



T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
DOĞRU OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA
HIZLARININ İNCELENMESİ

Mert GÖKDEMİR

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Dilşad YAKUT

Haziran, 2020



T.C.

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
DOĞRU OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA
HIZLARININ İNCELENMESİ

Mert GÖKDEMİR

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Dilşad YAKUT

Haziran, 2020

ONAY SAYFASI



BEYAN

Bu tezin bana ait olduğunu, tüm aşamalarında etik dışı davranışımın olmadığını, içinde yer alan bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, kullanmış olduğum bütün bilgilere kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin yürütülmesi ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Mert GÖKDEMİR

İmza





Şehitlerimizin aziz hatırasına...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması, rapor aşamasında bilgisini, deneyimlerini, ilgisini, desteğini ve olumlu yaklaşımıyla yol gösteren, hiçbir yardım isteğimi red etmeyen ve beni her daim motive eden değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Dilşad YAKUT'a ve tez savunma jüri üyeleri Prof. Dr. Esra Akgül ve Dr. Öğr. Üyesi Savaş Akgül'e katkıları için teşekkür ederim.

Lisans eğitimi sırasında tanıdığım çalışma azmi ve duruşuyla örnek aldığım, tanıdığım süre boyunca bilgi, deneyim ve fikirleriyle desteklerini esirgemeyen ve beni motive eden Dr. Öğr. Üyesi Yahya Çıkılı'ya teşekkürü borç bilirim.

Ders dönemim esnasında çalışmış olduğum Özel Karaman Optimum Bilgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi sahibi ve çok değerli abim Mustafa Burak DEMİRER'in maddi ve manevi vermiş olduğu destekler için teşekkürü borç bilirim.

Tezin uygulama aşamasına katılım gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine ve öğrencilere sonsuz minnettarım. Bu yaşıma kadar ilköğretimden yükseköğretime kadar bana emek gösteren tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Beni ve kardeşimi, şefkatiyle, merhametiyle, her türlü kötülüklerden koruyan, karşılıksız seven, dualarında eksik etmeyen, canım annem Fatma GÖKDEMİR'e benim öğretmen olmama neden olan, disipliniyle ve duruşuyla örnek olan, en doğru kararları vermemi sağlayan, bana her zaman ilmin ve bilimin ışığından gitmemi öğütleyen canım babam Hüseyin GÖKDEMİR'e ve kardeşim Bayram GÖKDEMİR'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO.

İÇ KAPAK.....	
ONAY SAYFASI	
BEYAN	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ.....	viii
TÜRKÇE ÖZET ve ANAHTAR KELİMELEER.....	ix
İNGİLİZCE ÖZET ve ANAHTAR KELİMELEER.....	x
1. GİRİŞ ve AMAÇ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar	6
1.6. Kısaltmalar	7
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü	8
2.1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri.....	10
2.1.1.1. Erken Çocukluk Dönemi Belirtileri	10
2.1.1.2. Okul Dönemi Belirtileri ve Tanılama.....	11
2.1.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri	13
2.1.3. Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Yaygınlığı.....	13
2.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü ve Okuma	15
2.2.1. Doğru Okuma.....	16
2.2.2. Okuma Hızı	17
2.2.3. Okuduğunu Anlama	19
2.2.4. Sesli Okuma	20
2.2.4.1. Sesli okuma problemleri.....	21
2.3. İlgili Araştırmalar	22
3. YÖNTEM	27

3.1.	Araştırmanın Modeli	27
3.2.	Evren ve Örneklem.....	27
3.3.	Veri Toplama Aracı.....	29
3.3.1.	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) .	29
3.3.1.1.	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuma Hataları Alt Testi.....	31
3.3.1.2.	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuma Hızı Alt Testi	31
3.3.1.3.	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuduğunu Anlama Alt Testi	31
3.4.	Verilerin Toplanması.....	32
3.5.	Verilerin Analizi.....	33
4.	BULGULAR.....	34
4.1.	Doğru Okuma Becerileri Sınıf ve Yaş Seviyesi	35
4.2.	Okuma Hızı Becerileri Yaş ve Sınıf Seviyesi	36
4.3.	Okuduğunu Anlama Becerileri Sınıf ve Yaş Seviyesi	38
4.4.	Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızı Becerilerinin Yaş ve Sınıfa Göre Değerlendirilmesi	39
5.	SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	41
5.1.	Sonuç	41
5.2.	Tartışma.....	42
5.3.	Öneriler.....	48
5.3.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler	48
5.3.2.	İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	48
6.	KAYNAKÇA.....	50
7.	EKLER.....	63
8.	ÖZGEÇMİŞ	69
9.	İNTİHAL RAPORU	70

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 3.1	Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	28
Tablo 3.2	Öğrencilerin Yaş Ortalamaları	29
Tablo 4.1.	Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama	35
Tablo 4.2.	Metinlere Göre Doğru Okuma Puanları	35
Tablo 4.3.	Doğru Okuma Becerisi	36
Tablo 4.4.	Doğru Okuma Becerisi	36
Tablo 4.5.	Metinlere Göre Okuma Hızı Değerlendirmesi	37
Tablo 4.6.	Okuma Hızı Becerisi	37
Tablo 4.7.	Okuma Hızı Becerisi	38
Tablo 4.8.	Metinlere Göre Ortalama Okuduğunu Anlama	38
Tablo 4.9.	Okuduğunu Anlama Becerisi	39
Tablo 4.10.	Okuduğunu Anlama Becerisi	39
Tablo 4.11.	Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okuma Hızı	40

TÜRKÇE ÖZET ve ANAHTAR KELİMELELER

Gökdemir, M. (2020). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Araştırmanın amacı, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızlarının incelenerek bu öğrencilerin sınıf ve yaş seviyesindeki performanslarını belirlemektir. Araştırmaya Konya ilinde bulunan üçüncü sınıfta öğrenim gören 100 özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. İlk tarama sonrasında, öğrencilerin 21'i yeterli okuma becerisine sahip olmadığı için araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırma 79 özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada 7-11 yaşları arasında olan çocukların doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini değerlendirebilmek amacıyla kullanılan “Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi II” kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde kronolojik yaş ve sınıf seviyesinin altında performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinin birbirlerini etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: doğru okuma, okuduğunu anlama, okuma hızı, özgül öğrenme güçlüğü.

İNGİLİZCE ÖZET ve ANAHTAR KELİMELER

Gökdemir, M. (2020). Examining reading accuracy, reading comprehension, and reading rates of students with specific learning disabilities. Master's Thesis, Biruni University, The Institute of Graduate Studies

The purpose of this study is to determine the performance of students with specific learning disabilities at grade and age level by examining their reading accuracy, reading comprehension, and reading rate. A sample of 100 third-grade students with specific learning disabilities in Konya province participated in this study. After the initial screening, 21 of the students were excluded from the research as a result of having inadequate reading skills. The research was conducted with 79 students with specific learning disabilities. "Oral Reading Skill and Reading Comprehension Test", which was used to evaluate the reading accuracy, reading comprehension, and reading rate of children between the ages of 7-11, was employed in this study. Results of this study showed that students with specific learning disabilities performed below their chronological ages and grade levels in reading accuracy, reading comprehension, and reading rate. Reading accuracy, reading comprehension, and reading rate were found to influence each other. The findings were discussed in the light of the relevant literature.

Keywords: reading accuracy, reading comprehension, reading rate, specific learning disabilities.

1. GİRİŞ ve AMAÇ

Bu bölümde problem durumu, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Özgül öğrenme güçlüğü; sözel veya yazılı olan dili anlama ya da kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin bir ya da daha fazlasına bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplama yapma yeteneklerinde görülen yetersizlik durumudur (Individuals with Disabilities Improvement Act, 2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise özgül öğrenme güçlüğü olan birey; “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” (2006, s.3) şeklinde tanımlanmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel özellikleri incelendiğinde ise öğrencilerin okuma, dikkat eksikliği, yazı, sözlü dil, sosyal, matematiksel, psikolojik ve bilgi işleme problemleri görülebilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Bu güçlüğü sahip olan öğrenciler, okuma, yazma veya matematik alanlarından herhangi birinde zorluklar yaşarken yine aynı alanların birinde üstün başarıya sahip olabilirler (Harwell ve Jackson, 2008).

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler en fazla okuma becerilerinde problemler yaşamaktadır (Ergül, 2012). Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %90'ında okuma güçlüğü olduğu tahmin edilmektedir (Çakıroğlu, 2018). Amerika Birleşik Devletleri'nde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %80'inde okuma problemleri tespit edilmiştir (Harwell ve Jackson, 2008). Okuma becerisi, eğitim hayatının ilk dönemlerinde kazanılarak hayat boyu yeni bilgiler edinmek için kullanılan ana becerilerden biri olarak gösterilmektedir (Miller ve Schwanenflugel, 2006; Ünal, 2001 ve Sarıpınar ve Erden, 2010). Okuma, gözün

harfleri görmesiyle başlayıp harfleri birleştirerek kelime haline getirmesiyle devam edip metnin anlaşılmasına doğru giden bir süreçtir (Karakelle, 1998).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşitlarına göre düzeyleri ve sahip oldukları eğitim göz önüne alındığında, bu öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama becerilerinde ve okuma hızında yaşitlarının altında performans sergilediği görülmektedir (American Psychological Association [APA] 1994). Öğrencilerin karşılaştıkları bu problemin nedenleri şunlar olabilmektedir: Okula başlama yaşı; görsel farkındalık; işitsel farkındalık; sözel dil becerisi; dikkat eksikliği; duygusal yetkinlik; ailevi, fizyolojik ve bilişsel nedenler; okulla ilgili sebepler; birden çok yabancı dile sahip olma ve sosyo-ekonomik durumlar. Özetle okuma becerisini etkileyen sebepler; çevresel, bilişsel, fiziksel ve psikolojik nedenler şeklinde ifade edilebilir (Akyol, 2001).

Seçkin (2012) doğru okumayı, harf ve sesin doğru bir şekilde eşleşmesi olarak tanımlamıştır. Kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilememesi, metnin yanlış yorumlanmasına ve metinde verilen anlama ulaşamamasına neden olmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Kelimeleri doğru okumak için, harflerin ses karşılıklarını bilmek, seslerden hece oluşturmak, heceleri okuma becerisi ve kelime bilgisi gerekmektedir (Hudson vd., 2005; Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem, 2012). Bu becerilere sahip olmayan öğrencilerin kelime ekleme, kelime atlama, kendini düzeltme, kelime tekrarlama, yanlış okuma, ters okuma ve kelimelerin yerini değiştirme gibi hatalar yaptıkları gözlenmiştir (Seçkin, 2012; Keskin ve Akyol, 2014).

Doğru okuma, okuma hızının ön koşuludur (Gates, 1931; akt. Akyol, 2018). Doğru okuma oranını öğrencinin metni hızlı ve dikkatsiz okumasının, harf ve kelimeleri tanıyamamasının etkilediği belirtilmiştir (Akyol, 2001). Öğrenci metni doğru bir şekilde okursa kelimeyi bellekte doğru saklayabilecek, anlamını kısa sürede hatırlayabilecek ve metni hızlı okuyabilecektir (Adams, 1990). Eason, Goldberg, Young, Geist ve Cutting (2012), yaptıkları araştırmada okuma yetersizliği olan öğrencilerin metni anlaması için doğru okumanın tek başına yeterli olmadığını, doğru okumanın yanında öğrencilerin okuma hızlarının da önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Okuma güçlüğü olmayan öğrenciler, metinleri okuma güçlüğü olan öğrencilere göre daha doğru ve hızlı okuyabilmektedir. Bu öğrenciler sadece kelimeleri doğru ve hızlı okumakla kalmayıp bunun yanında okuduğunu anlamakta, anladığını kullanmakta ve okuduklarından haz almaktadır (Balıkçı, 2018). Okuma güçlüğü olan öğrenciler okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde yaşlarına göre zayıf olduğu belirtilmiştir (Sarıpınar ve Erden 2010; Ergül, 2012). İstatistikler, okuma güçlüğü olan öğrencilerin bir kelimeyi anlayabilmesi için o kelime ile en az otuz beş defa karşılaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sayı okuma güçlüğü olmayan okuyucuların gereksiniminin ortalama üç katıdır (Gates, 1931; akt. Akyol, 2018). Normalden yavaş okuma veya hızlı okumanın ise, okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilemektedir (Akyol, 2013).

