz Envanteri”, “Okumaya Motivasyonu Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarını çözümlmek için parametrik testleri ölçmekte kullanılan bağımlı örneklem t-testinden yararlanmak istenilmiştir. Ancak öğrenci sayısının az olması nedeniyle yapılan testlerde öğrencilerin öntest ve sontest akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyon ve okumaya yönelik tutum düzeyinden aldığı puanlar normal dağılım göstermemiştir. Bu nedenle akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeyi öntest ve sontest puan karşılaştırmalarında bağımlı örneklem t-testinin parametrik karşılığı olan, nun parametrik ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın önemliliğini test eden Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2018) 30’un, Fraenkell, Wallen ve Hyun (2011) ve Gay, Mills ve Airasan (2011) küçük grupların bulunduğu verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasının daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerinin okuma becerilerinin ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi için hazırlanan ODEP’in etkililiği, deney öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerde elde edilen puanlarla hesaplanmıştır.

İç ve Dış Geçerlik

Her araştırmada iç ve dış geçerliği sağlamak son derece önemlidir (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2018). Araştırmalarda iç ve dış geçerliği tehdit eden pek çok faktör bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmının uygulama sürecinde iç ve dış geçerliliği tehdit eden faktörlere ilişkin aşağıdaki önlemler alınmıştır.

İç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol altına alınması. Araştırmalarda iç geçerlik, ulaşılmak istenen bir “nedensel” ilişkide, “sonuç”un uygulanan deney değişkenleri ile gerçekten açıklana bilirliliğidir (Karasar, 2018). Yapılan araştırmada, iç geçerliği tehdit eden; zaman, olgunlaşma, deneklerin seçimi, denek kaybı etkisi,

ölçme araç ve süreçleri göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2018).

Zaman. Araştırmada uygulama süreci, 3 haftası yüz yüze, 2 haftası görüntülü uzaktan eğitim olmak üzere 5 haftayı içermektedir. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere 15 saat uygulanmıştır. Araştırma sürecinde dünyada ve ülkemizde görülen pandemik bir hastalıktan dolayı uygulama yapılan okul dâhil olmak üzere tüm resmî ve özel okullar tatil edilmiştir. Ancak, iç geçerliği tehdit eden zaman faktörünü en aza indirmek için araştırmacı, uygulamayı ara vermeden yapmıştır.

Olgunlaşma. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı aynı okuldan ve sınıf düzeylerinden belirlenmiştir. Araştırmanın uygulanması sırasında okullar tatil edilmiş ve öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla öğretimini sürdürmüşlerdir. Öğrenciler, araştırmanın büyük bir kısmında yüz yüze eğitim almamış ve bire bir görüntülü uzaktan eğitim aracılığıyla ODEP uygulamasına tabi tutulmuşlardır. Okulların tatil edilmesi ve öğrencilerin yüz yüze eğitim almamış olmayışı, öğrencilerin olgunlaşmadan kaynaklı akademik erişilerinin sabit kalmasına neden olmuştur. Öğrencilerin yüz yüze eğitimle karşılaşmaması, uygulama açısından olumlu durum oluşturmuş, araştırmanın etkililiğini ön plana çıkarmıştır.

Deneklerin seçimi. ODEP uygulamasının yapıldığı araştırmada, okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğrencilerde gönüllülük esas alındığı için yanlı atama yapılmıştır. Araştırmada, yanlı atama yapılmasının sebebi okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarısından ziyade araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ODEP'in etkililiğini sınamak olmuştur. Bu nedenle araştırmada kontrol grubu oluşturulmamış ve tek grup öntest sontest modeli kullanılmıştır.

Denek kaybı etkisi. Araştırmaya katılan öğrencilerin deney başladıktan sonra çeşitli nedenlerle uygulamadan ayrılmamaları için öğrencilerin gönüllüğü esas alınmış ve zorunlu bir durum olmadığı müddetçe uygulamaya katılmaları yönünde bilgilendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere ve velilere gönüllü katılım formları (EK-J, EK-K) imzalatılmış, okul idaresinden izin (EK-L) alınmıştır. Araştırmaya başlangıçta okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen 6 öğrenci ile başlanmış ve bitirilmiştir.

Ölçme araç ve süreçleri. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmede, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmış 'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu' ve Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker'den

(1988) uyarladığı ‘Yanlış Analiz Envanteri’ tüm öğrenciler için eşit olarak uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin, okumaya yönelik beceri düzeylerini ve duyuşsal özelliklerini yükseltmek için ODEP uygulaması tüm öğrencilere eksiksiz olarak belirlenen gün ve saatte uygulanmıştır. Daha sonra araştırmada elde edilen verilerin analizi için; Akyol’un (2003) Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarladığı ‘Yanlış Analiz Envanteri’, Wigfield ve Guthire’nin (1997) geliştirdiği, Wang ve Guthire’nin (2004) güncellediği ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ ve McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6.sınıflar için geliştirilen ve Kocaarslan’ın (2016) Türkçe’ye uyarladığı ‘Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’ araştırmaya katılan 6 öğrencinin tamamına aynı oranda ve düzeyde uygulanmıştır.

Dış geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol altına alınması. Araştırmalarda dış geçerlik, uygulama yapılan grup üzerinde ve araştırma koşullarına ulaşılan bir sonucun, gerçek yaşam koşullarına ve evrene genellenebilirliğidir (Karasar, 2018). Yapılan araştırmada, dış geçerliği tehdit eden; bağımsız değişkenlerin etkisi, ölçme- bağımsız değişken etkileşimi ve seçilen istatistikî tekniklerin veri analizine uygunluğu açısından incelenmiştir.

Bağımsız değişkenlerin etkisi. Dışardan etki edecek olan bağımsız değişkenleri kontrol edebilmek için, ODEP uygulamasını araştırmacı bizzat kendisi yürütmüştür. Araştırmada, ODEP bağımsız değişkeninin sınanması durumu göz önünde bulundurulmasından dolayı, çalışmaya katılan öğrencilere uygulama dışında herhangi bir bağımsız değişkenle destek verilmemiş, uygulama kontrollü bir şekilde sürdürülmüştür.

Ölçme – bağımsız değişken etkileşimi. Araştırmada ODEP uygulamasıyla; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, okuma beceri düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu nedenle deney sürecinde öğrencilerin okuma beceri ve duyuşsal özelliklerinin artması hedeflenmiştir. ODEP bağımsız değişkeninin etkisi, deney süresince kademeli olarak artması uygulama açısından istenen bir durumdur. Öğrencilere öntest olarak, sınıf düzeyleri olan 3. sınıftan daha düşük bir seviyede olan 2. sınıflar için uygulanan, 121 kelimelik ‘Güvercin ile Karınca’ metni okutulmuş ve metne bağlı okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Aynı metin ve metne bağlı okuduğunu anlam soruları öğrencilere sontest olarak uygulamanın bitiminde tekrar uygulanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin ölçme aracıyla etkileşiminin olmaması için ölçme aracı, öğrencilere sadece başlangıçta ve uygulama bitiminde

gösterilmiştir. Ayrıca, ölçme aracı araştırmacı tarafından uygulanmış olup tüm öğrencilere eşit muamelede bulunulmuştur.

Seçilen istatistiki tekniklerin veri analizine uygunluğu. Araştırmada elde edilen verileri analiz etmek ve yorumlamak için, üzerinde çalışılmış ve uygun istatistiki testler seçilmiştir. Seçilen istatistiki testler ile araştırmanın uygunluğu, literatür taraması ve alan uzmanları ile desteklenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest; okuma düzeyi, akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeyine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Düzeyleri Farklılaşma Durumu

Araştırmanın bu bölümünde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma düzeyleri arasındaki betimsel istatistiklerine, Wilcoxon işaretli sıralar testi bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest okuma düzeyleri. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest okuma düzeylerinden (ortam, seslendirme ve anlama) almış oldukları puanlara ilişkin istatistiki bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin ODEP Öntest Okuma Düzeyleri

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanı (%)	Seslendirme Ölçeği Puanı (%)	Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanı (%)	Toplam Puan (ortam ölçeği + seslendirme ölçeği + okuduğunu anlama)	Öğrencinin Okumada Bulunduğu Düzey
Ö1	56	89	66	211	Öğretim
Ö2	70	78	80	228	Öğretim
Ö3	55	77	80	212	Öğretim
Ö4	60	79	13	152	Endişe
Ö5	57	75	86	218	Öğretim
Ö6	49	79	26	154	Endişe

Tablo 12'de, öğrencilerin ODEP öntest okuma düzeylerine ilişkin olarak; Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5 öğrencileri, ortam + seslendirme + okuduğunu anlama düzeyi ölçeği puanından almış olduğu toplam puanlar sırasıyla 211, 228, 212 ve 218 olup okumada bulunduğu düzey *öğretim* düzeyinde olmuştur. Ö4 ve Ö5 öğrencisinin ise ortam + seslendirme + okuduğunu anlama ölçeği düzeyi puanından almış olduğu toplam puanlar sırasıyla 152 ve 154 olup okumada bulunduğu düzey *endişe* düzeyinde olmuştur.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sontest okuma düzeyleri. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sontest okuma

düzeylerinden (ortam, seslendirme ve anlama) almış oldukları puanlara ilişkin istatistiki bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin ODEP Sontest Okuma Düzeyleri

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanı (%)	Seslendirme Ölçeği Puanı (%)	Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanı (%)	Toplam Puan (ortam ölçeği + seslendirme ölçeği + okuduğunu anlama)	Öğrencinin Okumada Bulunduğu Düzey
Ö1	100	100	73	273	Serbest
Ö2	80	82	93	255	Serbest
Ö3	73	76	93	242	Serbest
Ö4	80	80	86	246	Serbest
Ö5	80	76	93	249	Serbest
Ö6	62	83	73	218	Öğretim

Tablo 13'te, öğrencilerin ODEP sontest okuma düzeylerine ilişkin olarak; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 öğrencileri ortam + seslendirme + okuduğunu anlama düzeyi ölçeği puanından almış olduğu toplam puanlar sırasıyla 273, 255, 242, 246 ve 249 olup okumada bulunduğu düzey *serbest* düzeyde olmuştur. Ö6 öğrencisi ise ortam + seslendirme + okuduğunu anlama ölçeği düzeyi ölçeğinden almış olduğu puan 218 olup okumada bulunduğu düzey *öğretim* düzeyinde olmuştur.

Tablo 12 ve Tablo 13'te, ODEP öntest ve sontest okuma düzeyleri bulgularına ilişkin olarak, okuma güçlüğü yaşayan Ö1 öğrencisinin, ODEP öntest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 211, okumada bulunduğu düzey *öğretim* iken sontest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 273, okumada bulunduğu düzey *serbest* düzeye çıkmıştır. ODEP'le Ö1 öğrencisinde okuma düzeyinde yükselme olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö2 öğrencisinin, ODEP öntest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 234, okumada bulunduğu düzey *öğretim* iken sontest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 255, okumada bulunduğu düzey *serbest* düzeye çıkmıştır. ODEP'le Ö2 öğrencisinde okuma düzeyinde yükselme olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö3 öğrencisinin, ODEP öntest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 220, okumada bulunduğu düzey *öğretim* iken sontest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 242, okumada bulunduğu düzey *serbest* düzeye çıkmıştır. ODEP'le Ö3 öğrencisinde okuma düzeyinde yükselme olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö4 öğrencisinin, ODEP öntest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 152, okumada bulunduğu düzey *endişe* iken

sontest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 246, okumada bulunduğu düzey *serbest* düzeye çıkmıştır. ODEP’le Ö4 öğrencisinde okuma düzeyinde yükselme olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö5 öğrencisinin, ODEP öntest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 218, okumada bulunduğu düzey *öğretim* iken sontest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 249, okumada bulunduğu düzey *serbest* düzeye çıkmıştır. ODEP’le Ö5 öğrencisinde okuma düzeyinde yükselme olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö6 öğrencisinin, ODEP öntest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 161, okumada bulunduğu düzey *endişe* iken sontest; ortam, seslendirme ve anlama düzeyi ölçeği toplam puanı 218, okumada bulunduğu düzey *öğretim* düzeye çıkmıştır. ODEP’le Ö6 öğrencisinde okuma düzeyinde yükselme olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

<i>Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi</i>					
Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.20 ^b	.03
Pozitif Sıralar	6 ^b	3.50	21.00		
Eşit	0 ^c	-	-		
Toplam	6				

p<.05, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuma düzeyinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) okuma düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir; z=-2.20, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 3.50) ve toplamları (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen ODEP’in okuma düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Akıcı Okuma Beceri Düzeyleri Farklılaşma Durumu

Araştırmanın bu bölümünde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest akıcı okuma beceri düzeyleri (okuma hızı ve kelime tanıma) arasındaki farklılıklara ilişkin betimsel istatistiklerine, Wilcoxon işaretli sıralar testi bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest kelime tanıma düzeyleri. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest kelime tanıma düzeylerinden almış oldukları puanlara ilişkin istatistiki bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Öntest ve Sontest Kelime Tanıma Düzeyleri

Öğrenciler	Kelime Tanıma Düzeyi (%)		Kelime Tanıma Düzeyi (%)	
	Öntest		Sontest	
Ö1	90	Endişe	100	Serbest
Ö2	95	Öğretim	96	Öğretim
Ö3	81	Endişe	94	Öğretim
Ö4	89	Endişe	97	Öğretim
Ö5	92	Öğretim	97	Öğretim
Ö6	77	Endişe	93	Öğretim

Tablo 15'te, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest kelime tanıma düzeyleri; Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö6 öğrencilerinin almış olduğu puan sırasıyla 90, 81, 89 ve 77 puan olup kelime tanıma düzeyleri *endişe* düzeyinde olmuştur. Ö2 ve Ö5 öğrencilerinin ise almış olduğu puan sırasıyla 95 ve 92 puan olup kelime tanıma düzeyleri *öğretim* düzeyinde olmuştur.

Tablo 15'te, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sontest kelime tanıma düzeyleri; Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 öğrencilerinin almış olduğu puan sırasıyla 96, 94, 97, 97 ve 93 puan olup kelime tanıma düzeyleri *öğretim* düzeyinde olmuştur. Ö1 öğrencisinin ise almış olduğu puan sırasıyla 100 puan olup kelime tanıma düzeyi *serbest* düzeyde olmuştur.

Tablo 15'de, ODEP öntest ve sontest kelime tanıma düzeyi bulgularına ilişkin olarak, okuma güçlüğü yaşayan Ö1 öğrencisinin; öntestte 90 puan olan *endişe* düzeyindeki kelime tanıma düzeyi, sontestte 100 puan ve *serbest* kelime tanıma düzeyine yükseldiği görülmektedir. Ö1 öğrencisinde ODEP'in kelime tanıma düzeyini yükselttiği söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö2 öğrencisinin; öntestte 95 puan olan *öğretim* düzeyindeki kelime tanıma düzeyi, sontestte 96 puana yükselmiştir ancak kelime

tanıma düzeyi olan *öğretim* düzeyinde yükselme olmamıştır. Ö2 öğrencisinde ODEP'in kelime tanıma düzeyini yükselttiği söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö3 öğrencisinin; öntestte 81 puan olan *endişe* düzeyindeki kelime tanıma düzeyi, sontestte 94 puan ve *öğretim* kelime tanıma düzeyine yükseldiği görülmektedir. Ö3 öğrencisinde ODEP'in kelime tanıma düzeyini yükselttiği söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö4 öğrencisinin; öntestte 89 puan olan *endişe* düzeyindeki kelime tanıma düzeyi, sontestte 97 puan ve *öğretim* kelime tanıma düzeyine yükseldiği görülmektedir. Ö4 öğrencisinde ODEP'in kelime tanıma düzeyini yükselttiği söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö5 öğrencisinin; öntestte 92 puan olan *öğretim* düzeyindeki kelime tanıma düzeyi, sontestte 97 puana yükselmiştir ancak kelime tanıma düzeyi olan *öğretim* düzeyinde yükselme olmamıştır. Ö5 öğrencisinde ODEP'in kelime tanıma düzeyini yükselttiği söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö6 öğrencisinin; öntestte 77 puan olan *endişe* düzeyindeki kelime tanıma düzeyi, sontestte 93 puan ve *öğretim* kelime tanıma düzeyine yükseldiği görülmektedir. Ö6 öğrencisinde ODEP'in kelime tanıma düzeyini yükselttiği söylenebilir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest kelime tanıma düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest kelime tanıma düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Kelime Tanıma Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.20 ^p	.03
Pozitif Sıralar	6 ^b	3.50	21.00		
Eşit	0 ^c	-	-		
Toplam	6				

p<.05, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası kelime tanıma düzeyinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) kelime tanıma düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir; z=-2.20, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması

(SO: 3.50) ve toplamları (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen ODEP'in kelime tanıma düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma hızları. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma hızlarından almış oldukları puanlara ilişkin istatistiki bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin Öntest ve Sontest Okuma Hızları

Öğrenciler	Okuma Hızı (1 dk.) Öntest		Okuma Hızı (1 dk.) Sontest	
	Doğru Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Doğru Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
Ö1	54	60	90	90
Ö2	61	64	79	82
Ö3	60	74	91	96
Ö4	75	84	68	70
Ö5	52	56	112	115
Ö6	37	48	55	59

Tablo 17'de, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest 1 dakika sürede okuma hızı düzeylerine baktığımızda; Ö1 öğrencisinin öntest okuduğu doğru kelime sayısı 54, okuduğu toplam kelime sayısı 60 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 90, okuduğu toplam kelime sayısı 90 olmuştur. Ö2 öğrencisinin okuduğu doğru kelime sayısı 61, okuduğu toplam kelime sayısı 64 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 79, okuduğu toplam kelime sayısı ise 82 olmuştur. Ö3 öğrencisinin okuduğu doğru kelime sayısı 60, okuduğu toplam kelime sayısı 74 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 91, okuduğu toplam kelime sayısı 96 olmuştur. Ö4 öğrencisinin okuduğu doğru kelime sayısı 75, okuduğu toplam kelime sayısı 84 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 68, okuduğu toplam kelime sayısı 70 olmuştur. Ö5 öğrencisinin okuduğu doğru kelime sayısı 52, okuduğu toplam kelime sayısı 56 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 112, okuduğu toplam kelime sayısı 115 olmuştur. Ö6 öğrencisinin ise okuduğu doğru kelime sayısı 37, okuduğu toplam kelime sayısı 48 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 55, okuduğu toplam kelime sayısı 59 olmuştur.