Okumanın belirlenen bir performansta, otomatikleştirilerek yapılması okuduğunu anlama açısından önem arz etmektedir. Çünkü bir metin bölünerek ve duraksayarak okunursa anlam birimleri kurulamaz, cümle içi ve cümleler arası anlam bağlantıları gerçekleştirilemez (Rasinski, 2004a). Öğrencinin okunan metindeki bilgileri anlamlandırması, değerlendirmesi ve belli bir çıkarımda bulunması için metin içindeki birimlerin anlaşılması ve bu birimler arasında bağlantı kurulması gerekmektedir (Özmen, 2001). Öğrencilerin bu bağlantıları kuramamasının sebebi ise uygun stratejilere sahip olmaması (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001) veya sahip olduğu stratejiyi ne zaman kullanacağını bilmemesidir (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991).

Sesli okuma, öğrencilerin okuma becerilerindeki seviyelerinin tespit edilmesine, öğrencinin bilişsel olarak gelişmesine ve iyi bir konuşma yeteneğine sahip olmasına katkı sağlamaktadır. Öğrencinin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini sesli okumanın geliştirdiğini belirtilmiştir (Baker, Scott, Smolkowski, Katz, Fian, Seeley, Kameenui ve Beck, 2008). Ancak okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf ortamında başarısız bir sessiz okuma yapması, öğrencinin motivasyonunda düşüşe sebep olmaktadır (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinde tam başarılı olabilmesi için vurgu ve tonlamanın iyi ayarlanması gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995; Ünal, 2001). Sesli okuma, hızlı okuma becerisinden ziyade duraklamanın

uygun yerlerde yapılabilmesini ve ses tonunun iyi ayarlanmasını gerektirir (MEB, 2006: 65). Sesli okumanın iyi bir şekilde yapılması için farklı seslerin aynı ses gibi okumamasına ve metin içindeki düşünce ve duyguların karşı tarafa yansıtılmasına özen gösterilmelidir (Demirel, 2000). Öğrencinin okurken sesli okuma hatalarını, azaltması ve okuduğu doğru kelime sayısını arttırması okuduğunu anlamayı da olumlu yönde etkileyecektir (Seçkin, 2012).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hataları inceleyen araştırmalar, benzer bulgular ortaya koymaktadır. Örneğin, Ceylan (2016), dördüncü sınıfta öğrenim gören ve okuma güçlüğü olan 56 öğrenciyle yaptığı araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metinleri okurken öykülere göre yanlış okuma, tekrarlama, düzeltme, ekleme, atlama, kelimenin sonunu uydurma ve ters çevirme gibi hataları daha fazla yaptıklarını gözlemlemiştir. Peksoy (2018) ise yaptığı araştırmada okuma güçlüğü olan ve dördüncü sınıfa devam eden dört öğrencinin sesli okuma hatalarının yanlış okuma, ekleme, duraklama, tekrarlama, telaffuz etme ve atlama olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2006), yaptığı araştırmada okuma güçlüğü olan ve üçüncü sınıfa devam eden dört öğrencinin yedi farklı türde hata yaptığını bulmuştur. Bu hatalar, atlama, ekleme, tekrar, duraklama, ters çevirme, telaffuz ve yanlış okumadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızlarının incelenerek bu öğrencilerin sınıf ve yaş seviyesindeki performanslarının belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.

- 1) Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma hızında sınıf seviyesinde performans gösteriyorlar mı?
- 2) Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler doğru okuma becerisinde sınıf seviyesinde performans gösteriyorlar mı?
- 3) Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlama becerisinde sınıf seviyesinde performans gösteriyorlar mı?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmektedir. Kaynaştırma eğitimine devam eden bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin bu alanda yeterli eğitim almaması öğrencilerin eğitsel performansını değerlendirme ve program oluşturma sürecinde problemlere neden olmaktadır (Vural ve Yıkılmış, 2008). Öğrenciler için müdahale planı oluşturulurken öğrencilerin eğitim seviyelerinin dikkate alınması daha hızlı ilerlemelerine ve müdahalenin etkililiğinin değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Sonuç olarak özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanacak müdahalenin ilk aşaması seviye tespittir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özel eğitim gören öğrencilerin tamamının %39.2'sini meydana getirmektedir (United States Department of Education, 2016). İngiltere'de ise yaklaşık 286.000 öğrencinin özgül öğrenme güçlüğü tanısı aldığı bilinmektedir (Melekoğlu, 2018). Ülkemizde ise özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci sayısı 2007-2008 eğitim öğretim yılında 5500 öğrenci ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise 7429 öğrenci olarak tespit edilmiş ve özgül öğrenme güçlüğü oranı tüm özel eğitim öğrencilerin %3'ünü oluşturmaktadır (MEB, 2014; akt. Melekoğlu, 2018). Verilere göre ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayısı artış göstermektedir.

Son zamanlarda özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci sayısında görülen artış ile birlikte bu yetersizlikten sıklıkla bahsedilmeye başlanmıştır (Melekoğlu, 2018). Özgül öğrenme güçlüğü'nün artışı ile birlikte öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere katkı sağlamak amacıyla araştırmalarda da artış görülmesi beklenmektedir. DSM-V'e (2013) göre özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla sorun yaşadığı yetersizliklerden biri de okuma güçlüğü olduğu dikkate alındığında, bu araştırmayla özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaş ve sınıf seviyelerinin tespit edilmesi, öğretmenin öğrenciye yönelik olarak hazırlayacağı eğitim programının daha iyi planlanmasını sağlayacaktır. Ayrıca doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini öğretmenlerin bir arada değerlendirerek problemlerin en fazla olduğu beceriyi veya becerileri tespit etmesi ve

hangi okuma becerilerinin birbirini etkilediği hakkında bilgi sahibi olması açısından bu araştırma önem arz etmektedir.

Yapılan bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinin yaş ve sınıf seviyelerinin tespit edilmesi için SOBAT-II kullanılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin yaş ve sınıf seviyelerindeki durumu hakkında ailelere ve öğretmenlere bilgi verecek olan bu araştırmanın ileride yapılacak olan araştırmaları aydınlatacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma İç Anadolu Bölgesinde bulunan Konya ilinde bulunan 11 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile sınırlıdır.
3. Uygulamaya katılan öğrencilerin önkoşul okuma becerileri ile ilgili bilgiler özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde dersine giren öğretmenleri ve araştırmacının tespit ettikleri ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Özgül Öğrenme Güçlüğü: “Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Okuma Güçlüğü: “Bireyin ortalama zekâyâ sahip olması ve eğitim almasına rağmen sözcük okuma doğruluğunda, okuma hızı ve akıcılığında ve okuduğunu anlama becerisinde yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır” (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Doğru Okuma: Öğrencinin bir metindeki doğru okuduğu kelime oranı (Keskin ve Akyol, 2014).

Okuduğunu Anlama: “Öğrencilerin okuma esnasında okuyucunun ön bilgilerini, deneyimlerini ve muhakeme becerilerini kullanarak metinde sunulan görseller ve diğer kavramlardan da yararlanarak anlam çıkarmasıdır” (Akyol, 2018, s.3).

Okuma Hızı: “Kelimeyi görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadarki geçen süredir” (Baştuğ, 2012, s.38).

1.6. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği

DSM: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı

IDEA: Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası

ÖÖG: Özgül öğrenme güçlüğü

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

SOBAT: Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi

2. GENEL BİLGİLER

Tezin bu bölümünde konuyla ilgili kavramsal/kuramsal çerçeve ve alanyazın araştırmaları incelenecektir. Özgül öğrenme güçlüğü'nün tanımı, belirtileri, özellikleri, nedenleri ve yaygınlığı ile özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuma alanında yaşadıkları problemler ele alınacaktır.

2.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü

Özgül öğrenme güçlüğü ile alakalı ilk bilgiler, 1896 yılında British Medical Journal'da İngiliz bir doktor olan William Pringle Morgan tarafından yayımlanmıştır (MEB Öğrenme Güçlüğü Modülü [ÖÖM], 2014). Başlangıçta görsel bir sorun olduğu düşünülmüş ancak yapılan araştırmalar sorunun okuma problemi olduğunu ortaya çıkarmıştır (ÖÖM, 2014). Örneğin, 1925 yılında nörolog Samuel Orton disleksi üzerine yaptığı araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin “saw” ve “was” gibi kelimeleri veya b ve d gibi harfleri ters çevirdiğini gözlemlemiştir. Bu durumun beynin bir yarım küresinin diğer yarım küresini baskılamasından kaynaklandığını düşünmüştür (Harwell ve Jackson, 2008).

Özgül öğrenme güçlüğü, tarih boyunca farklı olarak adlandırılmıştır. İlk olarak Dr. Morgan, 1896 yılında özgül öğrenme güçlüğü'nü “kalıtsal kelime körlüğü” şeklinde ifade etmiştir (Demir, 2005). Samuel Orton, 1925 senesinde “strephosymbolia” şeklinde belirtmiştir (Harwell ve Jackson, 2008). Özgül öğrenme güçlüğü yerine 1930 senesinde “Minimal Beyin Hasarı”, 1940'lı senelerden sonra ise “Minimal Beyin Bozukluğu” kullanılmıştır (Demir, 2005). Samuel Kirk, 1962 yılında ise ilk kez “özüml öğrenme güçlüğü” terimini kullanmıştır. (Kaçar, 2018).

Ülkemizde de araştırmacıların özgül öğrenme güçlüğü için farklı kavramlar kullandığı görülmüştür. Örneğin, Özmen (2005) ile Sakız ve Baş (2019) öğrenme güçlüğü; Sarıpınar (2006), Erden (2016) ve Babür (2019) özgül öğrenme güçlüğü; Melekoğlu ve Çakıroğlu (2018) özel öğrenme güçlüğü kavramlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise (2006) kavram, özel

öğrenme güçlüğü şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise özgül öğrenme güçlüğü terimi kullanılacaktır.

Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili tanımlarda benzerlikler barındırmaktadır. Örneğin, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders [DSM-V]) özgül öğrenme güçlüğüne gerekli müdahaleler yapılmış olmasına rağmen bireyde en az altı aydır var olan ve süreklilik gösteren harf söyleme, kelime okuma, okuduğunu anlama veya yazılanı anlatma zorlukları, yazma, matematiksel hesaplama ve akıl yürütme problemleri yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Köroğlu, 2013).

Individuals with Disabilities Improvement Act (IDEA, 2004)'e göre özgül öğrenme güçlüğü; “sözel veya yazılı dili anlama ya da kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin bir ya da daha fazlasına bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplama yapma yeteneklerinde görülen kusurlu durumlardır. Bu durumlar algısal engellilik, beyin hasarı, minimal beyin fonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi (konuşma bozukluğu) içerir. Özel öğrenme güçlüğü, görme, işitme veya motor yetersizliğinin, zihinsel engellilik, duygusal ve davranışsal bozukluğun veya çevresel, kültürel veya ekonomik dezavantajların sonucu olan öğrenme problemlerini kapsamaz” olarak tanımlanmıştır.

Silver, Ruff, Iverson, Barth, Broshek ve ark. (2007) ise özgül öğrenme güçlüğüne diğer araştırmacılardan farklı bir biçimde ele almış ve bu güçlüğü nörolojik yönden incelemiştir. Silver ve ark. (2007)'e göre özgül öğrenme güçlüğü; beyin zarındaki ilişkilerde yer alan bir problemten ortaya çıkan, beyin kaynaklı bir bozukluk şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca beyin zarında oluşan her türlü problem bireyin, öğrenme, dil ya da motor becerilerinde problemler oluşturmaktadır. Bu problemler; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, heceleme veya matematik işlemlerinde problemler ile sonuçlanmaktadır (Silver ve ark., 2007).

Tanımlardan anlaşılacağı gibi özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireyler okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik ve dikkat alanlarında problemler yaşamaktadır. Öğrencilerin bu alanlarda yaşadıkları sorunlar, bir sonraki bölümde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğünün Belirtileri

Özgöl öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler normal üstü veya normal zekaya sahiptirler. Bu güçlüğe sahip öğrenciler; okuma, yazma veya matematik alanlarından herhangi birinde zorluklar yaşayabilirken yine bu alanların birinde üstün başarıya sahip olabilmektedirler (Harwell ve Jackson, 2008; Rief ve Stern, 2010). Yani özgöl öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ortalama bir zekâya sahip olmalarına rağmen bu öğrencilerin akademik performansları akranlarının seviyelerine göre düşük olabilmektedir. Bu öğrencilerin erken dönemde performanslarının belirlenmesi ve yine onların bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre onlara müdahale programlarının hazırlanması gerekmektedir (Uygun, 2019). Özgöl öğrenme güçlüğünün belirtilerini erken çocukluk dönemi ve okul dönemi belirtileri şeklinde ikiye ayırabiliriz.

2.1.1.1. Erken Çocukluk Dönemi Belirtileri

Özgöl öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar, okul öncesi dönemde ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından fark edilebilmektedir. Ebeveynlerin veya öğretmenlerin özgöl öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgilerinin yetersiz olması durumunda ise bu süreç zorlaşmaktadır. Çocuklar okula başladıktan sonra sorunlar artarak kendini göstermeye başladığında aileler tedirgin olmaya başlamaktadır (Okur, 2019).

Özgöl öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtilerini, dil gelişimi ve konuşma, zaman kavramını anlama, yeni kavram edinme, bellekte bilgiyi tutma, el göz koordinasyonunu sağlama ve görsel hafıza problemleri şeklinde sıralayabiliriz. Öğrenciler, okul öncesi dönemde temel geometrik şekillerin isimlerini, renkleri, sayıları ve günleri söylemede problem yaşayabilirler. Yine öğrenciler geç konuşma, kesik kesik konuşma, artikülasyon bozuklukları, sesleri karıştırma, sesleri ve kelimeleri tam çıkaramama gibi problemlerle karşılaşmaktadır (Hearning and Speech-Language Services, 2019; Turan ve Yükselen, 2004).

Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocuklar işitsel ve görsel komutları yerine getirmekte ve görsel - işitsel uygulamalara katılmakta zorluk yaşamaktadır (Şenel, 1998). Bu çocuklar toplum içine girememe, oyun oynarken kurallara uymama ya da

kuralları anlayamama gibi sorunlar yaşamaktadır (Yıldız, 2004). Ayrıca kullanacağı eli tercih etmede gecikebilmekte, denge sorunları yaşayabilmekte ve motor becerilerinde zayıflık gösterebilmektedir (Okur, 2019; ÖÖM, 2014).

Melekoğlu (2018) ise özgül öğrenme güçlüğü'nün okul öncesi dönem belirtilerini kısa dikkat süresi, yetersiz dinleme becerisi, yönergeleri izleyememe, bir görevi yerine getirmede isteksizlik, yetersiz dil ve konuşma, anlamsız hareketler, yaşa uygun olmayan davranışlar sergileme, dağınık ve düzensiz olma, kağıt ve kalemde zorluk ve 2.5 yaşına kadar kelimedenden cümle oluşturmada yetersizlik şeklinde sıralamıştır.

2.1.1.2. *Okul Dönemi Belirtileri ve Tanılama*

DSM-V de okula devam eden özgül öğrenme güçlüğü öğrencileri için aşağıda belirtilenlerden en az birinin görülmesi ve bu güçlüğü öğrencide var olduğunu belirtmektedir (APA, 2013; Aktaran: Köroğlu, 2013, s.34):

Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ilerlemesi ve çok çaba gerektiriyor olması (örn. tek tek sözcükleri yüksek sesle okurken, yanlış ya da yavaş ve duraksayarak okur, sıklıkla sözcükleri kestirir [öngörür], sözcükleri seslendirmede güçlükler yaşar).

Okunanın anlamını anlama güçlüğü (örn. düzyazıyı düzgün okuyabilir ancak sırayı, ilişkileri, çıkarımları ya da derin anlamları anlamaz).

Harf harf söyleme/yazma güçlükleri (ünlü ya da ünsüz harfleri ekleyebilir, çıkarabilir ya da bunların yerini değiştirebilir).

Yazılı anlatım güçlükleri (örn. cümlelerin içinde birden çok dil bilgisi ya da noktalama yanlış yapar; paragraf düzenlemesi kötüdür; görüşlerinin yazılı anlatımı açık değildir).

Sayı algısı zayıftır, sayı gerçeklerinin farkında değildir ya da hesaplama güçlükleri yaşar. (örn. sayıları, bunların büyüklüğünü ve ilişkilerini anlaması kötüdür; yaştlarının matematik dersinden öğrendiklerinden değişik olarak, tek rakamlı sayıları eklerken parmak hesabı yapar; sayısal hesaplamaların ortasında kaybolur ve işlemleri değiştirebilir).

Sayısal uslamlama (akıl yürütme) güçlükleri (örn. nicel sorunları çözmek için matematikle ilgili kavramları, gerçekleri ya da işlemleri uygulamakta çok güçlük çeker).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Öğrenme Güçlüğü Modülü'nde (2014) okul dönemi belirtileri, okul başarısızlığının, dikkat ve yoğunlaşma probleminin, bellek problemlerinin, düzensizliğin, zor ezberlemenin, duyuşsal algı probleminin, mekân, gün, ay gibi kavramları algılama probleminin, aritmetikte zorlanmanın, yeni bir dil edinme probleminin, duyuşsal ve davranışsal problemlerin, motor becerilerdeki problemlerin ve sosyal yetersizliğin oluşturduğu belirtilmiştir. National Center for Learning Disabilities (NCLD) ise özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların belirtilerini akranlarından düşük seviyede okuma, sayısal kavramları almada zorlanma, kötü bir yazıya sahip olma, ödevlerini kaybetme, aşırı hareketli olma, okula gitmek istememe ve arkadaşlık becerilerinde zorluk şeklinde belirtmiştir (www.nclld.org., Erişim tarihi: 11.11.2019).

DSM-V'de özgül öğrenme güçlüğü'nün tanılanmasında dikkat edilmesi gereken üç aşama olduğu belirtilmiştir. Bunlardan ağır olmayan aşama; eğitsel olarak birkaç beceride problemler yaşanması ancak bu problemlerin uygun yerleştirme ve müdahale ile en az düzeye getirilebilmesidir. Orta derece aşama; eğitsel olarak birkaç beceride belirgin bir şekilde problemler yaşanmasıdır. Okulda ve evde doğru ve etkin bir şekilde eğitim ihtiyacı vardır. Ağır aşama; eğitsel olarak birkaç alanda ağır şekilde problemlerin yaşandığı aşamadır. Bu aşamadaki bireyler okul yıllarında, okulda, evde veya işyerinde devamlı olarak bireyselleştirilmiş olarak eğitim almalıdır (APA, 2013: Aktaran: Köroğlu, 2013).

Özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin erken tanılanması ve bu öğrencilere müdahale sürecinin erken başlanması okuma güçlüğü'nün en az düzeye indirilmesi açısından önemlidir (Kuhn ve Stahl, 2003; Yılmaz, 2006). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların okul öncesi dönemde tespit edilmesinin ve bu çocuklara müdahalenin erken dönemde yapılmasının, ilerleyen süreçte özgül öğrenme güçlüğü oranını azalttığı araştırmalarca belirlenmiştir (ÖÖM, 2014). Ancak bazen ebeveynler çocuklarının yaşadığı sorunları görmezden gelmekte, nereye başvuru yapacağını bilmemekte veya yanlış yönlendirilebilmektedir (Demir, 2005). Bu durum ise çocukların tanı almasında geç kalınmasına yol açmaktadır (Demir, 2005).

2.1.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Özgöl öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde dikkat dağınıklığı, bağlantı kuramama, hareketlilik ya da hareketsizlik, dalgınlık, unutkanlık ve bir etkinliğe bağlanamama gibi özellikler görülebilmektedir. Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bu özelliklerin biri veya birkaçı bulunabilmektedir (Gearhearth, 1981; akt. Yıldız, 2004). Ayrıca özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, okula başladıktan sonra okuma, yazma gibi temel becerilerde ve matematik gibi akademik becerilerde akranlarına göre yetersiz performans sergilemektedir (NCLD, 2014; Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Öğrenme Güçlüğü” modülünde okul döneminde olan ve özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde “Okul başarısındaki düşüklük, dikkat-yoğunlaşma sorunu, bellekte zayıflık, düzensizlik, ezberlemede güçlük, işitsel sorunlar–algı sorunları, mekân, gün, ay gibi zaman kavramlarında zayıflık, aritmetikte zorlanma, yabancı dil gibi ardışıklık gerektiren becerilerde başarısızlık, duygusal olarak hassaslık, davranış problemine sahip olma, motor becerilerde yetersizlik, sosyal becerilerde yetersizlik” gibi özelliklerin görülebildiği belirtilmiştir. (ÖÖM, 2014).

2.1.3. Özgöl Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri ve Yaygınlığı

Özgöl öğrenme güçlüğünün kalıtsal olduğuna ve nörolojik temelli bir gelişimsel bozukluk olduğuna dair kanıtlar olmasına rağmen bu güçlüğün tam olarak nedeni bilinmemektedir (Melekoğlu, 2018). Aslan (2015) özgöl öğrenme güçlüğünün nedenini doğum öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleşen problemlerin bireyin beyinde hasara dönüşmesi şeklinde ifade eder. Özgöl öğrenme güçlüğüne beyin hasarı, kalıtım, nörolojik bozukluk, hemisfer arası iletişim problemi, fonolojik işlem bozukluğu, algısal bozukluk, atipik beyin asimetrisi ve metakognitif gecikmeler neden olabilmektedir (Vellutino, 2004; Korkmazlar, 2003, Aktaran: Demir, 2005).

Özgöl öğrenme güçlüğünün yaygınlığı konusunda ülkemizde ve dünyada net verilere ulaşılamamaktadır. Özgöl öğrenme güçlüğü yaygınlık verilerinin değişiklik göstermesine rağmen toplumun %5 ilâ %10'unda özgöl öğrenme güçlüğü olduğu belirtilmiştir (Sundheim ve Voeller, 2004). Farklı dillere ve kültürlere sahip olan ve

okul döneminde olan çocukların arasında, okuma yazma ve matematik gibi akademik derslerde özgül öğrenme güçlüğü'nün %5 ilâ %15 arasında olduğu belirtilmiştir (Aslan, 2015).

Özgül öğrenme güçlüğü 2007-2008 eğitim-öğretim yılında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısı 5500 şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen bu öğrencilerin 3465'ini erkek ve 2035'ini kız öğrenciler oluşturmaktaydı. Bu sayı ülkemizde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ise 5705 erkek ve 1724 kız olmak üzere toplamda 7429 olarak tespit edilmiştir (MEB, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi- Öğrenme Güçlüğü Modülü, 2014; Aktaran: Melekoğlu, 2018).

ABD Eğitim Bakanlığı'nın verilerine bakıldığında okula devam eden öğrencilerin arasında özgül öğrenme güçlüğüne sahip olanların %5 ilâ 15 oranında olduğu görülebilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmış olan bir araştırmaya göre yoksulluk sınırında ve yoksulluk sınırının üstünde yer alan çocukların %6'sının, yoksulluk sınırının altında ise çocukların %12'sinin özgül öğrenme güçlüğü olduğu belirtilmiştir (Trends, 2014). Verilere göre 28 ülke arasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin oranları incelendiğinde bu oranların Çin ve Japonya'da %1 gibi bir sonuç ile en düşük, Venezüela'da ise %33 gibi bir sonuç ile en yüksek olduğu tespit edilmiştir (Harwell, 2001; Aktaran: Doğan, 2012). İngiltere'de ise ülke nüfusunun %10'unda okuma güçlüğü hatta %4'ünde de ileri derecede okuma güçlüğü vardır. (Britanya Disleksi Derneği, 2013; Aktaran: Gür, 2013).

Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar bu sorunun erkeklerde kızlara göre daha çok görüldüğünde birleşir (Demir, 2005). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalarda özgül öğrenme güçlüğü'nün 6-12 yaş aralığındaki erkek öğrencilerde %67 oranında bulunurken yine aynı yaş aralığındaki kız öğrencilerde %33 oranında bulunduğu ve 13-17 yaş arasındaki erkek öğrencilerde %66 oranında bulunurken aynı yaş aralığındaki kız öğrencilerde ise %34 oranında bulunduğu saptanmıştır. (United States Department of Education, 2005; Aktaran: Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

2.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü ve Okuma

Özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrenciler; okuma, yazma ve matematik gibi alanlarda yetersizlik yaşamaktadırlar. Özgöl öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yaşadıkları problemler, okuma becerisinde en sık görülmektedir (Ergöl, 2012). Amerika Birleşik Devletleri'nde okuma güçlüğü oranının %5 ilâ %17 arasında değişiklik gösterdiği tahmin edilmektedir (pedsinreview.aappublications.org, Erişim tarihi: 05.10.2019). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmaya göre özgöl öğrenme güçlüğü içinde yaklaşık %80 ile en fazla görülen problemin okuma güçlüğü olduğu saptanmıştır (Shaywitz, 2003; Lerner, 2000; Harwell ve Jackson, 2008).