Tablo 17'de, ODEP öntest ve sontest okuma hızları bulgularına ilişkin olarak, okuma güçlüğü yaşayan Ö1 öğrencisinin; öntest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 54, toplam kelime sayısı 60 iken sontest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 90, toplam kelime sayısının da 90 olduğu görülmektedir. Ö1 öğrencisinde ODEP'in, okuma hızlarında yükselme oluşturduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö2 öğrencisinin; öntest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 61, toplam kelime sayısı 64 iken sontest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 79, toplam kelime sayısı ise 82 olduğu görülmektedir. Ö2 öğrencisinde ODEP'in, okuma hızlarında yükselme oluşturduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö3 öğrencisinin; öntest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 60, toplam kelime sayısı 74 iken sontest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 91, toplam kelime sayısı ise 96 olduğu görülmektedir. Ö3 öğrencisinde ODEP'in, okuma hızlarında yükselme oluşturduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö4 öğrencisinin; öntest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 75, toplam kelime sayısı 84 iken sontest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 68, toplam kelime sayısı ise 70 olduğu görülmektedir. Ö4 öğrencisinde ODEP'in, okuma hızlarında yükselme oluşturduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö5 öğrencisinin; öntest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 52, toplam kelime sayısı 56 iken sontest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 112, toplam kelime sayısı ise 115 olduğu görülmektedir. Ö5 öğrencisinde ODEP'in, okuma hızlarında yükselme oluşturduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö6 öğrencisinin ODEP; öntest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 37, toplam kelime sayısı 48 iken sontest 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 55, toplam kelime sayısı ise 59 olduğu görülmektedir. Ö6 öğrencisinde ODEP'in, okuma hızlarında yükselme oluşturduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma hızları Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu.

Tablo 18

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Hızları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.20 ^b	.03
Pozitif Sıralar	6 ^b	3.50	21.00		
Eşit	0 ^c	-	-		
Toplam	6				

p<.05, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuma hızları anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) okuma hızları testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir; z=-2.20, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 3.50) ve toplamları (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani

sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen ODEP'in okuma hızını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

Araştırmanın bu bölümünde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasındaki betimsel istatistiklerine, Wilcoxon işaretli sıralar testi bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama beceri düzeyleri. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama beceri düzeylerinden almış oldukları puanlara ilişkin istatistiki bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğrencilerin Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi (%) Öntest	Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi (%) Sontest
Ö1	66	73
Ö2	80	93
Ö3	80	93
Ö4	13	83
Ö5	86	93
Ö6	26	73

Tablo 19'da, Ö1 öğrencisinin öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 66 iken sontest puanı 73'e yükselmiştir. Ö2 ve Ö3 öğrencisinin öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 80 iken sontest puanı 93'e yükselmiştir. Ö4 öğrencisinin öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 13 iken sontest puanı 83'e yükselmiştir. Ö5 öğrencisinin öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 86 iken sontest puanı 93'e yükselmiştir. Ö6 öğrencisinin ise öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 26 iken sontest puanı 73'e yükselmiştir.

Tablo 19'da ODEP öntest ve sontest okuma hızı düzeyi bulgularına ilişkin olarak, okuma güçlüğü yaşayan Ö1 öğrencisinin; öntest 66 olan okuduğunu anlama beceri düzeyi puanı sontest 73 olmuştur. Ö1 öğrencisinde ODEP'in, okuduğunu anlama beceri düzeyinde yükselme görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö2 ve Ö3 öğrencisinin; öntest 80 olan okuduğunu anlama beceri düzeyi puanı sontest 93 olmuştur. Ö2 ve Ö3 öğrencisinde ODEP'in, okuduğunu anlama beceri düzeyinde yükselme görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö4 öğrencisinin; öntest 13 olan okuduğunu anlama beceri düzeyi puanı sontest 83 olmuştur. Ö4 öğrencisinde ODEP'in, okuduğunu anlama beceri düzeyinde yükselme görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö5 öğrencisinin; öntest 86 olan okuduğunu anlama beceri düzeyi puanı sontest 93 olmuştur. Ö5 öğrencisinde ODEP'in, okuduğunu anlama beceri düzeyinde yükselme görülmüştür.

Okuma güçlüğü yaşayan Ö6 öğrencisinin; öntest 26 olan okuduğunu anlama beceri düzeyi puanı sontest 73 olmuştur. Ö6 öğrencisinde ODEP'in, okuduğunu anlama beceri düzeyinde yükselme görülmüştür.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.21 ^p	.03
Pozitif Sıralar	6 ^b	3.50	21.00		
Eşit	0 ^c	-	-		
Toplam	6				

p<.05, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuduğunu anlama düzeyi anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) okuduğunu anlama düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir; z=-2.21, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 3.50) ve toplamları (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen ODEP'in okuduğunu anlama düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

Araştırmanın bu bölümünde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin toplam

puan ortalamalarına, tanımlayıcı istatistiklere ve Wilcoxon işaretli sıralar testinden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin ODEP Öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalamaları. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalamaları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyi Toplam Puan Ortalamaları

Öğrenciler	Okuma Motivasyonu Düzeyi Öntest Toplam Puan Ortalaması	Okuma Motivasyonu Düzeyi Sontest Toplam Puan Ortalaması
Ö1	4	4
Ö2	1.67	3.29
Ö3	3.43	3.62
Ö4	3.33	3.19
Ö5	2.62	2.24
Ö6	2.52	2.76

Tablo 21’de, öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalamalarına göre, Ö1 öğrencisinin öntest ve sontest toplam puan ortalaması değişmemiştir. Ö2, Ö3 ve Ö6 öğrencisinin sontest toplam puan ortalaması artmıştır. Ö4 ve Ö5 öğrencisinin ise toplam puan ortalaması azalmıştır.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalamaları incelendiğinde, Ö1 öğrencisinin öntest ve sontest toplam puan ortalamasının 4 olduğu görülmektedir. Ö1 öğrencisine uygulanan ODEP’in, okuma motivasyonu düzeyinde herhangi bir değişiklik oluşturmadığı söylenebilir.

Ö2 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 1.67 iken, sontest toplam puan ortalamasının 3.29 olduğu görülmektedir. Ö2 öğrencisine uygulanan ODEP’in, okuma motivasyonu düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Ö3 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 3.43 iken, sontest toplam puan ortalamasının 3.62 olduğu görülmektedir. Ö3 öğrencisine uygulanan ODEP’in, okuma motivasyonu düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Ö4 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 3.33 iken, sontest toplam puan ortalamasının 3.19 olduğu görülmektedir. Ö4 öğrencisine uygulanan ODEP’in, okuma motivasyonu düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Ö5 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 2.62 iken, sontest toplam puan ortalamasının 2.24 olduğu görülmektedir. Ö5 öğrencisine uygulanan ODEP'in, okuma motivasyonu düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Ö6 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 2.52 iken, sontest toplam puan ortalamasının 2.76 olduğu görülmektedir. Ö6 öğrencisine uygulanan ODEP'in, okuma motivasyonu düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi tanımlayıcı istatistik bilgileri. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyi Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Test	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Öntest	6	2.92	.82	1.67	4.00
Sontest	6	3.07	.61	2.38	4.00

Tablo 22'de, 6 öğrenciye ait ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi tanımlayıcı istatistik bilgilerine bakıldığında, ortalama puanın 2.92'den 3.07'ye yükseldiği, standart sapmanın .82'den .61'e düştüğü, en düşük puanın 1.67 iken 2.38'e yükseldiği ve en yüksek puanın ise 4 olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, öğrencilere uygulanan ODEP'te öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi tanımlayıcı istatistiklerinde yer alan ortalama puanın artmasında ve standart sapmanın düşmesinde ODEP'in etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	2 ^a	2.50	5.00	-0.67 ^b	.50
Pozitif Sıralar	3 ^b	3.33	10.00		
Eşit	1 ^c	-	-		
Toplam	6				

p<.05, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okuma motivasyonu düzeyinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) okuma motivasyonu düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir; $z=-0.67$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 2.50) ve toplamları (ST: 10) dikkate alındığında gözlenen bu farkın negatif sıralar yani öntest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen ODEP'in okuma motivasyonu düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma Durumu

Araştırmanın bu bölümünde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin toplam puan ortalamalarına, tanımlayıcı istatistiklere ve Wilcoxon işaretli sıralar testinden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi toplam puan ortalamaları. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi toplam puan ortalamaları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi Toplam Puan Ortalamaları

Öğrenciler	Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi Öntest Toplam Puan Ortalaması	Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi Sontest Toplam Puan Ortalaması
Ö1	4	4
Ö2	3.48	3.62
Ö3	2.95	3.10
Ö4	3.19	3.67
Ö5	2.38	2.95
Ö6	2.48	2.52

Tablo 24'te, öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi toplam puan ortalamalarına göre, Ö1 öğrencisinin öntest ve sontest toplam puan ortalaması değişmemiştir. Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 öğrencisinin sontest toplam puan ortalaması artmıştır.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi toplam puan ortalamaları incelendiğinde, Ö1 öğrencisinin öntest ve sontest toplam puan

ortalamasının 4 olduğu görülmektedir. Ö1 öğrencisine uygulanan ODEP'in, okumaya yönelik tutum düzeyinde herhangi bir değişiklik oluşturmadığı söylenebilir.

Ö2 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 3.48 iken, sontest toplam puan ortalamasının 3.62 olduğu görülmektedir. Ö2 öğrencisine uygulanan ODEP'in, okumaya yönelik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Ö3 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 2.95 iken, sontest toplam puan ortalamasının 3.10 olduğu görülmektedir. Ö3 öğrencisine uygulanan ODEP'in, okumaya yönelik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Ö4 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 3.19 iken, sontest toplam puan ortalamasının 3.67 olduğu görülmektedir. Ö4 öğrencisine uygulanan ODEP'in, okumaya yönelik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Ö5 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 2.38 iken, sontest toplam puan ortalamasının 2.95 olduğu görülmektedir. Ö5 öğrencisine uygulanan ODEP'in, okumaya yönelik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Ö6 öğrencisinin öntest toplam puan ortalaması 2.48 iken, sontest toplam puan ortalamasının 2.52 olduğu görülmektedir. Ö6 öğrencisine uygulanan ODEP'in, okumaya yönelik tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi tanımlayıcı istatistik bilgileri. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Test	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Öntest	6	3.18	.62	2.24	4.00
Sontest	6	3.30	.54	2.52	4.00

Tablo 25'te, 6 öğrenciye ait ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi tanımlayıcı istatistik bilgilerine bakıldığında, ortalama puanın 3.18'den 3.30'a yükseldiği, standart sapmanın .62'den .54'e düştüğü, en düşük puanın 2.24 iken 2.52'ye yükseldiği ve en yüksek puanın ise 4 olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, öğrencilere uygulanan ODEP'te öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi tanımlayıcı istatistiklerinde yer alan ortalama puanın artmasında ve standart sapmanın düşmesinde ODEP'in etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 26’de sunulmuştur.

Tablo 26

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.03 ^b	.04
Pozitif Sıralar	5 ^b	3.00	15.00		
Eşit	1 ^c	-	-		
Toplam	6				

p<.05, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Öğrencilerin deney öncesi ve sonrası okumaya yönelik tutum düzeyinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) okuma düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir; z=-2.03, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 3.00) ve toplamları (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen ODEP’in okumaya yönelik tutum düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, tartışmaya ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin ODEP uygulaması öncesi ve sonrası akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu noktadan hareketle, alt problemler için elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin; okuma düzeylerinin, akıcı okuma becerilerinin, okuduğunu anlama becerilerinin, okuma motivasyon ve okumaya yönelik tutum düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP öntest ve sontest puanlarına göre, ortam ölçeği puanları sontest lehine anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan 6 öğrencinin tamamının ODEP öntestte almış oldukları ortam ölçeği puanları, sontestte yükselme göstermiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP öntest ve sontest seslendirme ölçeği puanlarına baktığımızda bir öğrenci hariç sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Farklılaşma görülmeyen bir öğrencinin öntest puanı (77) ve sontest puanı (76) birbirine yakın çıkmıştır.

Öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeyi ODEP öntest ve sontest puanlarına baktığımızda da sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan 6 öğrencinin tamamının okuduğunu anlama düzeyi puanları sontestte yükselmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve okuduğunu anlama düzeyi ODEP öntest ve sontest toplam puanlarına baktığımızda ise sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ve okuma güçlüğü yaşayan 6 öğrencinin tamamının sontest toplam puanları yükselmiştir.

ODEP öntest yanlış analiz envanteri sonucu; uygulama başında 4 öğrenci öğretim düzeyinde, 2 öğrenci ise endişe düzeyinde bulunmaktadır. ODEP sontest yanlış analiz envanteri sonucu ise; 5 öğrenci serbest, 1 öğrenci ise öğretim düzeyine yükselme göstermiştir. Öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına oranla yüksek çıkması, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP'in, okuma düzeyinde anlamlı olumlu yönde farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Elde edilen verilere göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanmış olan ODEP'in, öğrencilerin okuma düzeylerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest akıcı okuma becerilerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP öntest ve sontest puanlarına göre kelime tanıma düzeyi puanlarının, 2 öğrenci hariç sontest lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan 6 öğrencinin tamamının ODEP önteste almış oldukları kelime tanıma düzeyi puanları, sontestte yükselme göstermiştir. Ancak 2 öğrencinin kelime tanıma düzeyinde bir değişme yaşanmamıştır. ODEP öntest yanlış analiz envanteri sonucu; 4 öğrencinin kelime tanıma düzeyi endişe düzeyinde, 2 öğrencinin ise kelime tanıma düzeyi öğretim düzeyinde bulunmaktadır. ODEP sontest yanlış analiz envanteri sonucu ise; endişe düzeyinde olan 1 öğrenci serbest kelime tanıma düzeyine, 3 öğrenci ise öğretim düzeyine yükselmiştir. Öğretim düzeyinde olan 2 öğrencinin ise sontest kelime tanıma düzeyinin değişmediği görülmektedir. ODEP, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarını artırmış, kelime tanıma düzeylerini ise 2 öğrenci hariç yükseltmiştir. Elde edilen verilere göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanmış olan ODEP'in, öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP öntest ve sontest puanlarına göre okuma hızı puanlarının, 1 öğrenci hariç sontest lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. 5 öğrencinin önteste almış olduğu 1 dakikadaki okuma hızı puanı sontestte yükselme göstermiş, 1 öğrencinin ise 1 dakikadaki okuma hızı puanı (1 dk. / öntest=75 kelime / sontest=68 kelime) düşmüştür. Araştırmada 5 öğrencinin ODEP sonrası 1 dakikadaki okuduğu doğru kelime sayısı ve toplam kelime sayısı artmış, 1 öğrencinin ise okuduğu doğru kelime sayısı ve toplam kelime sayısı azalmıştır. ODEP sonrası okuma hızları yükselen 5 öğrencinin, aynı zamanda okuma yaparken yapmış oldukları hata sayısında da düşüş olduğu görülmektedir. Diğer taraftan okuma hızı düşen öğrencinin, ODEP öncesi okuma yaparken yapmış olduğu hatalı okuma sayısının, ODEP sonrasında azalma gösterdiği görülmektedir.