Araştırmacılara göre okuma becerisi, eğitim hayatının ilk dönemlerinde kazanılarak hayat boyu yeni bilgiler edinmek için kullanılan ana becerilerden biri olarak gösterilmektedir (Miller ve Schwanenflugel, 2006; Ünalan, 2001 ve Sarıpınar ve Erden, 2010). İlköğretim programı incelendiğinde de okumanın, bütün derslerde önemli olduğu görülmektedir. Dersler için okuma bu kadar önemliyken okuma becerilerinde problemler yaşayan öğrencilerin genel akademik başarısı düşük olabilmektedir (Sarıpınar ve Erden, 2010). İlkokulda kazanılan okuma alışkanlığının temeli, öğrencilerin okuduklarını doğru ve hızlı anlamasını sağlamaktadır (Tanıgök, 2006).

Ülkemizde bulunan ve ilköğretime devam eden öğrencilerin %15 ilâ %20'sinin okuma sorunları yaşadığı görülmektedir (Yılmaz, 2008). Bu oranın büyüklüğü dikkate alındığında okuma problemi olan olası öğrencilerin erken tanınması önem arz etmektedir. (Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman, & Çekelek, 2013). Okuma hızı düşük olan ve hatalı okuyan öğrencilerin erken tanınması ve bu öğrencilere müdahalede sürecin erkenden başlatılması okuma güçlüğünün en az düzeye indirilmesi açısından önemlidir (Kuhn ve Stahl, 2003).

Okuma insanların yaşamında etkin bir zihinsel süreçtir ve edindiğimiz tüm akademik becerilerin temelini oluşturmaktadır (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008; Sarıpınar ve Erden, 2010). Öğrencinin okuma becerilerindeki yetersizliği, Türkçe dersi başta olmak üzere diğer akademik dersleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir

(Yıldız, 2013; Akyol, 2018). Akademik dersleri de etkileyen okuma için “anahtar akademik beceri” şeklinde bir benzetme yapılabilir (Balıkçı, 2018).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin biyolojik yaşı, zekâ düzeyi ve yaşlıları düzeyinde aldığı eğitim göz önünde bulundurularak, doğru okumasında, okuduğunu anlamasında ve okuma hızında akranları seviyesinin altında bir performans tespit edilmesi okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (APA, 1994). Özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin, doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde okuma güçlüğüne sahip olması, bu öğrencilerin en fazla karşılaştığı problemidir (Çakıroğlu, 2018).

2.2.1. Doğru Okuma

Öğrencinin bir metinde doğru okuduğu kelimelerin metindeki kelimelere oranı, doğru okuma şeklinde tanımlanmaktadır (Keskin ve Akyol, 2014). Doğru okuma, metinleri seslendirirken ses ve harflerin uyumlu bir şekilde kullanılmasını ve kelimelerin tanınmasını gerektirmektedir (Katzir, Kim, Wolf, O'Brien, Kennedy, Lovett ve Morris, 2006; Deveci, 2019). Kelimeleri doğru seslendirmek için harflerin ses karşılığını bilmek, seslerden hece oluşturmak, heceleri okuyabilmek ve kelime bilgisine sahip olmak gerekmektedir (Hudson vd., 2005).

Öğrencinin okurken acele etmesi, dikkatsiz okuması, harf ve kelimeleri tanıyamaması doğru okuma oranının düşmesine neden olmaktadır (Akyol, 2001). Doğru okumanın temeli, sesli harfler ve sessiz harflerin bir araya gelmesiyle ve yeni seslerin ortaya çıkmasıyla atılmaktadır (Keskin ve Akyol, 2014). Çocuğun metni doğru bir şekilde okuması; ihtiyaç duyduğunda kelimenin anlamını ve okunuşunu kısa bir süre içinde hatırlamasını ve bellekte doğru bir şekilde tutmasını sağlamaktadır (Sidekli, 2010).

Öğrencilerin kelimeleri doğru okuyabilmesi için okuma hızında artış göstermeleri gerekmektedir (Rasinski, 2010). Çünkü kelimeleri doğru okuma, okuma hızıyla doğrudan ilişkilidir (Yılmaz ve Baydık, 2017). Okurken hatalarını azaltması ve okuduğu doğru kelime sayısını arttırması öğrencinin okuduğunu

anlamasını da olumlu yönde etkileyecektir (Seçkin, 2012). Özetle doğru kelime okuma becerisi olan öğrenciler, hızlı okumakta (Balıkçı, 2018) ve okuduğunu anlamaktadır (Akyol ve Baştuğ, 2015).

Doğru okuma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, doğru okumanın farklı değişkenlerle ilgili olduğu bulunmuştur. Örneğin; Paris (2017) yapmış olduğu araştırmada doğru okuma oranının sosyoekonomik durumu zayıf olan öğrencilerde düşük ve sosyoekonomik durumu güçlü olan öğrencilerde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı araştırmada ailelerin eğitim durumunun doğru okuma becerisinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Jenkins, Furhs, Broek, Espin ve Deno (2003) yaptıkları araştırmada dördüncü sınıfta öğrenim gören, okuma yetersizliğine sahip olmayan 85 öğrenci ve okuma yetersizliğine sahip olan 24 öğrenci olmak üzere toplam 109 öğrencinin okuma doğruluklarını değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında okuma yetersizliği olmayan öğrenciler, okuma yetersizliği olan öğrencilere göre dakikada üç kat daha fazla kelimeyi doğru okumuşlardır. Araştırmacılar özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun düşük çıkmasını kelime bilgilerinin akranlarına göre daha düşük seviyede olmasına bağlamışlardır. Sonuç olarak metni doğru ve hızlı okuyamayan öğrencilerin metinden anlam çıkarması zorlaşmaktadır (Keskin ve Akyol, 2014).

2.2.2. Okuma Hızı

Okuma hızı, kelimeleri okumada otomatiklik, kelimeleri seslendirme ve anlamlandırma hızı olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2013). Rasinski (2004b) ise okuma hızını öğrencinin dakikada okumuş olduğu doğru kelime sayısı olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlardan okuma hızı yüksek olan öğrencinin otomatik ve doğru okuduğu anlaşılabılır (Rasinski, 2004b).

Okuma hızı, okuduğunu anlama yönünden önemli bir beceridir. Okuma hızı, kelimelerin hızlı ve otomatik bir şekilde anlamlandırılmasını kapsamaktadır (Paige ve Rasinski, 2012; Samuels, 2006). İstatistiklere göre okuma güçlüğü yaşayan okuyucuların bir kelimeyi anlayabilmesi için o sözcükle en az otuz beş defa karşılaşmaları gerekmektedir. Bu sayı okuma güçlüğü yaşamayan okuyucuların gereksiniminin ortalama üç katıdır (Gates, 1931; Aktaran; Akyol, 2018).

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), 2481 öğrencinin okuma performansını ölçtükleri bir araştırmada birinci sınıfa giden öğrencilerinin ortalama 45.30 kelime, ikinci sınıf giden öğrencilerinin 72.13 kelime, üçüncü sınıfa giden öğrencilerinin 91.46 kelime, dördüncü sınıfa giden öğrencilerinin 97.07 kelime ve beşinci sınıfa giden öğrencilerinin ise 120.76 kelimeyi doğru bir şekilde okuduklarını gözlemlemişlerdir. Akyol (2011) ise öğrencilerin sınıf seviyelerine göre okuma hızlarını; birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerde 25-100, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerde 100-200, beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerde 200-300 ve yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerde 300-350 kelime olarak belirtmiştir. Diğer bir araştırmada ise öğrencilerin seviyeleri; 1. sınıf yılsonunda dakikada 60 kelime, 2. Sınıf yılsonunda dakikada 80 kelime, 3. Sınıf yılsonunda dakikada 100 kelime, 4. Sınıf yılsonunda dakikada 120 kelime ve 5.sınıf yılsonunda dakikada 140 kelime şeklinde belirtilmiştir (Güneş, 2009). Sarıpınar ve Erden (2010) ise ilköğretime devam eden ve okuma güçlüğü tanısı almış öğrencilerin okuma hızlarını incelemiştir. Araştırmaya 64 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler dakikada ortalama 43.40 kelime okumuşlardır.

Okuma hızı; metnin yazım şekline, cümle ve kelimelerin uzunluğuna, kavramlara, okuyucunun kelime bilgisi, anlama becerisi, konuya olan ilgisi, konu hakkındaki bilgisine ve okumaya karşı hazırbulunuşluğuna bağlıdır (Akyol, 2018). Öğrencilerin okuma hızları ailelerin eğitim düzeylerine göre değişmektedir (Kayıran ve Ağaçkiran, 2018). Obalar (2009) yaptığı araştırmada okuma hızının ailelerin eğitim durumlarına göre ve öğrencilerin okul öncesinde herhangi bir eğitim almasına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca yükseköğretimden mezun olmuş ailelerin çocuklarının okuma hızlarının yüksek olduğu da tespitleri arasındadır. Okuma hızının, okul öncesi eğitim alan öğrencide okul öncesinde herhangi bir eğitim almayan öğrenciye göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cimem (2017) yükseköğretimden mezun olmuş ebeveynlere sahip olan ve okul öncesinde eğitim almış olan çocukların okuma hızının ve okuduğunu anlama seviyelerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma 94 sınıf öğretmeni, ikinci sınıfta öğrenim gören 637 öğrenci ve okula 72 aydan önce başlayan çocuğa sahip 197 veli ile yapılmıştır. Veriler okuduğunu anlama ve okuma hızı testi, anket, kişisel bilgi ve öğretmen bilgi

formu ile toplanmıştır. Okul öncesi eğitimi alan, ailelerinin eğitim düzeyi yüksek olan ve annesinin ekonomik düzeyi standartların üstünde olan çocukların okuma hızlarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin okuma performansının yetersiz seviyede olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak okuma hızının; ailelerin eğitim düzeyine, ailelerin sosyoekonomik seviyelerine ve öğrencilerin okul öncesinde eğitim almış olup olmamalarına göre değiştiği belirtilmiştir (Kayıran ve Ağaçkiran, 2018).

2.2.3. Okuduğunu Anlama

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde problem olan alanlardan biri de okuduğunu anlamadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Okuduğunu anlama, okuyarak edinilen bilgilerin analiz etme, sıraya dizme, bölümlendirme, bağlantı kurma ve araştırma gibi farklı bilişsel durumlardan geçirilmesiyle kurulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle bütünleştirilip beyinde yeniden düzenlenmesidir (Güneş, 2009).

Okuyucu doğru çözümleme yapıp iyi okuyabilmesine karşın okuduğunu anlamada güçlük yaşayabilmektedir (Balıkçı, 2018). Okumanın gerçek anlamıyla olması, anlamayı gerektirir. Eğer okumanın sonucu okuduğunu anlama ile sonuçlanmıyorsa, okuma sadece robotik bir beceri olarak kalmaktadır. Öğrencinin okuduğunu anlaması için, metinde bulunan kelimeleri tanıması ve bu kelimelerin anlamını kendi zihninde canlandırması gerekmektedir (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004).

Baydık (2011), okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejisini kullanmada ve öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini öğrencilere kazandırmada hangi öğrenme ve öğretme uygulamalarını kullandıklarını incelemiştir. Araştırmaya 39 öğretmen, üçüncü sınıfta öğrenim gören ve okuma yetersizliği olmayan 96 öğrenci, üçüncü sınıfta öğrenim gören ve okuma yetersizliği olan 96 öğrenci katılmıştır. Araştırmada metnin ana temasını bulmada, bilginin metnin içinde kapalı ve açık olarak verilen farklı durumlarını tespit etmede okuma yetersizliği yaşayan öğrencilerin yaşlarına oranla başarısız oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin metni anlama stratejilerini

kullanmadan okudukları saptanmıştır. Okuma problemi yaşamayan okuyucuların okuma sırasında başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri unsurlar belirlenmiştir. Bunlar, ana kavramları tayin etme, ana düşünceyi bulma, geçmiş bilgileri harekete geçirme, karşılaştırma yapma ve eksiklikleri belirleme, okuma zamanını kontrol etme, karşılarına çıkan sorunları çözme (Lau, 2006) ve metne bir bütün olarak yaklaşabilme olarak belirlenmiştir (Oakhill, Hart ve Samols, 2005).

Okuduğunu anlama becerisi karışık zihinsel süreçlerin ve stratejilerin kullanılmasını gerektiren, bireyin bildikleri ve yaşantısı ile verilen bilginin karşılaştırılarak anlamın yapılandırıldığı aktif bir süreçtir (Jitendra ve Gajria, 2011). İçinde yaşadığımız durum tecrübelerimizi; tecrübeler ise şemalarımızı, kelime dağarcığımızı ve düşünme şeklimizi oluşturmaktadır (Paris ve Hamilton, 2014). Bahap-Kudret ve Baydık (2016) yaptığı araştırmada dördüncü sınıfta öğrenim gören okuma yetersizliği olan ve okuma yetersizliği olmayan 244 okuyucunun okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini incelemiştir. Araştırmada okuma yetersizliği olan öğrencilerin araştırmada bulunan soru türlerini yanıtlamada yaşlılarından yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Okuma yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin metnin ana düşüncesini bulma ve çıkarım yapma sorularında yetersizlik yaşadıkları bulunmuştur.

2.2.4. Sesli Okuma

“Sesli okuma, yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamlarını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işidir. Sesli okuma, fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir süreç olup metinle sesli iletişim kurmaktır” (Güneş, 2013). Sesli okuma metni görerek kelimeleri fark etme, kelimelerin anlamlarını ve biçimini bilişsel olarak algılayıp anlama ve kelimeleri seslendirmedir.

Öğrenci ilkokulda öncelikle sesli okumayı öğrenmektedir. Sesli okumanın ana amacı, yazının konuşuluyormuş gibi doğal bir şekilde okunmasını sağlamaktır (Tanıgök, 2006; Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı, 2008). Sesli okuma öğrencilerin okuma hızlarını ölçmeye yararken bunun yanında bilişsel

etkinliklerine ve diksiyonlarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca sesli okuma öğrencinin bitkin ve sıkılmış durumunu olumlu yönde etkilemektedir (Kaçar, 2018).

2.2.4.1. Sesli okuma problemleri

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sesli okuma esnasında atlama, ekleme, tekrarlama, ters çevirme ve yanlış okuma gibi hatalar yapabilmektedir. Bu hatalar aşağıda açıklanmıştır.

Atlama: Metnin duyuşsal ve fiziki nedenlerden ötürü kelimeleri veya satırları yokmuş gibi seslendirilmesine denir (Akyol, 2018). Örneğin okuyucunun “havalarda” kelimesini “havada” şeklinde okumasında atlama vardır. Atlama isteyerek veya istemeyerek yapılabilir. Atlama dikkatsizlikten veya görsel yetersizliklerden kaynaklanabilir (Yılmaz, 2006).

Ekleme: Akyol’a (2018) göre ekleme kelimeler veya cümlelerde yer almayan hece ve kelimelerin varmış gibi seslendirilmesidir. Örneğin okuyucunun “hava” kelimesini “havva” şeklinde veya “zıplarım” kelimesini “zıp zıp zıplarım” şeklinde okumasında ekleme görülmektedir. Eklemeler, cümleyi daha hızlı okuyabilmek için yapılabilir. Yapılan eklemeler metin içerisinde az sayıdaysa ve anlamı bozmuyorsa sıkıntı yoktur. Ancak öğrenci harf ve kelimelere çok fazla ekleme yapıyor ise ve kelimenin anlamını değiştiriyorsa bu, bir problem olduğunun göstergesidir (Dündar ve Akyol, 2014). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci okurken hece ve kelimeler ekleyerek metnin bütünlüğünü bozabilmektedir. Öğrencinin yaptığı bu ekleme metnin anlamını değiştirebilir (Harris ve Sipay, 1990).

Tekrarlama: “Tekrar hatası, öğrencinin bir kelime ya da cümleyi geriye dönerek okumasıdır” (Sylvia ve Ysseldyke (1985); Aktaran: Yılmaz, 2006). Okuyucunun “Haydi gel oynayalım” cümlesinde bulunan “gel” kelimesini veya “oynayalım” kelimesini okurken “oyna” kısmını sürekli tekrar etmesi şeklinde görülmektedir. Yapılan tekrarların en önemli nedeni öğrencilerin kelime tanıma bilgisinin yetersiz olmasıdır. Öğrenci daha fazla zaman elde etmek için, kendine güveni eksik olduğu için veya heyecanlı olduğu için tekrarlamalar yapabilmektedir (Akyol, 2003).

Ters Çevirme: Öğrencilerin harfleri veya kelimeleri yer değiştirmesidir (Dündar ve Akyol, 2014). Okuyucunun “b” harfini “d” harfi veya “ne” kelimesini “en” kelimesi şeklinde okuması ile görülmektedir. Öğrencinin kelime bilgisinin yetersizliği okuma becerilerinde sorunlar olması ve yanlış heceleme, ters çevirme hatasına neden olmaktadır (Harris ve Sipay, 1990). Ters çevirme hatası öğrencinin okumayı edindiği aşamada meydana gelmektedir. Bir süre sonra kendiliğinden düzelebilir ancak düzelmediği durumda yön çalışmaları yapılmalıdır (Dündar ve Akyol, 2014).

Yanlış Okuma: Çocuğun bir sözcüğü o sözcüğün okunması gerektiği gibi okuyamamasıdır (Pircioğlu, 2016). Örneğin okuyucunun “Sıcak havalarda rahatlatır” cümlesindeki “rahatlatır” kelimesini “patlatır” şeklinde okumasıyla görülür. Yanlış okuma hatasının nedenleri, öğrencilerin yetersiz kelime bilgisine sahip olmaları ve kelime tanımada zorluklar yaşamaları şeklinde belirtilmiştir (Harris ve Sipay, 1990).

Diğer sesli okuma problemleri: Öğrencilerin bir kelimenin yerine farklı bir kelime okuma (“istemiş” yerine “eklemiş”), kelimenin sonunu değiştirme (“gülünce” yerine “gülmüş”) ve satır atlama problemleri de yaptıkları görülmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Carr ve Bruce (1996) sekizinci sınıfa devam eden özgül öğrenme güçlüğü olan 16 öğrenci, sekizinci sınıfa devam eden özgül öğrenme güçlüğü olmayan 16 öğrenci ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle benzer okuma seviyesine sahip olan ve beşinci sınıfa devam eden 16 öğrenci katılmıştır. Araştırmada bütün öğrencilere metinler okutulmuş ve metinlerle alakalı çoktan seçmeli sorular sorulmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlama sorularında akranlarına göre düşük performans sergilediği ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerle yakın seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jenkins, Furhs, Broek, Espin ve Deno (2003) özgül öğrenme güçlüğü olan ve özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin doğru okuma becerisini ve okuma hızlarını incelemiştir. Araştırmaya dördüncü sınıfta öğrenim gören özgül öğrenme

güçlüğü olmayan 85 ve özgül öğrenme güçlüğü olan 24 öğrenci katılmıştır. Araştırmada özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre dakikada üç kat daha doğru kelime okuduğu bulunmuş ve okunulan bütün metinleri daha doğru okuduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma becerilerinin düşük çıkmasını kelime bilgilerinin akranlarına göre daha düşük seviyede olduğuna bağlamışlardır.

Bayındır (2003) öğrencilerin sesli okuma hatalarını cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye ve ailelerin eğitim seviyelerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 1. Sınıf, 2. Sınıf ve 3. Sınıfta öğrenim gören toplam 37 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları, birinci sınıf öğrencilerinin en çok heceleme, tekrar hatası ve atlama hataları yaptığı, ikinci sınıf öğrencilerinin en çok tekrar, yanlış okuma ve heceleme hataları yaptığı ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ise en çok yanlış okuma, tekrar ve atlama hataları yaptığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin genel olarak sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2006) ise yaptığı araştırmada okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve okuma hatalarını düzeltmede tekrarlı okumanın etkisini incelemiştir. Araştırma üçüncü sınıfta öğrenim gören dört okuma yetersizliği olan öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ders kitabından hikâyeler ve Hata Analizi Envanteri kullanılmıştır. Katılan dört öğrencinin de okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sesli okuma hataları ise sırasıyla yanlış okuma, tekrar ve atlama hataları şeklinde tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama ve okuma hatalarını olumlu etki ettiği gözlenmiştir.

Sidekli (2010) okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amaçlı okuma yetersizliği olan dördüncü sınıfa devam eden dört öğrenci ile çalışmıştır. Okuduğunu anlama becerisi için açık uçlu sorular hazırlanmış ve sesli okuma hatalarını ise rubrik kullanarak belirlemiştir. Değerlendirmeleri ise üç alan uzmanı yapmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde metnin konusunu ve ana fikrini analiz edemediği ve günlük yaşam ile bağlantı kuramadığını belirlemiştir. Öğrencilerin en fazla yaptığı hatalar sırasıyla

tekrar, heceleme, yanlış okuma, atlama ve ekleme hatalarına ulaşmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve sesli okuma hataları nedenleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve sesli okuma becerilerinde gelişme gözlenmiştir.

Ergül (2012) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma performanslarını değerlendirmiştir. Araştırma için üçüncü sınıfta öğrenim gören ve öğretmenleri tarafından okuma yetersizliği yaşayan 112 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, okuma akıcılığı ölçü aracı ve öğretmen görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %13 okuma güçlüğü yaşadığı ve bu öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızında yetersiz seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Güldenoğlu, Kargın ve Milller (2012) okuması yetersiz olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime işleme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma ikinci sınıfa devam eden 49 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler üç işlem ve bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmada okuması iyi olan öğrencilerin, okuması yetersiz olan öğrencilere göre daha iyi okuduğunu anlama ve kelime işleme becerisine sahip olduğu bulgusu saptanmıştır. Okuduğunu anlama ve kelime okuma becerisi birbirlerini yordadığı bulunmuştur.

Güldenoğlu, Kargın ve Milller (2015) okuma yetersizliği olan ve okuma yetersizliği olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerini incelemiştir. Araştırmaya üçüncü, dördüncü, altıncı ve yedinci sınıfa giden 35 okuma yetersizliği olan ve 51 okuma yetersizliği olmayan öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler proje ile hazırlanan ve Türkçeye çevrilen kelime işlemleri, okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için kullanılan formlar ve bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuma yetersizliği olmayan öğrencilere göre cümle anlama becerilerinde daha başarısız olduğu tespit edilmiştir. Okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuma yetersizliği olmayan öğrencilere göre anlamsız ve gerçek kelimeleri daha yavaş ve hatalı işlemledikleri tespit edilmiştir.