Elde edilen verilere göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanmış olan ODEP'in, öğrencilerin okuma hızlarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama becerilerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP öntest (Ö1=66, Ö2=80, Ö3=80, Ö4=13, Ö5=86, Ö6=26) ve sontest (Ö1=73, Ö2=93, Ö3=93, Ö4=83, Ö5=93, Ö6=73) puanlarına göre okuduğunu anlama beceri düzeyi puanlarının, sontest lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. ODEP, okuma güçlüğü yaşayan 6 öğrencinin tamamının okuduğunu anlama beceri düzeyi puanını yükseltmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanmış olan ODEP'in, öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini yükselttiği görülmüştür. Öğrencilere öntestte, 3 basit ve 3 derinlemesine olmak üzere toplam 6 okuduğunu anlama sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler sontestte, öntestte okumuş olduğu aynı metne daha iyi cevap vererek, uygulanmış olan ODEP'in öğrencilerin okuduğunu anlamada etkili olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP öntest (Ö1=4, Ö2=1.67, Ö3=3.43, Ö4=3.33, Ö5=2.62, Ö6=2.52) ve sontest (Ö1=4, Ö2=3.29, Ö3=3.62, Ö4=3.19, Ö5=2.24, Ö6=2.76) istatistiki bilgilerine göre, okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalamalarının, 3 öğrenci için sontest lehine olumlu yönde bir farklılık oluşturduğu, 3 öğrenci için ise olumlu yönde bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında uygulanmış olan ODEP, 1 öğrencinin okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalamasına etki etmediği, 2 öğrencinin okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalamasını düşürdüğü, 3 öğrencinin ise okuma motivasyonu toplam puan ortalamasını artırdığı anlaşılmaktadır. Okuma motivasyonu toplam puan ortalaması yükselmeyen öğrencilerin, okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalamalarını yükseltmek için, ODEP dışında okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik ek etkinliklerin işe koşulması gerektiği söylenebilir. Bunun dışında okuma motivasyonu düzeyi toplam puan ortalaması yükselmeyen 1 öğrencinin öntestte almış olduğu toplam puan ortalaması (4.00) ve sontestte almış olduğu toplam puan ortalaması alınabilecek en yüksek puan olduğu görülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi tanımlayıcı istatistiki bilgilerinde; sontest aritmetik ortalama puanının (3.07), öntest aritmetik ortalama puanına (2.92) oranla daha yüksek olduğu

görülmektedir. Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest standart sapmalarına baktığımız da ise sontest standart sapma puanının (.61) öntest standart sapma puanına (.82) oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standart sapma puanının düşük olması öğrencilerin birbirine daha yakın puan aldığını, yüksek olması ise öğrencilerin birbirinden daha uzak puan aldığını göstermektedir. Bu elde edilen sonuçtan hareketle öğrencilerin sontestte aldıkları puanların tutarlılığının öntestte aldıkları puanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sontest okuma motivasyonu düzeyi en düşük puan (2.38) ortalamasının, öntest en düşük puan (1.67) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrası en düşük puan ortalamalarının yüksek olması, ODEP'in okuma motivasyonu düzeyinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi en yüksek puan ortalamalarının (4.00) ise değişmediği görülmektedir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testinde, araştırmaya katılan toplam 6 öğrenciden 2 öğrencinin negatif, 3 öğrencinin pozitif ve 1 öğrencinin ise eşit sıralar olduğu tespit edilmiştir. ODEP'in, 3 öğrencinin okuma motivasyonu düzeyini etkilediği, 2 öğrencinin okuma motivasyonu düzeyini düşürdüğü ve 1 öğrencinin ise okuma motivasyonu düzeyinde herhangi bir etki oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi olumsuz ortalama sırası (2.50) ve olumsuz sıralar toplamı (5.00) düşük puanda iken, olumlu ortalama sırası (3.33) ve olumlu sıralar toplamı (10.00) puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ODEP'in, öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinde 3 öğrenci ile sınırlı da olsa etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma motivasyonu düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testinde, olumlu yönde bir farklılık bulunmamaktadır ($z=-0,674$, $p<.05$ için $p>.5$). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanmış olan ODEP'in, istatistiksel olarak 3 öğrenciye etki ettiği görülmüş ancak, araştırmaya katılan tüm öğrenciler üzerinde olumlu yönde bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP öntest (Ö1=4, Ö2=3.48, Ö3=2.95, Ö4=3.19, Ö5=2.38, Ö6=2.48) ve sontest (Ö1=4, Ö2=3.62, Ö3=3.10, Ö4=3.67, Ö5=2.95, Ö6=2.52) istatistiksel bilgilerine göre, okumaya yönelik tutum düzeyi toplam puan ortalamalarının, 5 öğrenci için sontest lehine olumlu yönde bir farklılık oluşturduğu, 1

öğrenci için ise olumlu yönde bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında uygulanmış olan ODEP, 1 öğrencinin okumaya yönelik tutum düzeyi toplam puan ortalamasına etki etmediği, 5 öğrencinin ise okumaya yönelik tutum düzeyi toplam puan ortalamasını artırdığı anlaşılmaktadır. Okumaya yönelik tutum düzeyi toplam puan ortalaması yükselmeyen 1 öğrencinin öntestte almış olduğu toplam puan ortalaması (4.00) ve sontestte almış olduğu toplam puan (4.00) ortalaması alınabilecek en yüksek puan olduğu görülmektedir. Öğrenciye uygulanmış olan okumaya yönelik tutum ölçeğinin, öğrenci tarafından iyi algılanmadığı söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi tanımlayıcı istatistik bilgileri; sontest aritmetik ortalama puanının (3.30), öntest aritmetik ortalama puanına (3.18) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi standart sapmalarına baktığımızda ise sontest standart sapma puanının (.54) öntest standart sapma puanına (.62) oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standart sapma puanının düşük olması öğrencilerin birbirine daha yakın puan aldığını, yüksek olması ise öğrencilerin birbirinden daha uzak puan aldığını göstermektedir. Bu elde edilen sonuçtan hareketle öğrencilerin sontestte aldıkları puanların tutarlılığının öntestte aldıkları puanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sontest okumaya yönelik tutum düzeyi en düşük puan (2.52) ortalamasının, öntest en düşük puan (2.24) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrası en düşük puan ortalamalarının yüksek olması, ODEP'in okumaya yönelik tutum düzeyinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi en yüksek puan ortalamalarının (4.00) ise değişmediği görülmektedir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi wilcoxon uyumlu çiftler işaretli sıralar testinde, araştırmaya katılan toplam 6 öğrenciden 5 öğrencinin pozitif ve 1 öğrencinin ise eşit sıralar olduğu tespit edilmiştir. ODEP'in, 5 öğrencinin okumaya yönelik tutum düzeyini etkilediği ve 1 öğrencinin ise okumaya yönelik tutum düzeyinde herhangi bir etki oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi olumsuz ortalama sırası (0.00) ve olumsuz sıralar toplamı (0.00) düşük puanda iken, olumlu ortalama sırası (3.00) ve olumlu sıralar toplamı (15.00) puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ODEP'in, öğrencilerin okumaya yönelik tutum

düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okumaya yönelik tutum düzeyi wilcoxon uyumlu çiftler işaretli sıralar testinde, olumlu yönde bir farklılık oluşturmuştur ($z=-2,032$, $p<.05$ için $p<.042$). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanmış olan ODEP'in, istatistiksel olarak 5 öğrenciye etki ettiği görülmüş olup araştırmaya katılan tüm öğrenciler üzerinde olumlu yönde bir farklılık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu elde edilen sonuçtan hareketle ODEP'in öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen verilere göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP uygulamasının; öğrencilerin okuma düzeylerini artırdığı, kelime tanıma ve okuma hızı olan akıcı okuma becerilerini ve okuduğunu anlama düzeylerini yükselttiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin, okumaya yönelik tutum düzeylerinde olumlu yönde bir farklılık görülmüş olup okuma motivasyonlarında olumlu yönde bir farklılık görülmemiştir.

Tartışma

ODEP uygulamasının; öğrencilerin okuma becerilerine ve okumaya yönelik duyuşsal özelliklerine etkisi inceleyen bu araştırma sonucunda, yapılan diğer araştırmalarda da olduğu gibi okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanan okuma destek programının, öğrencilerin okuma becerilerini (Booth, 2019; Collins, 2015; Cutrer, 2016) ve okumaya yönelik tutum düzeyini yükselttiği görülmüştür (Nyssen, 2019; Stump, 2018; Stringer, 2003; Smith, 2000).

Lesnick (2006) ise, uygulamış olduğu okuma programının, deney ve kontrol grupları arasında akıcılık, anlama ve tutum sontest puanları üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olarak hazırlanan programların her zaman istenilen sonuca götürmediği, öğrencilerde bulunan okuma güçlüklerinin düzeylerinin tespit edilmesi ve buna yönelik olarak programlar oluşturulması gerektiği söylenebilir. Öyle ki okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP uygulamasında öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak öğrencideki okuma motivasyon düzeyi anne-baba ilgisi, sevme-sevilme, takdir görme, desteklenme gibi dışsal etkenlere de bağlı olmaktadır (Yıldız, 2010). Bunun yanında öğrencinin okuma motivasyon düzeyinin düşük olması okuma becerisini etkilediği söylenebilir. Bu görüşle aynı doğrultuda Johnson'un (2018) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin

okuma motivasyonu ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okuma motivasyonunun dil becerisine katkı sağladığı, öğrencide bulunan okuma motivasyon düzeyinin artışına paralel olarak okuma becerisinin de arttığı ifade edilmiştir.

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Zira Artnzen (2006), okuma güçlüğü yaşayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine 11 haftalık okuma programı uygulamıştır. Artnzen yaptığı araştırmada, yapılan araştırmayla paralel bir şekilde üçüncü sınıf öğrencilerin okuma güçlüğü gidermede başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğrencilerin, okuma güçlüklerinin giderilmesi ile öğrencilerdeki güven duygusunu yükseltmiş ve okumaya yönelik tutumlarında olumlu katkılar sağlamıştır. Bu katkının sağlanmasında öğrencilerin bulunmuş olduğu sınıf düzeyinin de etkisi olduğu söylenebilir. Pruitt (2006), okuma güçlüğü yaşayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik uygulamış olduğu okuma programında; üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine oranla, okuma güçlüğü daha kolay giderebildikleri ve okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Seder (2001) ise yapmış olduğu araştırmada, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş olan okuma motivasyonu ölçeğini ilkökul 4 ve 5. sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Çalışmada yapılan analizler sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon düzeylerinin 5. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Küçükçaymaz'ın (2011) ilkökul birinci kademe ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygı düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında, birinci kademe öğrencilerinin ev aile, özsaygı puan ortalamalarının ikinci kademe öğrencilerine oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmalara göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin erken yaşta tespit edilmesi ve müdahale edilmesi gerektiği söylenebilir.

ODEP uygulaması sonunda, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin yükseldiği görülmektedir. Buna bağlı olarak araştırmada, ODEP'te yer alan metinlerin seviyesi (kelime sayısı/anlamını bilmediği kelime/uzun kelime gibi) her uygulamada yükseltilmiş olup, bununla öğrencilerin kelime hazinelerini ve okuma hızlarını artırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin ve okuma hızlarının artması akıcı okuma beceri düzeylerine olumlu katkı yapmış ve ODEP uygulaması sonunda öğrencilerin, akıcı okuma beceri düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde akıcı okuma becerilerinin yükselmesi, okuma güçlüklerinin giderilmesine katkı sağlamaktadır. Bununla ilgili olarak Seçkin (2012), okuma güçlüğü

olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıklarını belirlediği deneysel çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere oranla daha başarısız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çalışmada Baydık (2002), okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızlarını karşılaştırmış ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin tüm sözcük okuma işlemlerinde okuma güçlüğü olmayan öğrencilere oranla anlamlı derecede daha yavaş olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP'te öğrencilerin okuma hızlarını yükseltmek hedeflenmiş ve buna yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin okuma hızlarını artırmak için aynı metin her uygulama sonunda öğrenciye 3 kez okutulmuş ve okuma hızı yükseltilmeye çalışılmıştır. Bu sayede tüm öğrencilerin ODEP uygulaması sonunda okuma hızlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca, ODEP uygulamasında yer alan metinlerin okunmasında farklı akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Bu sayede öğrencilerin okuma sırasında yapmış olduğu hatalar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, rehberli okuma, zenginleştirilmiş okuma, model okuma, tekrarlı okuma, özel hızlandırılmış okuma, yaygın okuma, hata düzeltme, kendini izleme, öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve okuduğunu anlama düzeylerinde etkili olduğu görülmüştür (Gül, 2019; Kuruyer, 2014; Sert, 2019; Sözen, 2017; Şen, 2016; Wexler, 2007).

Yapılan araştırmada, uygulama başında 2 öğrenci endişe düzeyinde, 4 öğrenci ise öğretim düzeyinde okuma becerisine sahipken, uygulama sonunda 5 öğrenci serbest okuma, endişe düzeyinde olan 1 öğrenci ise öğretim düzeyine yükselmiştir. Başka bir araştırmada Peksoy (2018), okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere tekrarlı okuma yöntemi uygulamış ve araştırma sonunda başlangıçta endişe düzeyinde olan 1 öğrencinin serbest okuma düzeyine, başlangıçta öğretim düzeyinde olan 2 öğrencinin birinin serbest, diğerinin ise öğretim düzeyinde kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmalardan hareketle, öğrenciler üzerinde uygulanan yöntem ve programların öğrenci özelliklerine ve uygulanan süreye göre değiştiği ifade edilebilir. Okuma becerisi endişe düzeyinde olan öğrenciye ayrı bir program hazırlanması ve sürenin buna göre düzenlenmesi öğrencinin okuma güçlüğüünün giderilmesinde daha büyük bir etkiye sahip olabilir. Ayrıca öğrenci özelliğine göre yöntemlerin belirlenmesi, öğrencilerin okuma becerilerine katkı sağlayacaktır.

Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sonunda okuduğunu anlama beceri düzeylerinde anlamlı derecede yükselmeler görülmüştür. Bu durumun öğrencinin metni okurken en aza hata ve akıcı okuması ile sağlandığı söylenebilir. Öğrenci her metni okumadan önce, başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili içeriği tahmin etmiş ve okuma amacını belirlemiştir. Aynı zamanda metne bağlı etkinliklerde yer alan okuma anlama sorularının da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yükselttiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, metne bağlı anlama sorularının basit ve derinlemesine anlama sorularından oluşması, metnin öğrenci tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Akyol, 2018; Guthrie, Wigfield, Kathleen, 2004; Westwood, 2008). Öğrencinin metni en az hata ve akıcı okuması okuduğunu anlamada önemli bir etkene sahiptir (Akyol, 2018; Güneş, 2009). Öğrencinin metinle ilgili önceden çıkarımlarda bulunması, zihinsel süreçlerini işe koşmasına, analiz-sentez yapabilmesine ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Rasinski, 2003; Sidekli, 2010; Yıldırım, 2010).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerileri ve okumaya yönelik duyuşsal özelliklerinin yükseltilmeye çalışıldığı araştırmanın bir kısmı, birebir görüntülü uzaktan eğitimle yapılmıştır. Öğrencilere araştırmacı bir ders programı hazırlamış ve ders programına göre uygulamalar yapılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin okumaları araştırmacı tarafından dinlenmiş, tekrar tekrar okuması sağlanarak okuma hataları düzeltilmiş, okuduğunu anlamaya yönelik olarak sorular sorulmuştur. Öğrenciler her uygulamada güdülenmiş, okuyacağı metni okuma amacını belirlemesi istenmiştir. Bu araştırmayla benzer olarak Raser (2004), bilgisayar tabanlı öğretimin okuma güçlüğü gidermedeki etkisine baktığı deneysel çalışmasında, bilgisayar tabanlı öğretimin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere daha fazla okuma imkânı sağlaması, tekrarlı okuma yaptırması açısından kolaylık sağladığı ve bununda öğrencilerde var olan okuma güçlüğü giderdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencinin kendi evinde ailesi ile birlikte olması ve ailesinin öğrenciyi desteklemesi bu uygulama sürecinin daha verimli geçmesine neden olmuştur. Benzer bir çalışmada Rashid (2001) evde okuma yazma ortamının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde okuma başarısına etkisini incelediği araştırmasında, evde gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerinin okumayla ilişkisinin yüksek olduğu, ebeveyn ve çocuk arasında gerçekleşen okuma etkinliklerinin, çocuğun başarısını artırdığı ve okuma güçlüklerini giderdiği sonucuna ulaşmıştır. Başka benzer bir çalışmada ise Friend (2009), okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler üzerinde kalıtım ve çevrenin etkisini araştırmıştır. Araştırmada, çevresel faktörün, aile

ortamının, yaşam alanının okuma, okuma güçlüğü üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Russel (1958) ise ebeveyn danışmanlığının, öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermede etkili olduğunu çalışmasında ifade etmiştir. Yapılan bu uygulamalar öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesine katkı sağlamıştır.

Araştırmada ODEP ile öğrencinin her metinde bir üst seviyeye çıkarılması ve öğretmen tarafından gelişiminin izlenmesi amaçlanarak öğrencinin okuma becerisini yükseltmesi hedeflenmiştir. Buna bağlı olarak uygulama sonunda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı derecede farklılıklar görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin etkisinin büyük olduğu, öğrencinin izlenmesinin okuma güçlüklerini gidermede yarar sağladığı, öğrencilerle yapılan bu tür çalışmaların küçük gruplar oluşturularak yapılması gerektiği, okuma koçlarının öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde ve okumaya yönelik duyuşsal özelliklerin kazanılmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Cutrer, 2016; Duffy, 1999; Lassiter, 2019).

Öğrencilerdeki okuma güçlüklerinin giderilmesi için, öğretmenlerin sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etme ve onlara ayrı bir program hazırlamada gerekli mesleki gelişime sahip olmaları sağlanmalıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde iyi okuyucu yetiştiren öğretmenlerin mesleklerinde de başarılı oldukları görülmektedir (Harrold, 2019; Lopa, 2000; Walker, 1954). Yapılan araştırmada okuma motivasyonunun gelişmiş olmaması, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ailevi durumlarına ve öğretmen farklılıklarına bağlanabilir. Nitekim ODEP uygulamasında çocuklar okuma işinden hoşlanmışlar (tutum) ancak kendilerini yönetip şekillendirebilecekleri okuma isteği tam oturmamıştır diyebiliriz. Okuma motivasyon düzeyinin anlamlı çıkmamasının başka bir nedeni de uygulama sürecinin bir kısmının uzaktan eğitim yoluyla yapılmış olması olabilir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, geliştirilmiş olan ODEP uygulamasının öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesinde katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; politika yapıcılar, öğretmenler, aileler ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler. Yapılan araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanmış olan ODEP uygulamasının, öğrencilerin okuma güçlüklerini giderdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda, özel yetenekli ve özel öğrenim

gerektiren öğrenciler için kullanılan destek eğitim odalarının, ODEP uygulaması kullanılarak okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler içinde kullanılması önerilebilir.

Gelişmiş ülkelerde öğrencilerin, okuma becerileri, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeylerini artırmada görevlendirilen “Okuma Koçları”nın ülkemiz okullarında da görevlendirilmesi önerilebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, kendi sınıf öğretmenleri ve okuma güçlükleri alanında yetkin olan kişilerin işbirliğinde tespit edilmesi ve bu öğrencilere yönelik olarak; okuma beceri, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeylerini artırıcı materyal geliştirilmesi ve etkinliklerin uygulanması önerilebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler. Öğretmenlerin öncelikle öğrencilerde olan okuma güçlüklerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmesi ve bu özelliklere göre öğrencilere ek programlar uygulaması önerilebilir.

Öğretmenler sınıflarında bulunan okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, okuma becerilerini artırmak için; okuma düzeyi, kelime tanıma ve okuma hızlarını takip etmesi, okuduğunu anlama becerilerini ölçmesi ve bunları artırıcı sesli okuma yaptırması, okuma stratejilerini kullanması, kitap okuma saatleri oluşturması, bu öğrencilere yönelik ek programlar uygulaması önerilebilir.

Çalışma yapılırken öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili bazı kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler okuma güçlüğü genelleme; kaynaştırma eğitimi alan öğrenci, özel eğitim öğrencisi, dislektik özellikleri olan öğrenci ya da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci olarak nitelendirmektedirler. Okuma güçlüklerinin fiziksel bir problemi olmayan (duyma, görme, vb.) öğrencilerde de olduğunu ve bu öğrencilerin tespit edilip ek uygulamalar ile desteklenmesi gerektiğine yönelik bilgilendirmeler, okuma güçlüğüyle ilgili seminerler düzenlenebilir.

Öğretmenler sınıflarında bulunan okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, okumaya yönelik duyuşsal özelliklerini artırmak için; öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması, kitap okumayı sevdirmeye yönelik uygulamalar yapması, öğrenciler ile birebir ilgilenerek okuma motivasyonlarını artırması, öğretmeni, arkadaşları veya ailesi tarafından takdir edilmek için dışsal motivasyonu artırmak yerine, öğrencinin içinden gelerek okumasını sağlayan içsel motivasyonu geliştirmesi, öğrencilerin hislerine hitap ederek okuma yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlaması önerilebilir.

Araştırmada öğretmenler, sınıflarında okuma güçlüğü yaşadığını düşündüğü öğrencilerin uygulamaya dâhil edilmesini istemişlerdir. Ancak yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşadığını düşündüğü bazı öğrencilerin aslında okuma güçlüğü yaşamadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edemediğini göstermektedir. Bunlar göz önünde bulundurularak öğretmenlere okuma güçlüğü ve okuma güçlüklerinin tespiti hakkında bilgilendirmeler yapılması gerektiği önerilebilir.

Araştırmada, araştırmacının okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğrencilerle bire bir ilgilenmesi, bireysel özelliklerine göre ders planını oluşturması, aileleriyle işbirliği yapması, okuma motivasyonlarını artırıcı kelimeler kullanması öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini de etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırmak, okuma güçlüklerini gidermeye ve okumayı sevmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle, yukarıda bahsedilen eylemleri yapması önerilebilir.

Öğrenciler okuma sırasında rahat ortamların kendilerinin okumasında çok büyük etki yarattığını, okumayı daha çok sevmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okumayı sevmesi, okumaya yönelik tutum düzeyini yükselteceği göz önünde bulundurularak öğretmenler, sınıflarında öğrencilerin kitaplara kolay ulaşabilecekleri, okuma sırasında kendilerini rahat hissedebilecekleri, öğrencilerin seviyesine göre kitapların bulunduğu kitaplıkların bulunduğu, kitap seçiminde öğrencilerin özgür bırakıldığı ortamların oluşturulması önerilebilir. Bunun için sınıfın bir köşesinin ev ortamı gibi düzenlenerek öğrencilerin rahat bir şekilde oturacağı okuma köşesi olarak kullanılması önerilebilir.

Ailelere yönelik öneriler. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin genellikle okuma sırasında yanlış, tekrarlı, hece ya da harf ekleme veya çıkarma, uzun kelimeleri okumada zorlanma, akıcı okuma becerilene (noktalama işaretleri ve tonlamalar) dikkat etmeme gibi hatalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okuma sırasında yapmış oldukları bu hataları gidermede en etkili yöntemlerinden biri olan sesli okuma yöntemini tercih etmelerini sağlamaları ve öğrencilerin okuması sırasında onları dinlemeleri önerilebilir.

Öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermek için ailelerin, öğretmenler ile işbirliği yapmaları, okuma düzeylerini takip etmeleri, çocuklarına okumayı sevdirmek için evde onların seviyesinde kitap bulundurmaları, evlerinde kitaplık oluşturmaları önerilebilir.

Aileler, çocuklarının öğretmenlerinden destek alarak okuma güçlüklerini giderici ve öğrencilerin kelime hazinelerini yükseltici hikâye, kitap okumaları sağlamaları önerilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler. Yapılan bu araştırma, okuma güçlüğü yaşayan 3. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Başka bir araştırmada diğer sınıf düzeyleri ele alınarak ODEP uygulaması ile birlikte yapılabilir.

Araştırmada, ODEP uygulamasının öğrencilerin okuma motivasyonları düzeylerinde, anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ODEP uygulamasına, öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini artırıcı ek etkinlikler eklenmesi ve uygulanması önerilebilir.

ODEP uygulaması ile öğrencilerin okuma düzeylerinin (endişe<öğretim<serbest düzey) buldukları okuma düzeylerinden bir üst okuma düzeyine yükselttiği sonucuna varılmıştır. Okuma düzeyi endişe düzeyinde olan öğrencilere yönelik olarak ODEP uygulamasına ek olarak daha fazla etkinlikler hazırlanıp daha uzun süren çalışmalar yapılabilir.

Araştırmaya okuma güçlüğü yaşayan altı öğrenci katılmıştır. Farklı araştırmalarda farklı sayıda ve sosyoekonomik düzeyde öğrencilerle gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Abraham, P. (2002). Skilled reading:Top-down, bottom-up. *Field notes*, 10(2), 1.
- Achilleoudes, H. (2010). *How important is rapid letter naming in the early neuropsychological screening of reading disorders?* (Unpublished doctoral dissertation thesis). M. Sc., City University, London.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 10(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.
- Alexander, J.E. ve Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Delavare: International Reading Association.
- Allington, R.L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Tteacher*, 36, 556-561.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2011), 80-101.

- Artnzen, A. T. (2006). *The impact of a reading intervention program on the attitudes of struggling readers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pacific Lutheran University, Lutheran.
- Atak, H . (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.
- Atkinson, E. S. (2000). An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45 -57.
- Bains, R. S. (2004). *The efficacy of the das naglieri cognitive assessment system to discriminate between children with reading disabilities and children without reading disabilities* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pasific University, California.
- Baştuğ, M. (2014). The Structural Relationship of Reading Attitude, Reading Comprehension and Academic Achievement. *International J.Social Science & Education*.4(4), pp. 931-946.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benzer, A. (Ed.). (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bond, G.L ve Tinker, M.A. (1957). *Reading difficulties their diagnosis and correction*. Newyork: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Booth, J. M. (2019). *Evaluation of the focused reading intervention program for middle school struggling readers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University, Walden.
- Bottoms, L. K. (2015). *The effects of sustained silent reading on reading performance of black adolescent males with reading disabilities: Two case studies* (Yayımlanmamış doktora tezi). Chicago Universty, Chicago.
- Burgess, M. (1999). *Identifying reading disabilities: Why discrepancy-based definitions do not work* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Toronto, Toronto.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi
- Clark, N. M. (2007). *Investigating the relationship of in-class tutoring using focused reading strategies and the reading comprehension of struggling readers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Capella University, Capella.
- Collins, A. N. (2015). *Summer reading program: Comparing outcomes for struggling readers* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Nebraska, Omaha.
- Coşkun, Eyyup. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cutrer, E. A. (2016). *The benefit of literacy coaching for initial resistance to implementation of a literacy program for struggling readers* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North Carolina, North Carolina.
- Çaycı, B. ve Demir, M.K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çubukçu, F. (2012). Teaching Reading. İçinde Çubukçu (Ed.) Teaching Skills. (157-173). Ankara: Nobel.
- Değirmenci, H. (2014). İlk okuma öğretimi ve teknoloji. Ulusoy, M., Kuşak, M., Uluç, Ü., Kaya, B., Zelzele, B., Kardaş, N., Dedeoğlu, H. ve Ertem, İ. S. (Ed.). (2014). *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji* (s.29-48). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(2002), *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş), Okur, A. (Editör) *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Duffy, A. M. (1999). *The effects of a balanced, accelerated, and responsive literacy program on the reading growth of elementary school struggling readers* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Georgia, Athens.
- Dunn, M. W. (2015). *Diagnosing disability through response-to-intervention: An analysis of reading recovery as a valid predictor of reading disabilities* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University, Indiana.
- Düzakın, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının yetkinlikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 225-244.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3. bs.). Allyn and Bacon Inc.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının okuma güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Fer, S. (2009). *Social constructivism and social constructivist curricula in Turkey for the needs of differences of young people: Overview in light of the promise project*. In T. Tajmel ve S. Klaus (Eds.), *Science education unlimited: Approaches to equal opportunity in learning science* (pp.179-199). Münster: Waxmann Verlag co. Publisher.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill, New York.
- Friend, A. (2009). *Environmental moderation of genetic influences on group membership for reading disability and high reading ability* (Yayımlanmamış doktora tezi). Colorado University, Boulder.
- Gay, L.R., Mills, G.E. ve Airasion, P.W. (2011). *Educational research competencies analysis and applications*. By Pearson Education, Inc.
- Giusto, M. (2015). *Effectiveness of a partial read-aloud test accommodation to assess reading comprehension in students with a reading disability* (Yayımlanmamış doktora tezi). The City University of New York, New York.

- Gough, P. B., ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.
- Gökçe Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Grambell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Groff, C. A. (2007). *Going straight to the source: Students with reading difficulties talk about reading, self-efficacy and reading instruction* (Yayımlanmamış doktora tezi). The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Guthrie, J.T. ve Wigfield, A. (2000). *Engagement and Motivation in Reading*. In.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. ve Kathleen, C.P. (2004). *Motivating reading comprehension*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşıyan ilkokul 4. sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğüünün giderilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Günayer Şenel, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Harris, A.J. ve Sipay, E.R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- Harrold, B. L. (2019). *Primary teachers' knowledge and beliefs as predictors of intention to provide evidence-based reading instruction* (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University, Walden.
- Henson, K.T. (2003). Foundations for learner-centered educational: A knowledge base. *Education* 124 (1), 5-16.

- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Infante, M. D. (2001). *Social background and reading disabilities: Variability decoding, reading comprehension, and listening comprehension skills* (Yayımlanmamış doktora tezi). Missouri University, Colombia.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Johnson, J.M. (2018). *Relations between reading motivation and reading skills in students with a reading disability* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Memphis, Memphis.
- Karaca, O., Tirit Karaca, D., Çalış, S. ve Yiğit, G. (2018). *Disleksi özgül öğrenme güçlüğü*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Karadağ, Ö., Keskin, H.K. ve Arı, G. (2019). Hızlı otomatik isimlendirme ve okuduğunu anlama ilişkisinde okuma becerisinin aracılık etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 353-366.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Kanık Uysal, P. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.
- Kaya, Z.(2012), *Uzaktan Eğitim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Kocaaslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın*. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.433448

- 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.
- Küçükçaymaz, S. (2011). *Okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lassiter, S. M. (2019). *The perceptions and beliefs of high performing teachers who teach struggling readers in low performing schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). North Carolina State University, North Carolina.
- Lesnick, J. K. (2006). *A mixed-method multi-level randomized evaluation of the implementation and impact of an audio-assisted* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Lopa, M. R. (2000). *Visual naming speed and its relation to the components of reading in children with reading disability* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fordham University, Newyork.
- McKenna, M.C. ve Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Montessori, M. (1953). *La Mente Del Bambino*. Roma: Officine Grafiche Aldo Garzanti.
- Nicolopoulou, A . (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.
- Nyssen, S. (2019). *Effects of fountas and pinnell's leveled literacy interventions on student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). St. Francis University, Illinois.
- Odabaş. H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Olkun, S. ve Toluk Açar, Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pruitt, R. M. (2006). *The effects of a literacy-based service-learning program on struggling fourth grade readers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Capella University, Capella.
- Pınar Demirtaş, Ç. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman.
- Raser, K. A. (2004). *A review of computer-based/assisted instruction in reading among school-aged children with mild learning disabilities and/or reading disabilities* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kutztown University of Pennsylvania, Kutztown.
- Rashid, F. L. (2001). *The influence of home literacy environment on reading achievement in children with reading disabilities* (Yayımlanmamış doktora tezi). Georgia State University, Georgia.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic Inc.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-18.
- Russel, M. (1958). *Effect of group counseling with mothers on their attitudes toward children and on their sons' reading disability* (Yayımlanmamış doktora tezi). New York University, New York.

- Scanlon, D.M., Anderson, K.L., ve Sweeney, J.M. (2010). *Early intervention for reading difficulties: The interactive strategies approach*. New York: Guilford.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seder, L. S. (2001). *Understanding the multidimensionality of reading motivation: Comparing reading motivation of students with and without learning/reading disabilities* (Yayımlanmamış doktora tezi). Arizona University, Arizona.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 25–35.
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 393-414.
- Sirem, Ö. Bağbaşı, G.N. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Fernald yönteminin kullanımı. *Journal of History School*, 45, 1209-1227.
- Smith, S. L. B. (2000). *A cross-case study of teacher perceptions of program design and teaching efficacy: Ahesea view reading support program* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of San Diego, San Diego.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215–219. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27540386>
- Smith, F. (1984). *Reading Without Nonsense*. New York: Teachers College Press.