Bahap Kudret ve Baydik (2016) okuma yetersizliği olan ve okuma yetersizliği olmayan öğrencilerin özetleme ve okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmaya dördüncü sınıfta öğrenim gören 112 okuma yetersizliği

olan ve 112 okuma yetersizliği olmayan toplam 224 katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak özetleme becerileri ölçü aracı ve okuduğunu anlama ölçü aracı kullanılmıştır. Araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin soru türlerini yanıtlamada başarısız olduğu ve iki grubunda en çok metinlerin ana düşüncelerini ve çıkarım yapma sorunlarıyla karşılaştıkları bulgularına ulaşılmıştır. Özetleme, biçim bilgisi ve kelime dağarcığının okuduğunu anlamayı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Seçkin Yılmaz ve Baydık (2017) okuma hızı düşük olan ve olmayan öğrencilerin hata sıklığı, doğru okuma ve okuma prozodisi becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma üçüncü sınıfta öğrenim gören 26 okuma hızı düşük, 26 okuma hızı düşük olmayan toplam 52 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada veriler çok boyutlu akıcılık ölçeği ve sesli okuma kayıt çizelgesi ile toplanmıştır. Araştırmada okuma hızı iyi olan öğrencilerin okuma hızı yetersiz olan öğrencilere göre hataları az yaptığı bulunmuştur. Okuma hızı yetersiz olan öğrenciler tekrar etme, kendini düzeltme, yanlış okuma, ters çevirme ekleme ve kelimenin sonunda değişiklik yapma hatalarını fazla yaptıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan SOBAT ile ülkemizde yapılan araştırmalar mevcuttur;

Çelik (2013) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçekleri ile bilişsel profillerini incelemiştir. Araştırmaya 6-16 yaş aralığında bulunan 48 dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış çocuk katılmıştır. Araştırmada Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) , Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği- Geliştirilmiş Formu, çocuk gelişim bilgi formu, Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-IV, ve Özgöl Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada SOBAT'ın zeka ölçeklerinin alt test puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. SOBAT alt test puanları ile özgöl öğrenme güçlüğü belirti tarama testi arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Akbey (2016) tarafından 44 down sendromlu olan birey ile yaptığı araştırmada, fonolojik farkındalık düzeyleri ile bireylerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada bireylerin akıcı

okumada, fonolojik farkındalıkta ve okuduğunu anlama becerilerinde akranlarından geride olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik, Erden, Özmen ve Hesapçıoğlu (2017) tarafından 48 dikkat eksikliği ve hiperaktivite olan öğrenci ile yaptığı araştırmada Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-IV ile bilişsel değerlendirmeleri ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Geliştirilmiş Formu, okuma becerileri ve zeka puanı örüntüleri incelenmiştir. Araştırmada SOBAT alt test puanları ile Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Sözel Zeka Bölümü ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-IV Çalışma Belleği Dönüştürülmüş Puanları incelenmiştir. Buna göre, SOBAT okuduğunu anlama puanı ve hata puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite olan öğrencilerin çalışma belleğinin okuma becerilerine etki ettiği için okuma becerilerinde göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaya ve Altundaş (2017) yaptığı araştırmada okuma yetersizliği olan 2 öğrencinin görsel algılarının okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada SOBAT-II ve Motor Yetenek Olmaksızın Görsel Algılama Testi-3 kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okuma yetersizliği olan öğrencilerin görsel algı becerilerinin gelişmesi okuma becerilerini de olumlu etkilediği saptanmıştır. Yapılan müdahale ile öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğülmüş (2018) yaptığı araştırmada öz düzenleme stratejilerine göre geliştirilen bir öğretim paketinin, öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi belirlenmiştir. Araştırma 13 deney grubu ve 10 kontrol grubu olmak üzere toplamda 23 özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunun denkliği SOBAT-II, Kelime Okuma Testi (KOBİT) ve Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASIS) ile sağlanmıştır. Bulgulara göre SOBAT-II akıcı okuma puanına göre iki grup arasında benzer özelliklerin olduğu tespit etmiştir. Araştırmada kullanılan stratejinin öykü becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama aracının geçerlilik ve güvenirlik özellikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin sınıf ve yaş seviyelerine göre tespit edildiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada kullanılan tarama modeli geçmişte olan ya da halen var olan bir olayın olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Araştırmada kullanılan birey, olay ya da nesneler kendi koşullarıyla ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Ortaya çıkarılmaya çalışılan şey gerçek yaşamda vardır. Onlara herhangi bir etkileme ve değiştirme çabası yoktur. Bu modelde amaçlar soru şeklinde oluşturulur (Karasar, 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma grubu, “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme; örneklemin evreni temsil edeceği seçilme şeklini belirtmektir. Araştırmaya katılan grubun özellikleri belirlenerek seçilmesine ölçüt örnekleme şeklinde ifade edilmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Bu çalışmada a) öğrencilerin birlikte çalıştıkları özel eğitim öğretmenleri tarafından çalışmada kullanılacak kelime düzeyinde okuma becerisine sahip olduğunu belirtme, b) üçüncü sınıf öğrencisi olmak, c) özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış olmak, ve d) en az 15 dakika dikkat süresine sahip olma araştırmaya alınma kriterlerini, e) Özgül öğrenme güçlüğü dışında bir tanı olması ise araştırmadan dışlanma kriterini oluşturmaktadır.

Araştırmaya dahil etme kriterlerine göre öğrenci belirlemek amacıyla araştırmaya gönüllü olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yöneticileriyle

görülmüştür. Yöneticiler tarafından üçüncü sınıfa devam eden, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış olan ve özgül öğrenme güçlüğü haricinde ek bir tanıya sahip olmayan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerin öğretmenlerinden, öğrencilerin kelime okuma becerisi ve dikkat süreleri hakkında bilgiler alınmıştır. Araştırmaya alınma kriterlerine uygun olan öğrencilerle araştırma planlanmıştır.

İki ve üçüncü sınıflar özgül öğrenme güçlüğü'nün tanılamasının en çok yapıldığı sınıflar olarak kabul edilmektedir. Sınıf seviyesi ilerledikçe özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşının ve sınıf seviyesinin altında performans gösterdiği görülmektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinde bu başarısızlığın daha net sergilenebileceği düşünülerek, bu çalışma özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Konya ilinde bulunan 30 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile görüşülerek kuruma devam eden ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 305 özgül öğrenme güçlüğü öğrencisi tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil olmak isteyen 11 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğrenim gören 68 erkek (%68) ve 32 kız (%32) olmak üzere toplamda 100 üçüncü sınıf öğrencisi gerekli izinlerin ardından veri toplanmaya başlanmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğrenim gören 100 üçüncü sınıf öğrencisinden okuma becerisi edinememiş olan 18 erkek ve 3 kız olmak üzere toplamda 21 öğrenci (%21) araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırma 50 erkek (%63) ve 29 kız (%37) olmak üzere toplamda 79 özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile yapılmıştır. Betimsel olarak yapılan araştırmalarda evrenin en az %10'u örneklem alınması gereklidir (Gay, 1987; Aktaran: Arlı ve Nazik, 2001). Araştırma örnekleminin evrene oranı %25.90 ($79/305 \times 100$) şeklinde hesaplanmıştır. Bu durumda örneklemin evreni temsil ettiği görülmektedir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	50	63
Kız	29	37

$N = 79$.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı 9 yaşındadır ve ortalama yaşları 9.6 (114 ay) olarak hesaplanmıştır. Ay olarak ranj (120-109), standart sapma (3.46) ve mod ise (114) olarak hesaplanmıştır. İlgili bilgiler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Yaş Ortalamaları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Ay	79	109	120	114	3.46

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. SOBAT-I Erden (2012) tarafından geliştirilmiştir. SOBAT-I ile okuma hızı, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma hataları gibi becerilerin puanları elde edilebilmektedir. SOBAT-I öğrencinin seviyesine göre zorlaşan 11 metinden oluşmaktadır. Her metinden sonra metinlerle alakalı üç veya dört seçenekten oluşan çoktan seçmeli sorular vardır. SOBAT-I İlköğretim 1 ile 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Testin güvenirlik çalışmaları iç tutarlılık, test-tekrar test ve test yarılama yöntemleriyle katsayıları hesaplanmıştır. SOBAT-I okuduğunu anlamamanın test tekrar test güvenirlik çalışması .95, okuma hızı ise .91 olarak bulunmuştur. Testin iç tutarlılık katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir. Test yarılama yönteminin verdiği güvenirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur (Erden, 2012). Bu araştırmada Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) kullanılmıştır. SOBAT-II ile ilgili bilgi bir sonraki bölümde yer almaktadır.

3.3.1. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II)

SOBAT-II, 7-11 yaşları arasında olan çocukların okuma hızı, akıcı okuma, doğru okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisini değerlendirilebilmek amacıyla Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2019) tarafından geliştirilmiştir. SOBAT-II ile öğrencilerin toplam puanları, standart puanları, yüzdelik dilimleri, yaş karşılığı ve sınıf karşılığı okuma hızı, doğru okuma puanı, okuduğunu anlama puanı hesaplanarak, öğrencilerin yaş ve sınıf karşılığında performans gösterip

göstermedikleri belirlenebilmektedir. Bu araştırmada SOBAT- II kullanılmasının nedeni ise testin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin yaş ve sınıf seviyesine göre hızlı ve ekonomik bir araç olmasıdır.

SOBAT-II, A ve B formu olarak iki adet benzer formdan meydana gelmektedir. Her bir form toplam 13 metinden oluşmaktadır. En kısa metinde 16 kelime, en uzun metinde ise 338 kelime vardır. Testteki her bir formda yer alan metinlerin zorluk seviyesi gittikçe artmaktadır. Yazı tipi ve büyüklükleri farklı olan metinler, süre ölçer kullanılarak çocuğa sesli olarak okutulmakta, bu sırada çocukların hatalı okudukları kelimeler kayıt edilmektedir. Formda bulunan bütün metinlerin sonunda çocuklara metinle alakalı çoktan seçmeli beş soru yöneltilmektedir. Öğrenciler, metinleri okurken üç metinde üst üste 10 ve üzeri hata yaptıklarında uygulama sonlandırılmaktadır (Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu, 2019).

SOBAT-II İstanbul, Eskişehir ve Trabzon şehirlerinde ilkököl ve ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır (Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu, 2019). Test A formunda 571 ve B formunda 562 öğrenciye uygulanmıştır. Test ilk uygulama yapıldıktan en az üç gün sonra ikinci uygulama yapılarak uygulanmıştır (Melekoğlu, Çakıroğlu & Erden, 2019). SOBAT-II A formunun Cronbach Alfa güvenilirlik verileri okuma hızı için 0.97, doğru okuma için 0,93 ve okuduğunu anlama için 0,60 şeklinde bulunmuştur. SOBAT-II B formu ise Cronbach Alfa güvenilirlik verileri, okuma hızı için 0.97, doğru okuma için 0,93 ve okuduğunu anlama için 0,73 şeklinde bulunmuştur. SOBAT-II B formunun güvenilirlik verileri daha yüksek olduğu için araştırmada bu formu kullanılacaktır. SOBAT-II, paralel form güvenilirliği verileri ise okuma hızı 0.92, doğru okuma 0,87, okuduğunu anlama 0,82 ve toplam puan 0.91 şeklinde bulunmuştur (Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu, 2019).

SOBAT-II yaş ölçüt kabul edilerek hesaplanan geçerlilik katsayıları A formunda okuma hızı 0.40, doğru okuma, 0.49, okuduğunu anlama 0,40 ve toplam puan 0.58 olarak bulunmuştur. B formunun yaş ölçüt kabul edilerek hesaplanan geçerlilik katsayıları okuma hızı 0.42, doğru okuma, 0.49, okuduğunu anlama 0,42 ve toplam puan 0.59 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına göre bulgular doğru okuma, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa puanları, yarı-test ve test-retest

güvenirliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak SOBAT-II okuma becerilerini ölçmede etkin bir şekilde kullanılabileceği bulunmuştur (Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu, 2019).

3.3.1.1. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuma Hataları Alt Testi

Öğrencilerin okuma hata puanının bulunduğu bu alt test, okuma hızı becerisini yaş, sınıf seviyesi, yüzdeler veya standart puan ölçüm sonuçlarını çıkarmaktadır. Öğrenciler metinleri okurken yaptığı her türlü hata sayısı uygulayıcı kılavuzuna kayıt edilmektedir. Kayıt edilen hata sayısı ile hatalı okuma puanı elde edilmektedir. Elde edilen bu puan ile öğrencinin yaş, sınıf seviyelerini, yüzdeler veya standart puanları bulunmaktadır (SOBAT Uygulama El Kitabı, 2018).

3.3.1.2. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuma Hızı Alt Testi

Öğrencilerin okuma hızlarının ölçüldüğü bu alt test, okuma hızı becerisini yaş, sınıf seviyesi, yüzdeler veya standart puan ölçüm sonuçlarını çıkarmaktadır. Öğrenci her metni okurken uygulamacı tarafında süreölçer ile ölçüm yapılmaktadır. Öğrenci metni okumayı bitirdiğinde süreölçerin gösterdiği zamanı saniye formatında uygulayıcı kılavuzuna kayıt edilmektedir. Kayıt edilen bu zaman ile öğrencinin okuma hızı puanının yaş ve sınıf seviyesi, yüzdeler veya standart puanları bulunmaktadır (SOBAT Uygulama El Kitabı, 2018).