- Sözen, N. ve Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Turkish studies*, 13(19), 1633-1658.
- Sözen, N. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stringer, A. R. (2003). *The impact of a life-application learning instructional program on struggling readers at the middle school level* (Yayımlanmamış doktora tezi). Northwestern State University, Louisiana.
- Stump, T. (2018). *The effectiveness of scripted reading programs for struggling readers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Northcentral University, San Diego.
- Snyder, L., Caccamise, D., ve Wise, B. (2005). The assessment of reading comprehension considerations and cautions. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 33-50. <https://doi.org/10.1097/00011363-20050100000005>.
- Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TDK. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yay.
- Thompson, A. D., Simonson, M. R. and Hargrave, C. P. (1996), *Educational Technology: A Review of Research*, Washington DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Tinker, M.A. ve McCullough, C.M. (1968). *Teaching Elementary Reading*. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tudge, J. (1990). *Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice*. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.155-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uluğ, F. (1994). *Uzaktan eğitim ortamları "Açıköğretim lisesi örneği"*. Ankara: M.E.B. Film Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığı.
- Url.1,
https://dent.erciyes.edu.tr/Dosyalar/KYB/Formlar/Sosyo_Ekonomik_Degerlendirme_Formu_HHD_FR_06.pdf. (09.02.2020 tarihinde erişilmiştir.)

- Vygotsky, L. S. (1978). Educational implications. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-153). Cambridge: Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3,4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2013). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye sosyal araştırmalar dergisi*, 20(2), 507-522.
- Yılar, Ö. (2015). *Okuma*. Sağırılı, M., Bulut, M., Akman, E., Aytan, T., Aksin, A., Şahin, E.Y., Coşkun, İ., Yılar, R., Demir, C., Dünder, Ş., Sidekli, S., Baş, Ö., Elkatmış, M. ve Yılar, Ö. (Ed.). (2015). *İlkokuma ve yazma öğretimi* (s. 53-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurt, İ.D. (2011). *Epidemiyolojide matematiksek karar modeli önerisi: Pandemik A(H1N1) gribi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

- Walker, R. B. (1954). *A study of probable causes of reading disability among twenty children in a remedial reading room* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Southern California, California.
- Wang, J. H. ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about: Reading and writing difficulties*. Printed in Australia by Ligare.
- Wexler, J. A. P. (2007). *The relative effects of repeated reading, wide reading, and a typical instruction comparison group on the comprehension, fluency, and word reading of adolescents with reading disabilities* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas, Austin.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Williams, C.R. (1979), *Genel iletişim kuram ve modelleri*, (Çev: A. Ergüden) Kurgu, Eskişehir: E.Ğ.T.Ğ.A-TÖEF yayınları.
- Zipke, M. (2007). *Metalinguistic instruction improves third graders' reading comprehension* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of New York, New York.

EK-A: “Güvercin ile Karınca” Metni

Beyaz güvercin çok susamıştı. Dere kenarına inerek su içmek istedi. Tam suyunu içecekken bir karıncanın suya düştüğünü gördü. Zavallı karınca sudan çıkabilmek için umutsuzca çırpınıp duruyordu. Barişsever, iyi kalpli güvercin su içmeyi bırakıp uçtu. Ağızına aldığı bir çöpü suyun üzerine bıraktı. Karınca bu çöp parçasına tutundu. Çöp onun can simidi oldu. Çöpe sıkıca sarıldı. Kıyıya çıkarak canını kurtardı. İçinden güvercine binlerce kez teşekkür etti.

Güvercin suyunu içiyordu. Oradan geçmekte olan bir avcı onu gördü. “Ne güzel bir av, şu güvercini vurayım,” diye düşündü. Avcı, yayına ok yerleştirdi. Yayın ipini gerdi. Attı atacak derken karınca durumu gördü. Avcının çıplak olan topuğunu olanca gücüyle ısırıldı. Avcı, acı acı haykırdı. Güvercin avcıyı gördü ve uçuverdi. Karınca ise can borcunu ödemenin mutluluğu içinde yuvasına yöneldi.

EK-B: Okuduğunu Anlama Soruları

Sorular ve Cevapları		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S	Dere kenarında bulunan suyun içine ne düştü?	Soru basit anlama sorusudur.	.../2	Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular 1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular 1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar
C				
S	Güvercin karıncayı sudan nasıl kurtardı?	Soru basit anlama sorusudur.	.../2	
C				
S	Güvercin karıncaya neden yardım etmiş olabilir?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	.../3	
C				
S	Metnin başlığı ne olmalıdır?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	.../3	
C				
S	Güvercini av olmaktan kim kurtardı?	Soru basit anlama sorusudur.	.../2	
C				
S	Metnin ana fikri nedir?	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	.../3	
C				
Toplam		/15	
Yüzde			

EK-C: Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Hazırlanan Okuma Destek Programı Yeterliklerine Yönelik Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman,

Bu Okuma Destek Programı, ilkokul üçüncü sınıf okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışmasıyla ilgili olarak hazırlanmıştır. Program geliştirmenin ilk aşaması olarak ihtiyaçlar saptanmıştır. İhtiyaçlar doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma hataları belirlenmiştir. Hazırlanan Program yeterlikleri bu güçlüklerin giderilmesine yöneliktir. Bu amaçla okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için aşağıdaki Okuma Destek Programı geliştirilmiştir. Geliştirilen programda okuma öğrenme alanı altında 6 alt öğrenme alanı (okumaya hazırlık, fonolojik farkındalık, alfabetik ilişkiler, akıcı okuma, kelime hazinesi, anlama) ve 51 yeterlik belirlenmiştir. Programın okumaya hazırlık alt öğrenme alanında 9, fonolojik farkındalık alt öğrenme alanında 8, alfabetik ilişkiler alt öğrenme alanında 7, akıcı okuma alt öğrenme alanında 8, kelime hazinesi alt öğrenme alanında 7 ve anlama alt öğrenme alanında 13 yeterlik bulunmaktadır. Okuma Destek programı, okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından 15 saat uygulanacaktır.

Bu aşamada alan uzmanı olarak,

a) Okuma Destek Programına ilişkin yeterliklerin genel uygunluğunu, (yeterlikler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmış mı, yeterlik ifadeleri doğru mu, yeterlikler taksonomik sınıflandırılmış mı?)

b) Yeterliklerin alt öğrenme alanına uygunluğunu (örnek: ‘Ön bilgilerini kullanır.’ yeterliği ‘Okumaya Hazırlık’ alt öğrenme alanına uygundur/uygun değildir.),

c) Yeterliklerin okuma güçlüğü yaşayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, dil gelişim özelliklerine yönelik olup olmadığını,

incelememiz ve değerlendirmemiz gerekmektedir. Yeterlik ifadeleri ile ilgili görüşünüzü karşısındaki seçeneğe (x) ile belirtebilirsiniz. Öneri ve açıklamalarınızı ilgili bölüme yazabilirsiniz.

Değerli vaktinizi ayırdığınız ve bilimsel çalışmaya katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederiz.

Özgür SİREM
Doktora Öğrencisi
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Danışman
Doç. Dr. Özlem BAŞ
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Öğrenme Alanı: <i>Okuma</i>	Yeterlikler doğru şekilde ifade edilmiştir.			Yeterlikler alt öğrenme alanına uygundur.			Yeterlikler okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve dil gelişim özelliklerine uygundur.			Yeterlikler taksonomik olarak sıralıdır.			Yeterlikler kolaydan zora/basitten karmaşığa sıralıdır.		
Alt Öğrenme Alanı: <i>Okumaya Hazırlık</i>	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz
Yeterlikler:															
1.1. Ön bilgilerini kullanır.															
1.2. Metinle göz mesafesini ayarlar.															
1.3. Uygun/doğru pozisyonda oturur.															
1.4. Okuma amacını belirler.															
1.5. Metnin görsellerini gözden geçirir.															

1.6. Okuyacağı metni gözden geçirir.																
1.7. Metnin başlığını okur.																
1.8. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.																
1.9. Okuyacağı metinle ilgili tahminde bulunur.																
Alt Öğrenme Alanı: Fonolojik Farkındalık	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	
Yeterlikler:																
2.1. Harfleri alfabetik olarak sıralar.																

2.2. Verilen kelimeyi harflerine ayırarak seslendirir.																			
2.3. Verilen harfleri birleştirerek kelime oluşturur.																			
2.4. Cümlelerin kelimelerden meydana geldiğini bilir.																			
2.5. Kelimelerden harfler çıkarıldığında yeni kelimeler olacağını farkına varır.																			
2.6. Kelimelerin harflerden oluştuğunun farkına varır.																			
2.7. Kelimelerin																			

hangi harfle başladığını ayırt eder.															
2.8. Verilen kelimedeki başlangıçta/sonda bulunan harfleri başka harflerle değiştirir.															
Alt Öğrenme Alanı: <i>Alfabetik İlişkiler</i>	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz
Yeterlikler:															
3.1. Verilen kelimenin kaç harften oluştuğunu bulur.															
3.2. Okumakta zorlandığı harfleri ayırt eder.															
3.3. Okumakta															

zorlandığı kelimeleri ayırt eder.															
3.4. Verilen kelimeleri hecelerine ayırır.															
3.5. Karışık verilen kelimelerden cümle oluşturur.															
3.6. Metinde verilen kelimelerin anlamlarını tahmin eder.															
3.7. Verilen sayı kadar yeni kelimeler oluşturur.															
Alt Öğrenme Alanı: Akıcı Okuma	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz

Yeterlikler:

4.1. Verilen metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.															
4.2. Metni etkili okuma kurallarına uygun olarak okur. (Açıklama: Metni vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.)															
4.3. Sesli okuma yapar.															
4.4. Sessiz okuma yapar.															
4.5. Metni doğru okur.															
4.6. Uygun hızda															

okur.															
4.8. Akıcı okuma kriterlerine göre okur.															
Alt Öğrenme Alanı: <i>Kelime Hazinesi</i>	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz
Yeterlikler:															
5.1. Anahtar kelimelere dikkat ederek okur.															
5.2. Metinde verilen bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin eder.															
5.3. Metinde akışa uygun kelimeleri belirler.															
5.4. Eş anlamlı															

kelimeleri ayırt eder.															
5.5. Zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.															
5.6. Bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlük yardımıyla belirler.															
5.7. Dikte çalışması yapar.															
Alt Öğrenme Alanı: Anlama	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz	Evet	Hayır	Önerileriniz
Yeterlikler:															
6.1. Okuduğu metnin konusunu belirler.															
6.2. Okuduğu															

metnin ana fikrini belirler.																			
6.3. Okuduğu metni değerlendirir.																			
6.4. G6rsellerden hareketle okuma yapar.																			
6.5. Metinde verilen g6rsellerle ilgili sorulan soruları cevaplar.																			
6.6. Okuduğu metni anlatır.																			
6.7. Okuduğu metne başlık/başlıklar belirler.																			
6.8. G6rsellerle okuduğu metnin iğeriniğini																			

ilişkilendirir.																			
6.9. Metinde verilen gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder.																			
6.10. Metin içi sorulara cevap verir.																			
6.11. Okuduğu metinden anlam kurar.																			
6.12. Metinle ilgili hikâye haritasını tamamlar.																			
6.13. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlar yapar.																			

EK-Ç: Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Hazırlanan Okuma Destek Programı Metin ve Metinlerde Bulunan Etkinliklere Yönelik Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman,

Bu Okuma Destek Programı, ilkokul üçüncü sınıf okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir program geliştirme çalışmasıyla ilgili olarak hazırlanmıştır. Program geliştirmenin ilk aşaması olarak ihtiyaçlar saptanmıştır. İhtiyaçlar doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma hataları belirlenmiştir. Bu amaçla okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için Okuma Destek Programı modüler bir şekilde geliştirilmiştir. Geliştirilen programda 9 etkinlik bulunmaktadır. Modüller okuma güçlüklerinin giderilmesine yöneliktir. Hazırlanan modüllerde, metne ilişkin olarak; hazırlık, okuma metni, okuma metnine ilişkin etkinlikler ve değerlendirme yer almaktadır. Okuma Destek Programında yer alan her bir modül, okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından haftalık 3 saat uygulanacaktır.

Bu aşamada alan uzmanı olarak,

- a) Hazırlık çalışmalarında yer verilen soruların metne,
- b) Modülde kullanılan metnin, okuma güçlüğü yaşayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaş, dil gelişim, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine,
- c) Metinde bulunan kelime düzeyinin tür, anlam ve çeşitlilik gibi özellikleri bakımından okuma güçlüğü yaşayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaş, dil gelişim, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine,
- d) Metinde bulunan kelime sayısının okuma güçlüğü yaşayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin dil gelişim özelliklerine,
- e) Modülde yer alan etkinliklerin okuma güçlüğü giderme ve okuma becerilerini geliştirme amacına,
- f) İlgili modül ile modüllerde belirtilmiş yeterliklerin kazandırılmasının, uygun olup olmadığını değerlendirmeniz, form üzerinde görüşlerinizi belirtmeniz, varsa önerilerinizi yazmanız beklenmektedir.

Değerli vaktinizi ayırdığınız ve bilimsel çalışmaya katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederiz.

Özgür SİREM
Doktora Öğrencisi
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Danışman Doç. Dr. Özlem BAŞ
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Modüller	a) Hazırlık çalışmalarında yer verilen sorular metne uygundur.			b) Metnin, okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaş, dil gelişim, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygundur.			c) Metinde bulunan kelime düzeyinin tür, anlam ve çeşitlilik gibi özellikleri bakımından okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaş, dil gelişim, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygundur.			d) Metinde bulunan kelime sayısı okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dil gelişim özelliklerine uygundur.			e) Metinde yer alan etkinlikler okuma güçlüğünü giderme ve okuma becerilerini geliştirme amacına uygundur.			f) İlgili metin ile metinlerde belirtilmiş yeterlikler kazandırılmıştır.		
	E	H	Önerileriniz	E	H	Önerileriniz	E	H	Önerileriniz	E	H	Önerileriniz	E	H	Önerileriniz	E	H	Önerileriniz
Etkinlik 1 “Cumhuriyet Öğretmeni”																		
Etkinlik 2 “Üşüdüm Üşüdüm”																		
Etkinlik 3 “Bilgisayarlar”																		
Etkinlik 4 “Balıkçı Osman”																		
Etkinlik 5 “Alfabelen Kaçan Harflerin Macerası”																		
Etkinlik 6 “Karıncalar”																		

Etkinlik 7 “Dön Değirmen Dön”																		
Etkinlik 8 “Masal Dünyası”																		
Etkinlik 9 “Uykuya Dair”																		

EK-D: Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Okuma Destek Programı Yeterlikleri

1. Okumaya Hazırlık

1. 1.1. Ön bilgilerini kullanır.
2. 1.2. Metinle göz mesafesini ayarlar.
3. 1.3. Uygun/doğru pozisyonda oturur.
4. 1.4. Okuma amacını belirler.
5. 1.5. Metnin görsellerini gözden geçirir.
6. 1.6. Okuyacağı metni gözden geçirir.
7. 1.7. Metnin başlığını okur.
8. 1.8. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
9. 1.9. Okuyacağı metin ile ilgili tahminde bulunur.

2. Fonolojik Farkındalık

10. 2.1. Harfleri alfabetik olarak sıralar.
11. 2.2. Verilen kelimeyi harflerine ayırarak seslendirir.
12. 2.3. Verilen harfleri birleştirerek kelime oluşturur.
13. 2.4. Cümlelerin kelimelerden meydana geldiğini bilir.
14. 2.5. Kelimelerden harfler çıkarıldığında yeni kelimeler olacağını farkına varır.
15. 2.6. Kelimelerin harflerden oluştuğunun farkına varır.
16. 2.7. Kelimelerin hangi harfle başladığını ayırt eder.
17. 2.8. Verilen kelimedede başlangıçta/sonda bulunan harfleri başka harflerle değiştirir.

3. Alfabetik İlişkiler

18. 3.1. Verilen kelimenin kaç harften oluştuğunu bulur.
19. 3.2. Okumakta zorlandığı harfleri ayırt eder.
20. 3.3. Okumakta zorlandığı kelimeleri ayırt eder.
21. 3.4. Verilen kelimeleri hecelerine ayırır.
22. 3.5. Karışık verilen kelimelerden cümle oluşturur.
23. 3.6. Metinde verilen kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
24. 3.7. Verilen sayı kadar yeni kelimeler oluşturur.

4. Akıcı Okuma

25. 4.1. Verilen metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
26. 4.2. Metni etkili okuma kurallarına uygun olarak okur. (Açıklama: Metni vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.)
27. 4.3. Sesli okuma yapar.
28. 4.4. Sessiz okuma yapar.
29. 4.5. Metni doğru okur.
30. 4.6. Uygun hızda okur.
31. 4.8. Akıcı okuma kriterlerine göre okur.

5. Kelime Hazinesi

32. 5.1. Anahtar kelimelere dikkat ederek okur.
33. 5.2. Metinde verilen bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin eder.
34. 5.3. Metinde akışa uygun kelimeleri belirler.
35. 5.4. Eş anlamlı kelimeleri ayırt eder.

36. 5.5. Zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.
37. 5.6. Bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlük yardımıyla belirler.
38. 5.7. Dikte çalışması yapar.
- 6. Anlama**
39. 6.1. Okuduğu metnin konusunu belirler.
40. 6.2. Okuduğu metnin ana fikrini belirler.
41. 6.3. Okuduğu metni değerlendirir.
42. 6.4. Görsellerden hareketle okuma yapar.
43. 6.5. Metinde verilen görsellerle ilgili sorulara cevaplar.
44. 6.6. Okuduğu metni anlatır.
45. 6.7. Okuduğu metne başlık/başlıklar belirler.
46. 6.8. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.
47. 6.9. Metinde verilen gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder.
48. 6.10. Metin içi sorulara cevap verir.
49. 6.11. Okuduğu metinden anlam kurar.
50. 6.12. Metinle ilgili hikâye haritasını cevaplar.
51. 6.13. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlar yapar.

EK-E: Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Okuma Destek Programı Metinler ve Metinlere Bağlı Etkinlikler (Örnek 1)

I. Hazırlık Çalışmaları

1- Aşağıdaki metnin başlığını okuyunuz. Bu metni okumadaki amacınızı belirleyiniz.

2- Aşağıdaki metnin konusunu başlıktan hareketle tahmin ediniz.

3- Doğru okuma için yapılması gerekeni öncelikle yaparak gösteriniz.

Aşağıdaki metni vurgu tonlama ve telaffuza dikkat ederek iki kez sesli okuyunuz.



CUMHURİYET ÖĞRETMENİ

Okul ziyaretleri, Atatürk' ün günlük çalışmaları arasında özel bir yer tutardı.

Çoğunlukla bu ziyaretleri habersiz yapardı.

Bir yurt gezisinde, yine bir köy okuluna uğradı.

Tek sınıflı okulda öğretmen kapının açıldığını gördü. Başını çevirip Atatürk' ü görünce, oturduğu kürsüyü terk etti. Öğretmen, "Buyurun efendim," diyerek, kürsüyü Atatürk' e bırakmak istedi.

Atatürk, bir el işaretiyle onu durdurdu:

"Hayır." dedi, "Yerinize oturunuz ve dersinize devam ediniz. Eğer izin verirsiniz biz de sizin öğrettiklerinizden yararlanmak isteriz. Sınıfta cumhurbaşkanı bile öğretmenden sonra gelir." dedi.

Süleyman BULUT

Büyük Atatürk' ten Küçük Öyküler (Düzenlenmiştir)

Etkinlik 1

Okuduğunuz metni anlatınız.

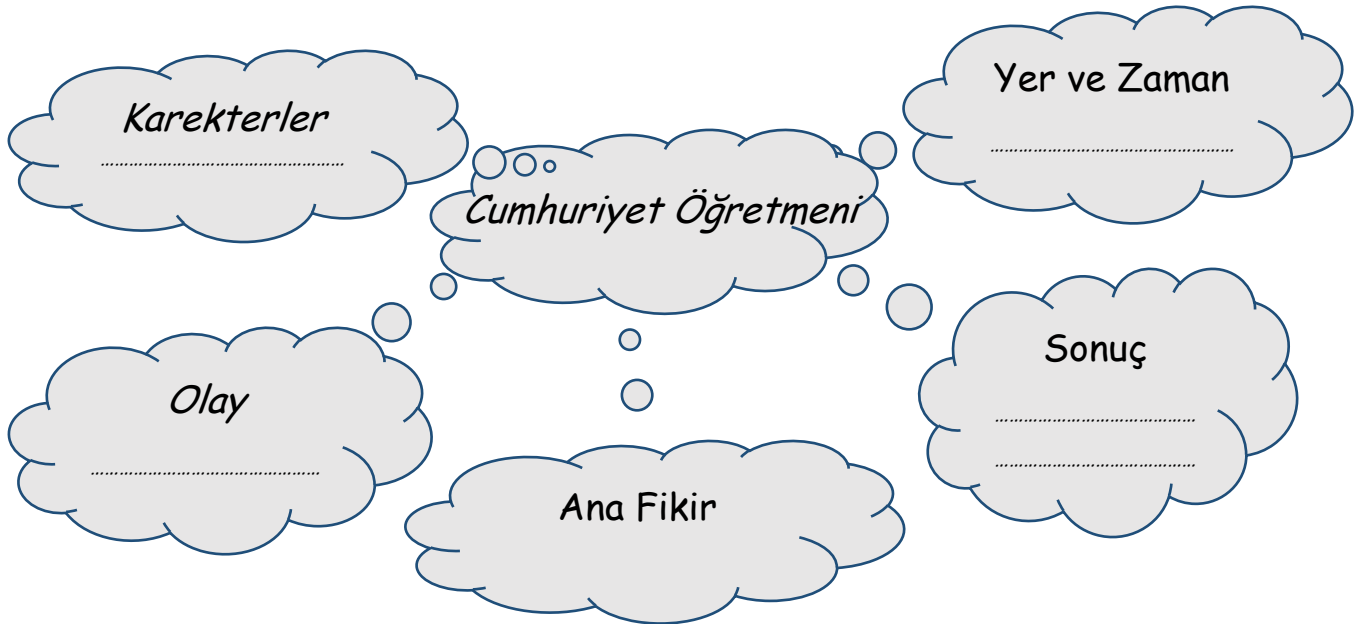
Etkinlik 2

Metinle ilgili anlama sorularını cevaplayınız.

- 1- Metnin konusu nedir?
- 2- Atatürk okul ziyaretlerini nasıl yapardı?
- 3- Okulda kaç sınıf vardı?
- 4- Sence Atatürk neden "Cumhurbaşkanı bile öğretmenden sonra gelir." dedi?

Etkinlik 3

Metinle ilgili hikâye haritasını tamamlayınız.



Etkinlik 4

Aşağıdaki boşlukları metne göre tamamlayınız.

Tek sınıflı okulda öğretmen **k**_____ açıldığını gördü. Başını çevirip **A**_____ ' ü görünce, oturduğu kürsüyü terk **e**_____. Öğretmen, "Buyurun efendim," diyerek, **k**_____ Atatürk' e bırakmak istedi.

Etkinlik 5

Aşağıdaki kelimeleri hecelerine ayırınız.

Atatürk : _____

Öğretmen: _____

İşaretiyle: _____

Açıldığını : _____

Etkinlik 6

Metinden öğretmeninizin okuduğu üç cümleyi dikte ediniz.

Etkinlik 7

“Cumhuriyet Öğretmeni” adlı metni en az 3 kere okuyunuz. Her okumanıza ayrı süre tutunuz. Doğru okumayı dikkate alarak her bir okumayı kaç dakikada yaptığınızı boş bırakılan yere yazınız.

1. Okuma.....dk
2. Okuma.....dk
3. Okuma.....dk

Değerlendirme

Bu etkinlik size ne hissettirdi? Aşağıdaki ifadelerden uygun olanı işaretleyiniz. Sebebini sözlü olarak açıklayınız.



Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Okuma Destek Programı Metinler ve Metinlere Bağlı Etkinlikler

(Örnek 2)

6. METİN

I. Hazırlık Çalışmaları

1. Karınca, yuva, böcek, vücut kelimelerinden ne anlıyorsunuz?
2. Karınca, yuva, böcek, vücut kelimelerinden yola çıkarak okuyacağımız metnin konusunu tahmin ediniz?
3. Aşağıdaki metni okumaktaki amacınızı belirtiniz.

Aşağıda verilen metni arkadaşla okuma yöntemini kullanarak okuyunuz.



KARINICALAR

Şimdi sana kendimi tanıtacağım. Beni bahçede, parkta ya da ormanda görmüşsündür. Aslında, her yerdeyim! Ben bir böceğim. Vücudum, üç bölümden oluşur. Birinci bölüm başım. Burada, iki gözüm, ağızım ve iki **duyargam** var. Orta bölümde, altı tane bacağı var. Bacaklarım beni istediğim yere götürür. Şişkince olan arka bölümde ise, midem ve diğer organlarım var. Nerede yaşadığımı görmek ister misin?

Biz karıncalar, karınca yuvalarında yaşarız. Bunu zaten biliyorsunuzdur. Peki, bir karınca yuvasının içinin nasıl olduğunu hiç merak ettin mi? Ben sana anlatayım. Karınca yuvaları bir yer altı **sığınağı** gibidir. Bu yer altı sığınağını inşa etmek için toprağı ağızımız

ve ayaklarımız ile kazarız. "Tünel­ler ve odalar inşa eder; çıkan toprağı bir kenarda biriktiririz." Odalardan birinde kraliçe karınca, diğ­erinde ise larvalar yaşar. Biz başka odaya da yiyeceklerimizi depolarız.

Alejandro Algarra
Çev. Emine Geçgil

Etkinlik 1

Okuduğunuz metni anlatınız.

Etkinlik 2

Okuduğunuz metinle ilgili soruları sözlü olarak cevaplayınız.

- 1- Karıncaların vücudu kaç bölümden oluşur?
- 2- Karıncalar nerde yaşar?
- 3- Yer altı sığınaklarını karıncalar nasıl yaparlar?
- 4- Yuva yaparken çıkan toprağı ne olur?

Etkinlik 3

Aşağıdaki boşlukları metne göre tamamlayınız.

Biz karıncalar, karınca yuvalarında yaşarız. Bunu zaten biliyorsunuzdur. Peki, bir karınca yuvasının _____ nasıl olduğunu hiç merak _____ mi? Ben sana anlatayım. Karınca _____ bir yer altı sığınağı _____. Bu yer altı sığınağını _____ etmek için toprağı ağızımız _____ ayaklarımız ile kazarız. "_____ ve odalar inşa eder; çıkan _____ bir kenarda biriktiririz." Odalardan _____ kraliçe karınca, diğ­erinde ise _____ yaşar. Biz başka odaya da yiyeceklerimizi depolarız.

Etkinlik 4

Verilen metni tekrar okuyunuz. Zorlandığınız ya da okuyamadığınız harfleri/kelimeleri aşağıya yazınız.

Etkinlik 5

Metinde **kırmızı renkle** verilen kelimelerin anlamını sözlükten bulunuz ve bu kelimeleri birer cümlede kullanınız.

Etkinlik 6

Anlamını bulduğunuz kelimeleri resimlerle eşleştirmesini yapınız.

Duyarga



Sığınak



Tünel



Larva



Etkinlik 7

“Karıncalar” adlı metni en az 3 kere okuyunuz. Her okumanıza ayrı süre tutunuz. Doğru okumayı dikkate alarak her bir okumayı kaç dakikada yaptığınızı boş bırakılan yere yazınız.

1. Okuma.....dk
2. Okuma.....dk
3. Okuma.....dk

Değerlendirme

Bu etkinlik size ne hissettirdi? Aşağıdaki ifadelerden uygun olanı işaretleyiniz. Sebebini sözlü olarak açıklayınız.



EK-F: Okuma Destek Programı Günlük Ders Planları

ODEP GÜNLÜK DERS PLANI

(Örnek 1)

BÖLÜM I

Süre:	40+40 dk.
DERS	Türkçe
SINIF	3
TEMA	Okuma Kültürü
ALT TEMA	Okuma Serüveni
METİN	Cumhuriyet Öğretmeni

BÖLÜM II

YETERLİKLER	<p>Okumaya Hazırlık</p> <p>1.3. Uygun/Doğru pozisyonda oturur.</p> <p>1.4. Okuma amacını belirler.</p> <p>1.7. Metnin başlığını okur.</p> <p>1.8. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.</p> <p>Fonolojik Farkındalık</p> <p>2.8. Kelimelerin hangi harfle başladığını ayırt eder.</p> <p>Alfabetik İlişkiler</p> <p>3.4. Verilen kelimeleri hecelerine ayırır.</p> <p>Anlama</p> <p>6.6. Okuduğu metni anlatır.</p> <p>6.10. Metin içi sorulara cevap verir.</p> <p>6.11. Okuduğu metinden anlam kurar.</p> <p>6.12. Metinle ilgili hikâye haritasını cevaplar.</p> <p>6.13. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlar yapar.</p>
ÖĞRETME-ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	ODEP kapsamında hazırlanmış çalışma kâğıtları
DERS ALANI	Destek Eğitim Odası
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	

Sınıfa getirilen Atatürk ve Öğretmen resimleriyle öğrencinin dikkati çekilmeye çalışılır. Daha sonra öğretmen öğrenciye; “Bu derste ‘Cumhuriyet Öğretmeni’ başlıklı metni işleyeceğiz ve okuma serüveni geçireceğiz diyerek öğrencinin okuma amacını belirlemesini sağlar. Bu dersin sonunda bu metni daha iyi okuyup anlamaya amaçlanmıştır.” diyerek hedeften haberdar eder. Öğretmen öğrenciye bu görevi başarı ile tamamladığında bir ‘Güleryüz Kartı’ ve ‘En İyi Okuyucu Kartı’ vereceğini söyleyerek öğrenciyi derse güdüler.

Öğretmen ‘Cumhuriyet Öğretmeni’ metnine ilişkin hazırlık çalışmalarında bulunan soruları öğrencinin cevaplamasını sağlar. Daha sonra metni öğrencinin vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek iki kez sesli okumasını ister.

Okumanın ardından ODEP kapsamında hazırlanan etkinlikleri; “öğrencinin okuduğu metni anlatması, metinle ilgili verilen anlama sorularını cevaplaması, metinle ilgili hikâye haritasını tamamlaması, metindeki bir bölümün verilmeyen boşluklarını tamamlaması, verilen kelimeleri hecelerine ayırması, öğretmenin metinden okuduğu üç cümleyi dikte etmesi, doğru okumayı dikkate alarak metni üç kez okuması ve okuduğu süreyi not etmesi” sağlar.

Çalışma sonunda öğretmen öğrenciye, etkinlikleri değerlendirmesi için verilen suratlara ne hissettiklerini işaretlemesini ister. Daha sonra öğrenciye bu görevi başarı ile tamamladığı söylenerek ödüllendirilir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	ODEP sonunda öğrencilere; ‘Yanlış Analiz Envanteri’, ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ ve ‘Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’ uygulanacaktır.
---	---

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye ODEP kapsamında çalışma kâğıdında bulunan etkinlikler yaptırılır. Okuma sırasında öğrencinin yapmış olduğu hatalı okumalar düzeltilir, yanlış okuduğu kelimeler tespit edilir ve metin tekrar tekrar okutulur. Öğrencinin okuduğu metne ilişkin olarak anlama sorularına ağırlık verilir. Öğrencinin özellikle içsel motivasyonunu yükseltmek için her doğru yaptığı etkinlikte aferin denilerek desteklenir. Öğrencinin okumaya yönelik tutumunu artırmak için ise onunla empati kurularak hislerini dile getirmesi sağlanır.
---	--

ODEP GÜNLÜK DERS PLANI

(Örnek 2)

BÖLÜM I

Süre:	40+40 dk.
DERS	Türkçe
SINIF	3
TEMA	Okuma Kültürü
ALT TEMA	Okuma Serüveni
METİN	Karıncalar

BÖLÜM II

YETERLİKLER	<p>Okumaya Hazırlık</p> <p>1.4. Okuma amacını belirler.</p> <p>1.9. Okuyacağı metin ile ilgili tahminde bulunur.</p> <p>Alfabetik İlişkiler</p> <p>3.6. Metinde verilen kelimelerin anlamlarını tahmin eder.</p> <p>Akıcı Okuma</p> <p>4.3. Sesli okuma yapar.</p> <p>4.5. Metni doğru okur.</p> <p>4.6. Uygun hızda okur.</p> <p>4.8. Akıcı okuma kriterlerine göre okur.</p> <p>Kelime Hazinesi</p> <p>5.1. Anahtar kelimelere dikkat ederek okur.</p> <p>5.3. Metinde akışa uygun kelimeleri belirler.</p> <p>5.6. Bilmediği kelimelerin anlamlarını sözlük yardımıyla belirler.</p> <p>Anlama</p> <p>6.1. Okuduğu metnin konusunu belirler.</p> <p>6.6. Okuduğu metni anlatır.</p> <p>6.8. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.</p> <p>6.10. Metin içi sorulara cevap verir.</p> <p>6.11. Okuduğu metinden anlam kurar.</p>
ÖĞRETME-ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, beyin fırtınası
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	ODEP kapsamında hazırlanmış çalışma kâğıtları
DERS ALANI	Destek Eğitim Odası
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	

Sınıfa getirilen farklı karınca resimleriyle öğrencinin dikkati çekilmeye çalışılır. Daha sonra öğretmen öğrenciye; “Bu derste ‘Karıncalar’ başlıklı metni işleyeceğiz ve okuma serüveni geçireceğiz diyerek hazırlık çalışmalarında verilen kelimeler aracılığıyla metni tahmin etmesini sağlar. Bu dersin sonunda bu metni daha iyi okuyup anlamaya amaçlanmıştır.” diyerek hedeften haberdar eder. Öğretmen öğrenciye bu görevi başarı ile tamamladığında bir ‘Güleryüz Kartı’ ve ‘En İyi Okuyucu Kartı’ vereceğini söyleyerek öğrenciyi derse güdüler.

Öğretmen ‘Karıncalar’ metnine ilişkin hazırlık çalışmalarında bulunan soruları öğrencinin cevaplamasını sağlar. Daha sonra metni öğrencinin akıcı okuma stratejilerden arkadaşla okuma stratejisiyle iki kez sesli okumasını ister.

Okumanın ardından ODEP kapsamında hazırlanan etkinlikleri öğrencinin; “metinle ilgili verilen anlama sorularını cevaplaması, okuduğu metni anlatması, metinden verilen bir bölümün kelimelerini tamamlaması, verilen metni tekrar okuyup zorlandığı kelimeleri tespit etmesi, metinden anlamını bilmediği kelimeleri çıkarması, verilen kelimeleri görsellerle eşleştirmesi, doğru okumayı dikkate alarak metni üç kez okuması ve okuduğu süreyi not etmesi” sağlanır.

Çalışma sonunda öğretmen öğrenciye, etkinlikleri değerlendirmesi için verilen suratlara ne hissettiklerini işaretlemesini ister. Daha sonra öğrenciye bu görevi başarı ile tamamladığı söylenerek ödüllendirilir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	ODEP sonunda öğrencilere; ‘Yanlış Analiz Envanteri’, ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ ve ‘Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’ uygulanacaktır.
---	---

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye ODEP kapsamında çalışma kağıdında bulunan etkinlikler yaptırılır. Okuma sırasında öğrencinin yapmış olduğu hatalı okumalar düzeltilir, yanlış okuduğu kelimeler tespit edilir ve metin tekrar tekrar okutulur. Öğrencinin okuduğu metne ilişkin olarak anlama sorularına ağırlık verilir. Öğrencinin özellikle içsel motivasyonunu yükseltmek için her doğru yaptığı etkinlikte aferin denilerek desteklenir. Öğrencinin okumaya yönelik tutumunu artırmak için ise onunla empati kurularak hislerini dile getirmesi sağlanır.
---	--

EK-G: Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu

Değerli öğretmenim sizden:

Aşağıda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilebilmesi için hazırlanan, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde nörolojik boyutlar, davranışsal boyutlar, duyuşsal boyutlar ve okuma davranışları alt boyutlarına yönelik verilmiş ifadelerin karşısına uygun olan seçeneği okuma güçlüğü yaşadığını düşündüğünüz her bir öğrenci için işaretlemeniz beklenmektedir.

Vermiş olduğunuz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Sağlamış olduğunuz destek için şimdiden teşekkür ederiz.

Öğrenci Adı-Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Nörolojik boyutlar		Evet		Hayır	
1	Gözlemlenen bir duyuşsal sorunu var mı? (Görme veya işitme gibi)				
2	Ailesi tarafından bildirilen nörolojik bir hastalığı var mı? (Epilepsi, disleksi gibi)				
3	Zekâ geriliğine dair bir test sonucu var mı? (Normalaltı zekâ gibi)				
		Sıklıkla	Bazen	Hiçbir zaman	
Davranışsal boyutlar					
4	Okuma esnasında dikkatini toparlayabiliyor mu?				
5	Okuma esnasında kıpır kıpır ve hareketli mi?				
6	Okurken dudaklarıyla mırıldanıyor mu?				
7	Okurken çabuk yoruluyor mu?				
Duyuşsal boyutlar					
8	Okuma motivasyonu düşük mü? (Bir kitabı sabırla okuyabiliyor mu?)				
9	Okuma tutumu düşük mü? (Okuma çalışmalarına başlamamak için direniyor mu?)				
Okuma davranışları					
10	Okuma esnasında kelimeleri tekrarlıyor mu?				
11	Okuma esnasında dört heceden fazla kelimeleri okumakta güçlük yaşıyor mu?				
12	Okuma esnasında kelimenin önüne veya sonuna eklemeler yapıyor mu?				
13	Kelimeleri yanlış okuyor mu?				
14	Harf karıştırmaları var mı? (Bal, dal gibi)				
15	Ters okuduğu kelimeler var mı?				
16	Okurken noktalama işaretlerine dikkat ediyor mu? (Prozodi var mı?)				
17	Okuduğunu tekrar anlatabiliyor mu?				
18	Okuduğu bir metin veya kitapla ilgili sorulara cevap verebiliyor mu?				
19	Bilmediği bir kelimenin anlamını bağlamdan tahmin edebiliyor mu?				
20	Akıcı okuma becerisi açısından sınıfın gerisinde mi?				

Doç. Dr. Özlem BAŞ & Özgür SİREM

EK-Ğ: Yanlış Analiz Envanteri

Yapılan Hata		Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği		
Y					Ortam Ölçeği Puanları 0 = Hiç Okumadı 1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi 2 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi 3 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi 4 = Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfadede 5 = Kendini Düzeltti Seslendirme Ölçeği Puanları 0 = Kendi Koyduğu Kelimeyle Harf Benzerliği Yok 1 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var 2 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var N = Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var
D					
Y					
D					
Y					
D					
Y					
D					
Y					
D					
Y					
D					
Y					
D					

Sorular ve Cevapları		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S				Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular 1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular 1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar * = % 50
C				
S				
C				
S				
C				
S				
C				
S				
C				
S				
C				
Toplam				
Yüzde			*	

EK-H: Okuma Motivasyonu Ölçeği

Sınıfı:

Adı ve Soyadı:

Numarası:

Sınıf: 3 () 4 () 5 ()

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

İspanak severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlelerin hemen altındadır.

Sayfayı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

1- Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

2- Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

3- Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

4- Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

5- Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

6- Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

7- Çok fazla macera hikâyesi okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

8- Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

9- Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

10-Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

11- Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

12- Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

13- Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

14- Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlatırsa, bu konuda daha fazla okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

15- Arkadaşlarımdan okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

16- Birisi iyi okuduğumu fark edince mutlu olurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

17- Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

18- İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

19- Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

20- Gizemli hikâyeler (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen)hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

21- Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

EK-I: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

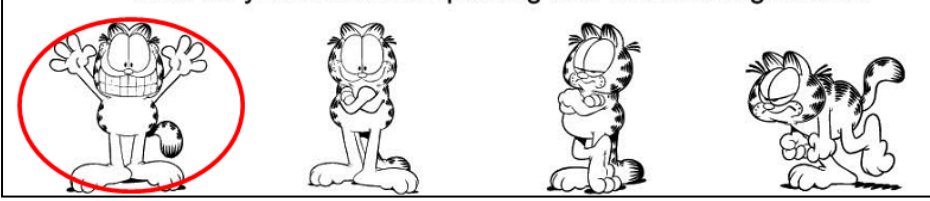
Adı Soyadı:

Sınıf:

Numarası

Sevgili çocuklar, kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmî aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Olurum

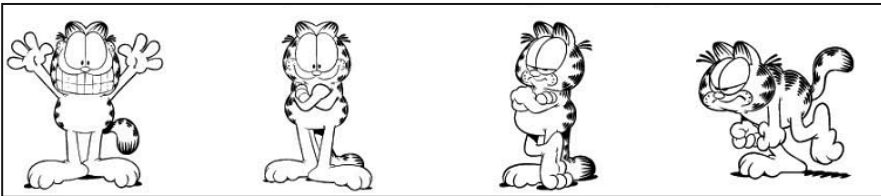
Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Olurum

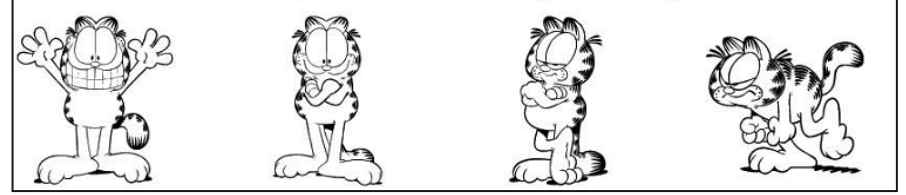
Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmîni daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmîni daire içine al.

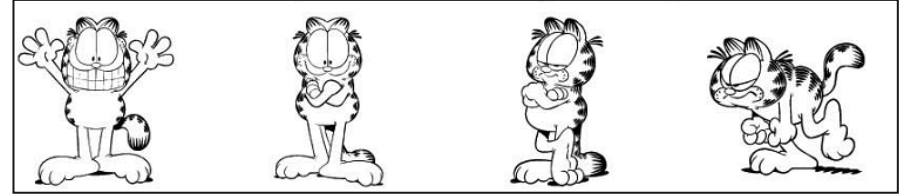
1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



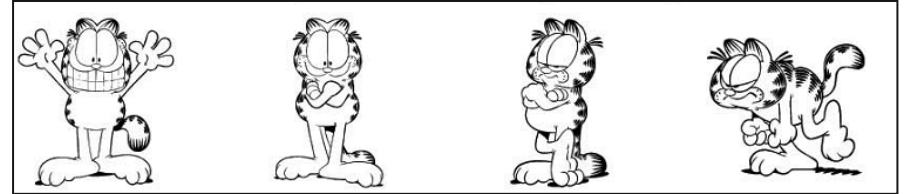
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



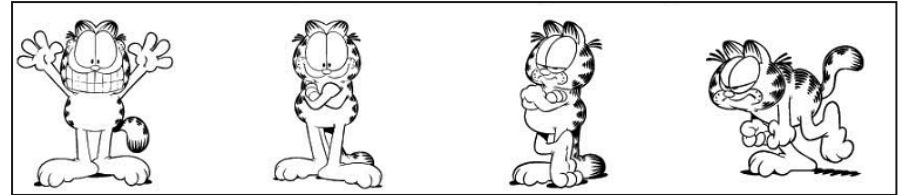
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



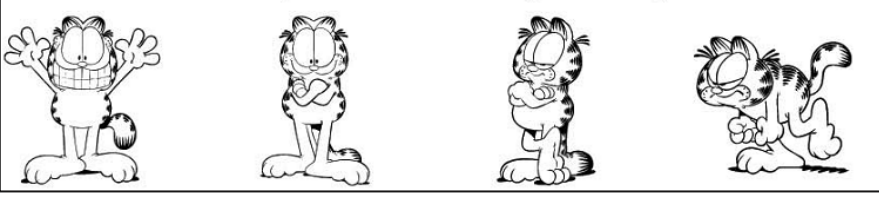
4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



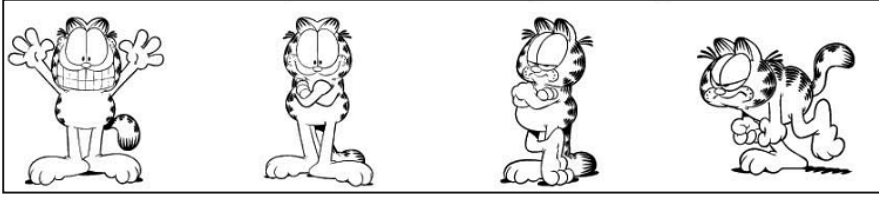
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



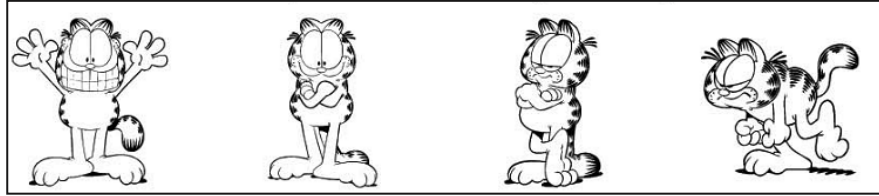
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



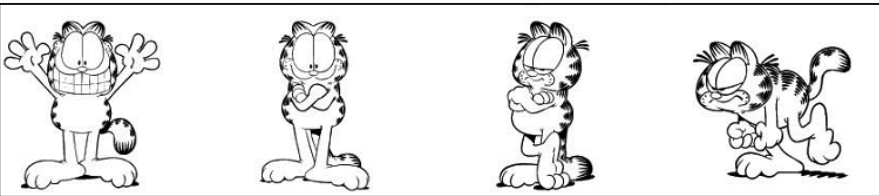
7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



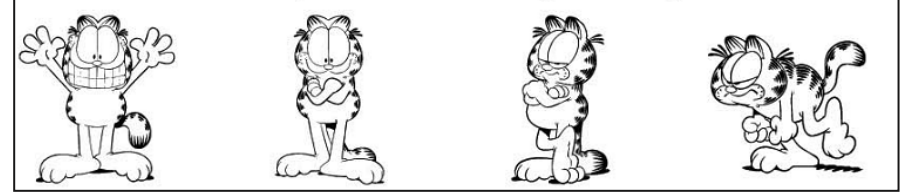
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



10. Farklı türlerde kitap (hikâye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin sana okuduğın kitapla ilgili soru sorduğunda kendini

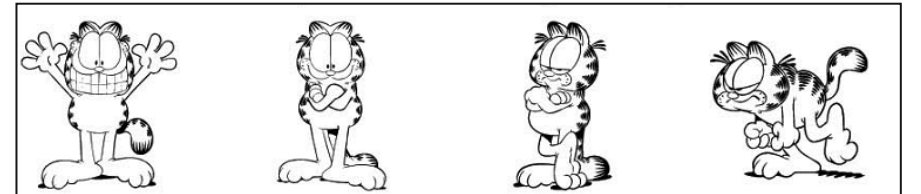


nasıl hissedersin?

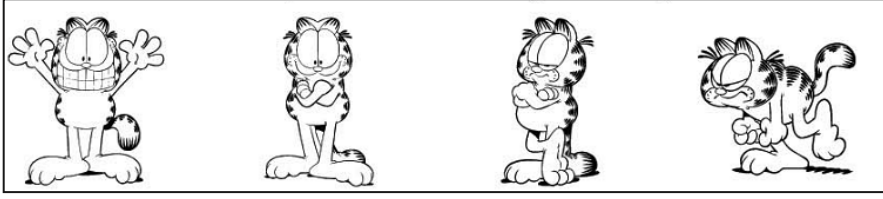
12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



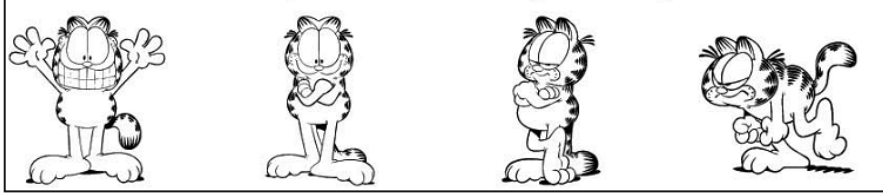
13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



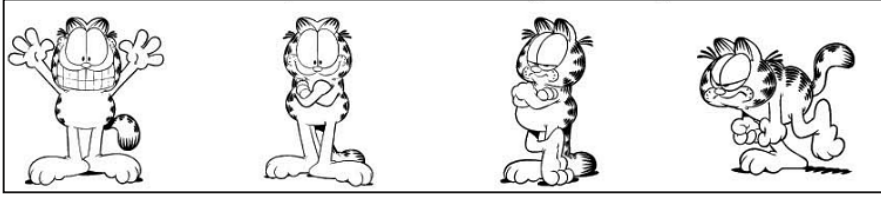
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



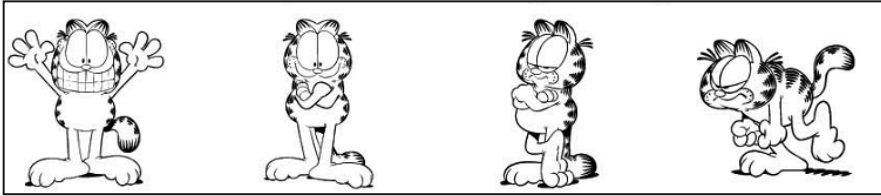
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



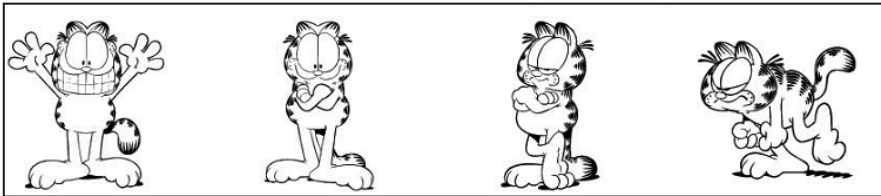
16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



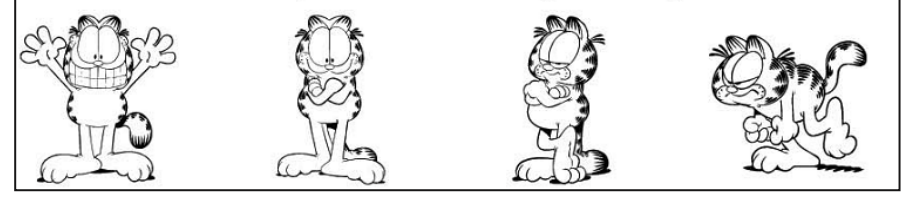
17. Türkçe derslerinde hikâye okurken kendini nasıl hissedersin?



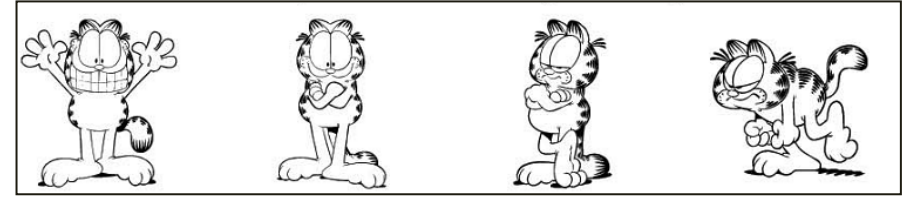
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



EK-İ: Öğrenci Bilgi Formu

1) Babanızın öğrenim durumu:

1. Hiçbir okul mezunu değil
2. İlkokul mezunu
3. Ortaokul / Lise mezunu
4. Yüksek okul mezunu
5. İleri eğitim görmüş (master, doktora)

2) Annenizin öğrenim durumu:

1. Hiçbir okul mezunu değil
2. İlkokul mezunu
3. Ortaokul / Lise mezunu
4. Yüksek okul mezunu
5. İleri eğitim görmüş (master, doktora)

3) Ailenizin birey sayısı:

1. 8 ve yukarısı
2. 6 - 7 kişi
3. 4 - 5 kişi
4. 3 kişi

4) Oturduğunuz ev kime ait:

1. Kendine ait
2. Kira
3. Lojman

5) Oturduğunuz evin ısınma düzeni:

1. Soba
2. Kat kaloriferi (Kombi)
3. Kalorifer

6) Toplumun genelini göz önüne aldığınızda ailenizin ekonomik durumunu nasıl görüyorsunuz:

1. Alt
2. Ortanın altı
3. Orta
4. Ortanın üstü
5. Üst

7) Ailenizin sahip olduğu eşyalar (birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla sahipseniz, eşyanın yanındaki parantez içinde sayısını belirtiniz.)

() Çamaşır kurutma makinesi

() Yazlık ev

() En çok 5 yaşında araba

() DVD player

() ADSL internet bağlantısı

() Mikrodalga fırın

() Ev - sinema ses sistemi

8) Evde Kitaplık Bulunma Durumu

() Var

() Yok

9) Okuma Sıklığı

() Her zaman

() Bazen

() Hiçbir zaman

ÇOCUK/ERGEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili çocuklar! Sizi Doç. Dr. Özlem Baş danışmanlığında, Özgür SİREM tarafından yürütülen "Okuma Destek programının İlkokul Öğrencilerinin Okuma Güçlüğü Sağaltımına Etkisi" başlıklı Doktora tez çalışmasına davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı sizin olası yaşamış olduğunuz, okumadaki problemlerinizi gidermek, okuma güçlüğüne gidermeye yönelik hazırlanan Okuma Destek Programının etkililiğini test etmek ve yaşamış olduğunuz okuma güçlüklerini ortadan kaldırmak olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın uygulamaları için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Aynı şekilde İlkokulu Yönetimi ve araştırmaya siz değerli öğrencilerimizden de gerekli izinlerin alınması planlanmıştır.

Bu çalışmaya katılmakta tamamen özgürsünüz. Çalışmamız, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, "Yanlış Analiz Envanteri", "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"nde yer alan soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onayladığınız takdirde, araştırmaya katılmayı kabul etmiş olacaksınız. Ancak, şunu da bilmelisiniz ki; çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkınız da var. Bu çalışma sizde herhangi bir rahatsızlık hissi uyandırdığı anda araştırmacı tarafından müdahale edilecek ve sorunun giderilmesi için elimizden gelen yapılacaktır.

Ayrıca uygulanacak olan program herhangi bir risk oluşturmamaktadır. Aksi durumda yapılan çalışma anında durdurulacaktır.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Uygulanacak olan programda görüntü/ses kaydı yapılacaktır. Yapılan görüntü ve ses kaydı yapılan çalışma için kullanılacak olup başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Bunun dışında araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya sorabilir veya ozgursirem@gmail.com e-posta adresi ve.....numaralı telefonda ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

.....

Yukarıda araştırmaya ilişkin verilen bilgileri okudum. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.

Ad: _____

Soyad: _____

Sınıf: _____

Okul: _____

EK-K: Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

EBEVEYN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sizi Doç. Dr. Özlem Baş danışmanlığında, Özgür SİREM tarafından yürütülen “Okuma Destek Programının İlkokul Öğrencilerinin Okuma Güçlüğü Sağaltımına Etkisi” başlıklı Doktora tez çalışmasına davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, okumada ki problemlerini gidermek, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanan Okuma Destek Programının etkililiğini test etmek ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerini ortadan kaldırmak olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın uygulamaları için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Aynı şekildeİlkokulu Yönetimi ve araştırmaya siz değerli öğrencilerimizin velilerinden de gerekli izinlerin alınması planlanmıştır.

Yapılacak bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu’ ve Akyol’un (2003) Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarladığı ‘Yanlış Analiz Envanteri’ kullanılarak okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tespit edilecektir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde, Akyol’un (2003) Ekwall ve Shanker’den (1988) uyarladığı ‘Yanlış Analiz Envanteri’ kullanılacaktır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere, ODEP (Okuma Destek programı) öncesi ve sonrası uygulanacaktır.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup velisi olduğunuz öğrenciye ve size ait bilgiler **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Yapılan çalışmada görüntü/ses kaydı yapılacaktır. Yapılan görüntü ve ses kaydı yapılan çalışma için kullanılacak olup başka hiçbir amaçla **kullanılmayacaktır**. Uygulanacak olan programda sizi rahatsız edecek bir durum oluşması dâhilinde araştırmadan öğrencinizi çekebilir ya da rahatsızlık oluşturan durumun ortadan kaldırılması için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz. Ayrıca uygulanacak olan program öğrenci üzerinde herhangi bir risk oluşturmamaktadır. Aksi durumda öğrenciniz ile yapılan çalışma anında durdurulacaktır. Bunun dışında araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya sorabilir veya e-posta adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Bana kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın velisi olduğum oğlum/kızım.....katılmasını kabul ediyorum.

Veli: Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; kabul ediyorum kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

EK-L: Veli İzin Belgesi

VELİ İZİN BELGESİ

ÖĞRENCİNİN			
Adı Soyadı		Baba adı	
Sınıfı		Ana adı	
No		Cinsiyeti	K () E ()
Doğum Yeri – Tarihi		Ev Telef.	
Cep Telefonları	Baba	Anne	Diğer

.....OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Velisi bulunduğum / bulunduğumuz yukarıda açık kimliği yazılı okulunuz öğrencisinin, **Doç. Dr. Özlem Baş danışmanlığında, Özgür SİREM tarafından yürütülen “Okuma Destek Programın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Güçlüğü Sağaltımına Etkisi”** başlıklı Doktora tez çalışması kapsamında yapılan etkinliklerde yer almasına, bu etkinliklerin öğretime destek sağlamak koşuluyla bilimsel araştırma amaçlı yayınlanmasına izin veriyorum. Öğrencinin; “etkinlik boyunca görüntüsünün yayınlanmasından dolayı olumsuz bir durumla karşı karşıya kalındığında” her türlü sorumluluğu üstlenir, gereğini bilgilerinize arz ederim.

..../...../202..

Anne (Adı Soyadı- İmza)	Baba (Adı Soyadı_ - İmza)

Anne- Baba ikisi de yaşamıyorsa Yasal Velisinin		
Adı Soyadı	Yakınlığı	İmzası

AÇIKLAMALAR:

- 1- Bu izin belgesi, yukarıda belirtilen etkinliğe katılacak olan öğrencinin annesi ya da babasının (annesi, babası yaşamıyorsa yasal velisince) (2) adet doldurulup imzalanacaktır. Bir örneği okulunda saklanacak; bir örneği de ailede kalacaktır.
- 2- Cep telefonları bölümünde yer alan “Diğer” bölümüne ulaşılabilecek en yakın kişilerin adları, telefonları kesinlikle yazılacaktır.
- 3- İzin Belgesi olmayan öğrenci çalışma grubu kapsamı dışında tutulacaktır.
- 4- Gerçek dışı beyan ve imzanın sorumluluğu, belgeyi dolduranlara, imzalayana aittir.
- 5- Bu tez çalışması Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim (Sınıf Eğitimi) Bölümünde Doktora tezi olarak yürütülmektedir.

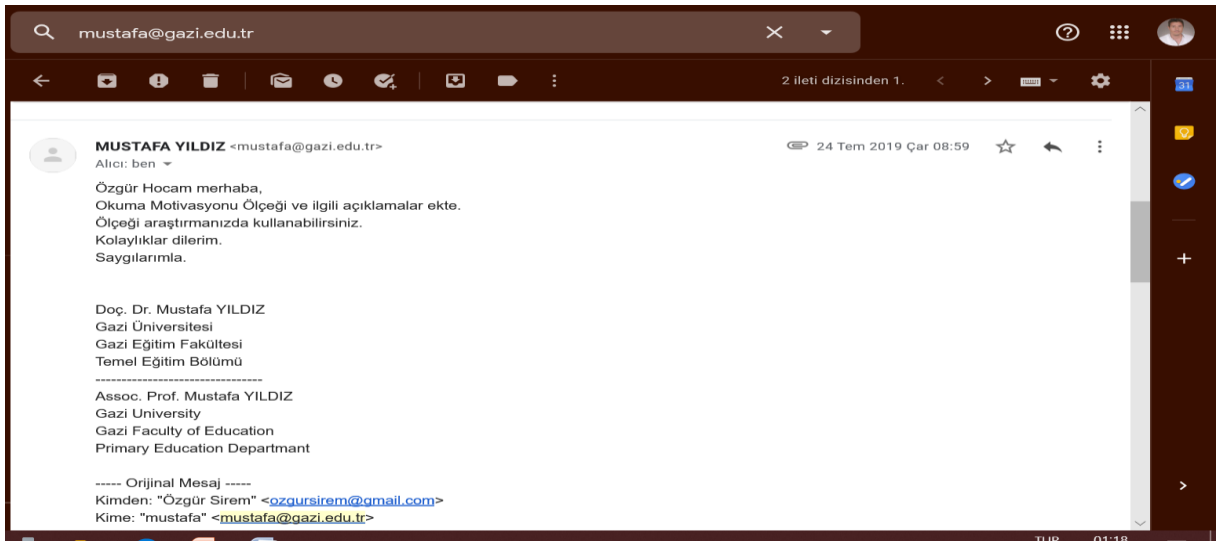
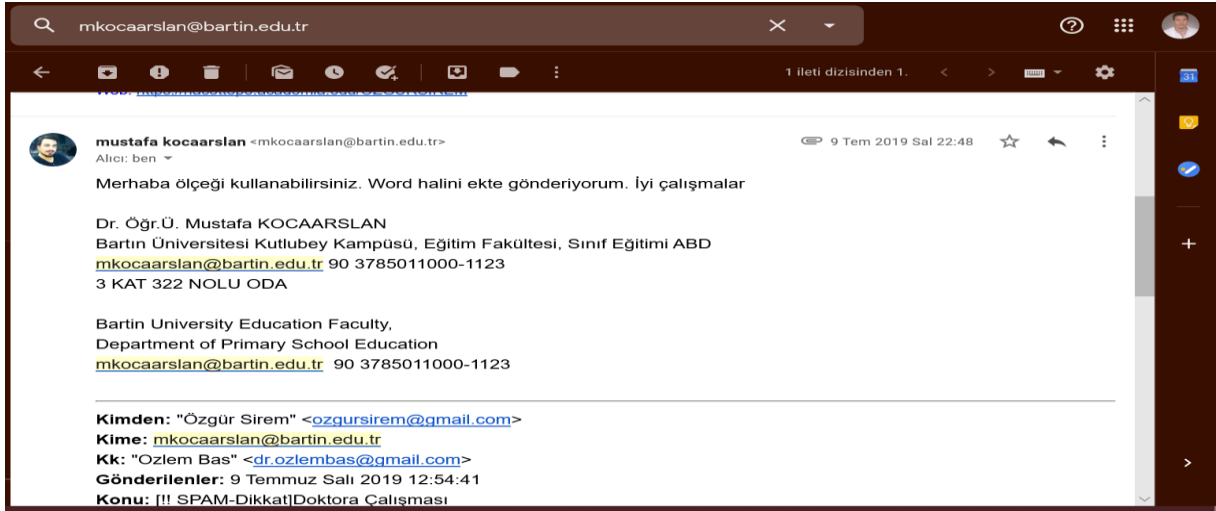
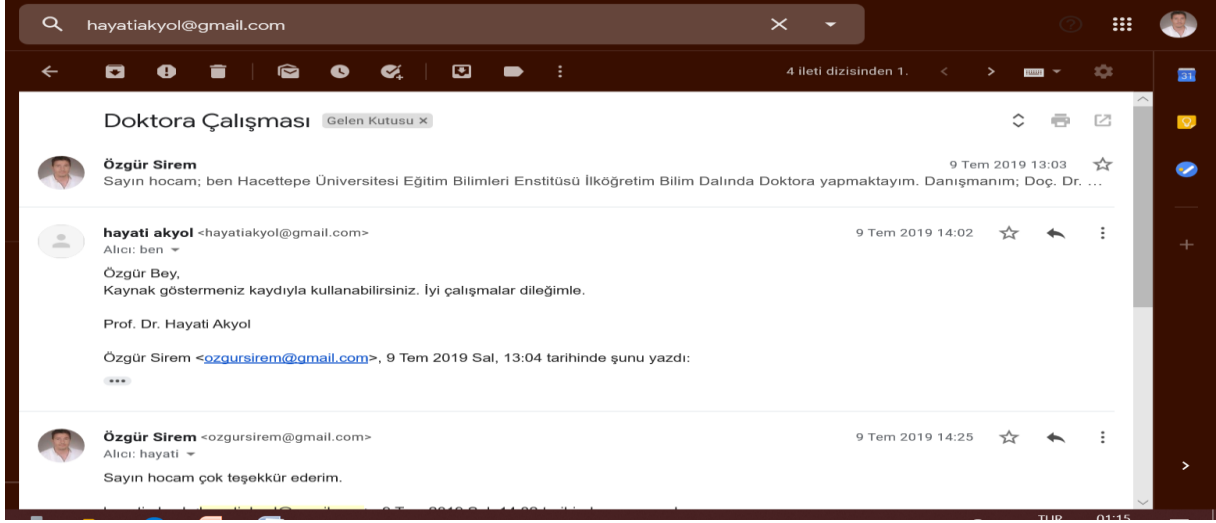
Onaylanır.

..../...../202..

(Okul-Kurum Müdürü Adı Soyadı İmza Mühür)

.....

EK-M: Yanlış Analiz Envanteri, Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni



EK-N: Uzaktan Eğitim Uygulama Fotoğrafları



EK-O: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 17/02/2020
Sayı: 35853172-300.E.00001002641

000002641

Sayı : 35853172-300
Konu : Özgür SİREM (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.01.2020 tarihli ve 51944218-300/00000939266 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Özgür SİREM**'in Doç. Dr. Özlem BAŞ danışmanlığında yürüttüğü "Okuma Güçlüğü Gidermeye Yönelik Hazırlanan Okuma Destek Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Şubat 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-izmalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 5da691ad-2b88-44c8-96f7-5f36d71fac4f kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAÇ



EK-Ö: Araştırma İzni Onay Bildirimi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4668521
Konu : Araştırma İzni

03.03.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b)21.02.2020 tarihli ve 1016899 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı ,İlköğretim Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Özgür SİREM'in "**Okuma Güçlüğü Gidermeye Yönelik Hazırlanan Okuma Destek Programının Etkinliğinin İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Pursaklar ilçesinde yer alan özel ve resmi ilkokullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
Pursaklar MEM

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden aa83f16f-89c6-4272-a022-235ecd54b9f1 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Adres:
Elektronik Adı:
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 () _____
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 2ede-1cb2-3458-8cd3-9348 kodu ile ayrı olarak.