3.3.1.3. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Okuduğunu Anlama Alt Testi

Bu testte öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi yaş ve sınıf seviyesi, yüzdeler veya standart puan ölçüm sonuçlarını çıkarmaktadır. Formda bulunan 13 metnin her birinin sonunda bulunan 5 çoktan seçmeli soruyu doğru cevaplamasıyla hesaplanmaktadır. Her bir doğru “1 puan” değerindedir. Yanlış cevaplanan veya boş bırakılan sorulara puan verilmemektedir. Öğrencinin metinlerde topladığı puanlara göre SOBAT uygulayıcı kitapçığında yer alan yönergeler göre öğrencinin yaş ve

sınıf seviyesi, yüzdeler veya okuduğunu anlama puanı bulunmaktadır (SOBAT Uygulama El Kitabı, 2018).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmaya başlanmadan önce araştırma önerisi başvurusu yapılmıştır. Daha sonra Biruni Üniversitesi Etik Kurul izni için başvuru yapılmış ve araştırma için etik kurul onayı alınmıştır. Konya ilinde yer alan 30 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile görüşülmüştür. Araştırmaya dahil olmak isteyen 11 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi idarecileri ile iletişime geçilmiş, ailelerden ve öğrencilerden alınan yazılı izinlerden (EK-2, EK-3 ve EK-4) sonra veri toplamaya başlanmıştır. Öğrenci veya veli herhangi bir durumda araştırmaya devam etmek istemediklerinde ise uygulama sonlandırılmıştır.

Araştırmacı tarafından alınan izinlerin ardından araştırmaya katılan öğrencilerin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine geldiği gün ve saat bilgisi ilgili merkezlerden edinilmiştir. Bu bilgilere göre veri toplama planı yapılmıştır. Belirlenen gün ve saatlerde öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde her bir öğrenci ile 30-35 dakikalık süreçte bireysel olarak SOBAT-II uygulanmıştır.

Veri toplama sürecinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki sınıflarda masa, sandalye ve kitaplık dışında dikkat dağıtacak nesnelerin bulunmamasına dikkat edilmiştir. Sınıfın ses, ışık ve temizlik yönlerinden uygun olmasına önem verilmiştir. Sınıf içinde bulunan masaya araştırmacı ve öğrenci, karşılıklı oturacak şekilde bir plan yapılmıştır. Öğrencinin önünde B formunda bulunan metinlerin ve metinle alakalı soruların olduğu kitapçık öğrencinin önünde bulundurulmuştur. Araştırmacının önünde ise öğrencinin okuduğu metinlerin ve cevaplarıyla beraber soruların olduğu bir uygulama kitapçığı bulundurulmuştur. Uygulama öncesinde araştırmacı ve öğrenci masaya karşılıklı oturduktan sonra araştırmacı öğrenciyle tanışmak ve motivasyon sağlamak amacıyla birkaç soru sormuştur. Kısaca öğrenciye test hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere heyecanlanmaması amacıyla yapılan bu testin bir sınav olmadığı belirtilmiştir. Öğrencinin hazır olduğu araştırmacı tarafından hissedildikten sonra SOBAT

başlangıç yönergesi olan “Şimdi senden bazı metinleri sesli olarak okumanı isteyeceğim. Okurken yapabildiğinin en iyisini yapmaya çalışarak dikkatli, doğru ve akıcı şekilde okumanı istiyorum. Her metnin sonunda okuduklarınla ilgili sorular soracağım. Her metinden önce o metinle ilgili sana bilgiler vereceğim. Ben başla deyince sesli olarak okumaya başla, yapabildiğinin en iyisini yap. Hazır mısın?” komutu ile araştırmaya başlanmıştır.

Öğrenci metni okumaya başlaması ile süreölçer başlatılmıştır ve yapılan hatalar araştırmacı önünde bulunan forma not alınmıştır. Metni okuyan öğrenciye daha sonra metinle ilgili beş soru araştırmacı tarafından okunmuştur. Sorulan sorulara öğrencinin verdiği cevaplar araştırmacının önündeki forma kaydedilmiştir. Her metin için bu süreç devam etmiştir. Öğrencinin üç metin üst üste 10 ve üstü hata yaptığı durumda öğrenciye araştırmaya katıldığı için teşekkür ederek SOBAT uygulamasına son verilmiştir. Bütün öğrencilerden veriler toplandıktan sonra SOBAT yönergeleri doğrultusunda verilerin sonuçları toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma esnasında kullanılan öğrenci kitapçığına, her bir öğrenci için numara verilmiştir. Excel programında doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı tablosu oluşturulup, verilen numaraya göre öğrencilerin ilgili alanlardaki verileri tabloya yazılmıştır. SOBAT-II testi uygulayıcı kitapçığında yer alan doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri tablolarına göre öğrencilerin standart puanları ve yüzdelikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları yaş ve sınıf seviyelerine göre hesaplanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümünde araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu çalışmanın genel amacı özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızlarının incelenerek bu öğrencilerin sınıf ve yaş seviyesindeki performanslarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.

1. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma hızında yaş ve sınıf seviyesinde performans gösteriyorlar mı?
2. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler doğru okuma becerisinde yaş ve sınıf seviyesinde performans gösteriyorlar mı?
3. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlama becerisinde yaş ve sınıf seviyesinde performans gösteriyorlar mı?

SOBAT-II testini uygulamasında doğru okuma puanında en düşük 0 ve en yüksek ise 32 olduğu bulunmuştur. En düşük doğru okuma puanı 7 yaş veya 2. sınıf altı ve en yüksek doğru okuma puanı ise 8 yaş 6 ay veya 3. sınıfa denk gelmektedir. Araştırmada doğru okuma puanı ortalaması 4.75 ve standart puan ortalaması ise 2.03 olarak bulunmuştur. Okuma hızı puanı en düşük 0 ve okuma hızı puanı ise en yüksek 24 olduğu bulunmuştur. En düşük okuma hızı puanı 7 yaş veya 2. sınıf altı ve en yüksek okuma hızı puanı ise 7 yaş 6 ay veya 2.5. sınıfa denk gelmektedir. Okuma hızı puanında ortalama 4.07 ve standart puanda ise ortalama 1.65 olarak bulunmuştur. En düşük okuduğunu anlama puanı 1 ve en yüksek okuduğunu anlama puanı ise 38 olduğu bulunmuştur. Okuduğunu anlama puanı en düşük 7 yaş veya 2. sınıf ve en yüksek okuduğunu anlama puanı ise 7 yaş 6 ay veya 2. sınıfa denk gelmektedir. Ortalama okuduğunu anlama puanı 17.8 ve ortalama standart puan ise 1.50 olarak bulunmuştur. Tablo 4.1.'de öğrencilerin en düşük, en yüksek, ortalama ve standart puanlarının ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.1. Doğru Okuma, Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama

	Doğru Okuma	Okuma Hızı	Okuduğu Anlama
Minimum	0	0	1
Maksimum	32	24	38
Ortalama Puan	4.75	4.07	17.8
Standart Puan Ortalaması	2.03	1.65	1.50

$N = 79$.

4.1. Doğru Okuma Becerileri Sınıf ve Yaş Seviyesi

SOBAT-II testinde yer alan 13 metinden öğrencilerin 11. metne kadar gelebildiği tespit edilmiştir. Her metin için öğrencilerin doğru okuma puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin en fazla hatayı üçüncü metinde ve en az hatayı ise on ve on birinci metinde yaptıkları tespit edilmiştir. On ve on birinci metini okuma aşamasına sadece bir öğrenci gelebilmiştir. Bu metinlerden sonra en az hata birinci metinde yapılmıştır. Metinlere göre öğrencilerin ortalama doğru okuma puanları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Metinlere Göre Doğru Okuma Puanları

Metinler	N	Ortalama Doğru Okuma Puanları
B-1	79	2.2
B-2	79	0.50
B-3	79	0.39
B-4	67	0.41
B-5	46	0.54
B-6	27	0.45
B-7	17	1.05
B-8	10	1.4
B-9	7	0.71
B-10	1	3
B-11	1	3
Ortalama		1.24

$N = 79$.

Araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanılı 3. sınıf öğrencilerinin %98.73'ünün ($n = 78$) doğru okuma becerilerinin sınıf seviyesi altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %94.94'ünün ($n = 75$) doğru okuma becerileri 2. sınıf seviyesinin altında, %3.79'unun ($n = 3$) ise 2. sınıf seviyesinde performans göstermiştir. Sadece bir öğrencinin (%1.27) 3. sınıf seviyesinde doğru okuma

becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyesine göre öğrencilerin doğru okuma performansı Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Doğru Okuma Becerisi

N	Sınıf Seviyesi	%
75	<2	94.94
3	2	3.79
1	3	1.27

N = 79.

Araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanılı 3. sınıf öğrencilerinden %98.73’ünün (n = 78) doğru okuma becerisinde kronolojik yaşlarının altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %97.46’sinin (n = 77) doğru okuma becerileri 7 yaş altında, bir öğrenci (%1.27) 7 yaş seviyesinde performans göstermiştir. Sadece bir öğrencinin (%1.27) 8.6 yaş seviyesinde doğru okuma becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yaş seviyesine göre öğrencilerin doğru okuma performansı Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Doğru Okuma Becerisi

N	Yaş Seviyesi	%
77	<7	97.46
1	7	1.27
1	8.6	1.27

N = 79.

4.2. Okuma Hızı Becerileri Yaş ve Sınıf Seviyesi

Araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinlere göre minimum ve maksimum okuma hızları ile ortalama okuma hızları bulunmuştur. Öğrencilerin 15 kelimeden oluşan bir metni en kısa 5 saniyede ve en uzun 110 saniyede okuduğu bulunmuştur. Sadece bir öğrenci 110 ve 156 kelimeden oluşan metinleri sırasıyla 120 saniye ve 125 saniyede okumuştur. Öğrencilerin metinlere göre değerlendirmesi Tablo 4.5. verilmiştir.

Tablo 4.5. Metinlere Göre Okuma Hızı Değerlendirmesi

Metinler	Kelime Sayısı	<i>N</i>	Min (sn)	Max (sn)	Ortalama
B-1	15	79	5	110	25.5
B-2	31	79	16	182	44.2
B-3	48	79	20	252	68.6
B-4	62	67	40	156	82.7
B-5	64	46	37	125	62.4
B-6	61	27	39	110	64.3
B-7	125	17	87	185	99.8
B-8	106	10	84	182	118
B-9	107	7	79	109	112.2
B-10	110	1	120	120	120
B-11	156	1	125	125	125

Araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanıılı 3. sınıf öğrencilerinin %100'ünün ($n = 79$) okuma hızı becerilerinin sınıf seviyesinin altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %84.81'inin ($n = 67$) okuma hızı becerileri 2. sınıf seviyesinin altında, %11.39'unun ($n = 9$) 2. sınıf seviyesinde ve %3.80'inin ($n = 3$) ise 2.5 sınıf seviyesinde performans göstermiştir. Sınıf seviyesine göre öğrencilerin okuma hızı performansı Tablo 4.6'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Okuma Hızı Becerisi

<i>N</i>	Sınıf Seviyesi	%
67	<2	84.81
9	2	11.39
3	2.5	3.80

$N = 79$.

Araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanıılı 3. sınıf öğrencilerinin %100'ünün ($n = 79$) okuma hızı becerilerinin kronolojik yaşlarının altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %87.34'ünün ($n = 69$) okuma hızı becerilerinde 7 yaş seviyesinin altında, %7.60'ının ($n = 6$) 7 yaş seviyesinde ve %5.06'sının ($n = 4$) ise 7.6 yaş seviyesinde performans göstermiştir. Yaş seviyesine göre öğrencilerin okuma hızı performansı Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Okuma Hızı Becerisi

<i>N</i>	Yaş Seviyesi	%
69	<7	87.34
6	7	7.60
4	7.6	5.06

N = 79.

4.3. Okuduğunu Anlama Becerileri Sınıf ve Yaş Seviyesi

Araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere her metnin sonunda yer alan beş okuduğunu anlama sorusunu yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin ortalama 3.03 oranında soruyu doğru olarak yanıtladıkları bulunmuştur. Öğrencilerin en fazla altıncı metin sorularını doğru yanıtladıkları ve en az doğru yanıtı ise on birinci metinde verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının metinlere göre ortalaması Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Metinlere Göre Ortalama Okuduğunu Anlama

Metinler	<i>N</i>	Okuduğunu Anlama Puanları
B-1	79	3.36
B-2	79	3.16
B-3	79	3.08
B-4	67	3.25
B-5	46	3.2
B-6	27	3.8
B-7	17	2.3
B-8	10	3.4
B-9	7	2.8
B-10	1	3
B-11	1	2
Ortalama		3.03

N = 79.

Araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanıılı 3. sınıf öğrencilerinin %100’ünün (*n* = 79) okuduğunu anlama becerilerinin sınıf seviyesinin altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %89,87’sinin (*n* = 71) okuduğunu anlama becerileri 2. sınıf seviyesinin altında, %10.13’ünün (*n* = 8) 2. sınıf seviyesinde performans göstermiştir. Sınıf seviyesine göre öğrencilerin okuduğunu anlama performansı Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Okuduğunu Anlama Becerisi

<i>N</i>	Sınıf Seviyesi	%
71	<2	89.87
8	2	10.13

N = 79.

Araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanıılı 3. sınıf öğrencilerinin %100'ünün (*n* = 79) okuduğunu anlama becerisinde kronolojik yaşlarının altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %97.46'sının (*n* = 77) okuduğunu anlama becerisinde 7 yaş seviyesinin altında performans göstermiştir. Sadece bir öğrencinin (%1.27) 7 yaş seviyesinde ve bir öğrencinin (%1.27) 7.6 yaş seviyesinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yaş seviyesine göre öğrencilerin okuduğunu anlama performansı Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Okuduğunu Anlama Becerisi

<i>N</i>	Yaş Seviyesi	%
77	<7	97.46
1	7	1.27
1	7.6	1.27

N = 79.

4.4. Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızı Becerilerinin Yaşa ve Sınıfa Göre Değerlendirilmesi

Araştırmaya dâhil edilen özgül öğrenme güçlüğü tanıılı 3. sınıf öğrencilerinin %81'inin (*n* = 64) doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde sınıf ve kronolojik yaş seviyelerinin tamamında 7 yaş ve 2. sınıf altında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %19'unun (*n* = 15) ise doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerin herhangi birinde 7 yaş altı veya 2. sınıf altında bir seviyede olduğu bulunmuş olsa da bu becerilerin bir kısmında 7 yaş ve 2. Sınıf üstünde bir seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerileri arasında en düşük performansı doğru okuma ve okuduğunu anlama becerisinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en başarılı beceri ise okuma hızı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu

anlama becerileri yaş ve sınıf seviyesinde göre değerlendirilmesi Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okuma Hızı

<i>N</i>	Doğru Okuma		Okuma Hızı		Okuduğunu Anlama	
	Yaş	Sınıf	Yaş	Sınıf	Yaş	Sınıf
64	<7	<2	<7	<2	<7	<2
1	<7	<2	<7	<2	<7	2
1	<7	<2	<7	<2	<7	2
1	<7	<2	<7	2	<7	<2
1	<7	<2	7	2	<7	<2
1	<7	<2	<7	2	<7	2
1	<7	<2	7	2	<7	<2
1	<7	<2	7	2	<7	<2
1	<7	<2	7	2	<7	2
1	7	2	7	2	<7	<2
1	<7	2	7	2	<7	2
1	<7	<2	7.6	2.5	<7	<2
1	<7	2	7.6	2.5	<7	2
1	<7	<2	7.6	2.5	7	2
1	<7	<2	7.6	2	7.6	2
1	8.6	3	<7	<2	<7	<2

N = 79.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Tezin bu kısmında, elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular tartışılmıştır. Bunun yanında hem uygulamacılara hem de gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Araştırmanın bulgularına göre özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, doğru okuma becerisinde kronolojik yaş ve sınıf seviyelerinin altında performans göstermişlerdir. Öğrencilerin doğru okuma puanları, okuma hatalarına göre hesaplanmıştır. Araştırmada veri toplama esnasında yapılan informal gözlemler, öğrencilerin genellikle kelime sonlarında ve metinlerin son paragraflarında hata yaptıklarını ve okuma hızı yüksek olan öğrencilerin de yapılan hataları düzeltmeme eğiliminde oldukları göstermektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları incelendiğinde de benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Öğrenciler okuma hızı açısından kronolojik yaş ve sınıf seviyesi altında performans göstermiştir. Çoğu öğrencinin okuma hızının iki yaş altında performans sergilediği bulunmuş ve okuma hızı sınıf seviyelerinin ise olması gerekenin iki sınıf altında olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin metinleri heceleyerek, duraksayarak ve hatalı okudukları gözlemlenmiştir. Özetle özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okurken farklı problemlerle karşılaşmasının okuma hızını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuduğunu anlama becerisinde kronolojik yaş ve sınıf seviyesi altında performans sergilemişlerdir. Öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızı becerilerinde kronolojik yaş ve sınıf seviyesinin altında performans sergilemelerinin okuduğunu anlama becerisini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okudukları metinlerin altında bulunan beş çoktan seçmeli soruya en fazla doğru cevabı birinci metne ve en az doğru cevabı ise on birinci metne verdikleri tespit edilmiştir. Metinler arasında en az kelime birinci metinde ve en fazla kelime ise on birinci metinde bulunmaktadır. SOBAT-II testi uygulama esnasında

yapılan gözlemler, metinlerde bulunan kelime sayısı arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama puanının düştüğü göstermektedir.

Özetle araştırmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde kronolojik yaş ve sınıf seviyelerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerindeki seviyelerinin bir arada incelediği araştırmalar sınırlıdır. Özgül öğrenme güçlüğü olan ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilere hazırlanması gereken bir müdahale programında bu araştırmada elde edilen sonuçlar programın geliştirilmesinde katkı sağlayacaktır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinin sınıf ve yaş seviyeleri belirlenmiştir. İlgili alanyazında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini ayrı şekilde ele alan araştırmalar mevcuttur. Doğru okuma becerisinde (Denton, Fletcher, Anthony ve David, 2006; Seçkin Yılmaz ve Baydık 2017), okuma hızı becerisinde (Ergül, 2012; Orsolini ve Fanari, 2009) okuduğunu anlama becerisinde (Altındağ Kumaş, Dada ve Yıkılmış 2019; Betjemann ve Keenan, 2008; Ergül 2012), doğru okuma ve okuduğunu anlama becerisinde (Dündar ve Akyol, 2014; Yılmaz, 2006; Gökce-Sarıpınar ve Erden, 2010) ve okuduğunu anlama ve okuma hızı becerisinde (Cimem, 2017) araştırmalar mevcuttur.

Araştırmanın ilk amacı özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma becerilerinin yaş ve sınıf seviyelerine göre incelenmesidir. Araştırmada öğrencilerin %98.75'inin ($n = 78$) doğru okuma becerilerinde kronolojik yaş ve sınıf seviyesi altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma becerilerinin incelendiği araştırmalar (Denton, Fletcher, Anthony ve David, 2006; Dündar ve Akyol, 2014; Yılmaz, 2016; Seçkin Yılmaz ve Baydık 2017) mevcuttur. Seçkin Yılmaz ve Baydık (2017) okuma hızı yetersiz olan ve okuma hızı yetersiz olmayan öğrencilerin okuma hatalarının sıklığı, doğru okuma

ve okuma prozodisi becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya üçüncü sınıfa devam eden ve okuma hızı yetersiz olan 26 öğrenci ve üçüncü sınıfa devam eden ve okuma hızı yetersiz olmayan 26 öğrenci, toplamda 52 öğrenci katılmıştır. Araştırmada okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuma yetersizliği olmayan öğrencilere göre doğru okuma becerilerinde daha düşük olduğu bulunmuştur. Denton, Fletcher, Anthony ve David (2006) okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmenotk amaçlı 5 birinci sınıf, 11 ikinci sınıf ve 11 üçüncü sınıf öğrencisi ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öğrencilere 16 haftalık bir müdahale programı uygulanmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Yapılan müdahale sonucu 12 öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir. Araştırmanın özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma becerilerinde kronolojik yaşlarının altında ve sınıf seviyesi altında olduğu sonucu alanyazını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada test uygulama esnasında öğrencilerin yaptıkları hatalar informal olarak gözlenmiştir. Bu hatalar; harf ve hece ekleme; harf, hece ve kelime atlama; kelime sonunu yanlış okuma; harfi başka bir harf ile değiştirme; farklı kelime okuma; kendini düzeltme; heceleme; satır atlama; kelime tekrarlama; satır tekrarlama; parmakla takip etme ve okuduğu yeri kaybetmedir. Alanyazında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hatalarının tespit edildiği birçok araştırma yapılmıştır (Dündar ve Akyol, 2014; Yılmaz, 2006). Dündar ve Akyol (2014) ikinci sınıfta öğrenim gören okuma yetersizliği olan bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesine yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yanlış analiz envanteri kullanılmıştır. Öğrenciye 11 haftalık bir müdahale programı uygulanmıştır. Araştırmada öğrencinin atlama, ekleme, yanlış okuma ve ters okuma hataları yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencinin genellikle motivasyon eksikliği kaynaklı hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Öğrenciye uygulanan müdahale programından sonra öğrencinin okuma hatalarında ve okuduğunu anlama becerisinde geliştiği görülmüştür. Yılmaz (2006) üçüncü sınıfta öğrenim gören okuma yetersizliğine sahip dört öğrencinin okuma sırasında yaptığı hataları incelemiştir. Öğrencilerin ters çevirme, tekrar etme, harf ve kelime atlama, ekleme, duraksama ve yanlış seslendirme hataları yaptığını tespit etmiştir. Bu

araştırma, alanyazını destekler niteliktedir, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler benzer hatalar sergilemiştir.

Bu araştırmanın ikinci amacı özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızının sınıf ve yaş seviyesine göre incelenmesidir. Öğrencilerin okuma hızı açısından kronolojik yaş ve sınıf seviyesi altında performans gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin dakikada ortalama 46.3 kelime okudukları, dakikada 6 kelime ile en düşük ve dakikada 120 kelime ile en yüksek okuma performansını sergiledikleri tespit edilmiştir. Orsolini ve Fanari, (2009) okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin fonolojik okumalarını ve kelime okumalarını incelemiştir. Araştırmaya birinci sınıfta öğrenim gören okuma yetersizliği olan 14 öğrenci ve okuma yetersizliği olmayan 70 öğrenci katılmıştır. Araştırmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üçüncü sınıfta dakikada ortalama 43.40 olduğu tespit edilmiştir. Güneş (2009) ise üçüncü sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 100 kelime okuduğunu belirtmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerileriyle alanyazın bulguları tutarlıdır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayısı, bu öğrenciler için geliştirecek müdahale programlarının planlanmasında dikkate alınması gereken önemli bir bulgudur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumalarının hatalı olduğu ve/veya duraksayarak okudukları gözlenmiştir. Öğrencilerin duraksayarak ve heceleyerek okuması ise okuma hızını düşürmektedir. Bu konuya ilişkin araştırmalar literatürde mevcuttur (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Orsolini ve Fanari, 2009). Orsolini ve Fanari, (2009) okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin fonolojik farkındalık ve kelime okumalarını incelemiştir. Araştırmada birinci sınıfta öğrenim gören okuma yetersizliği olan 14 öğrenci ve okuma yetersizliği olmayan 70 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızlarının yetersiz olduğu ve okuma hatalarının olduğu tespit edilmiştir. Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin ($n = 64$) okuma düzeylerini, okuduğunu anlama ve okuma hatalarını incelemiş ve bu öğrencileri okuma güçlüğü olmayan öğrencilerle ($n = 64$) karşılaştırmıştır. Okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerinin anlamlı derecede düşük olduğu tespit etmiştir. Ergül (2012) okuma güçlüğü olan 112 öğrencinin okuma performanslarını değerlendirmiş ve öğrencilerin okuma hızlarının

üçüncü sınıf seviyesi altında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma hızı becerisinde akranlarından ortalama iki yıl geride olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin okuma hızlarının kronolojik yaş ve sınıf seviyesinin altında olması alanyazını desteklemektedir.

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı ise özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin sınıf ve yaş seviyesine göre incelenmesidir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde kronolojik yaş ve sınıf seviyesinin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireylerle okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yapılan araştırmalar mevcuttur (Altındağ Kumaş, Dada ve Yıkılmış 2019; Betjemann ve Keenan, 2008; Baydık, 2011). Altındağ Kumaş, Dada ve Yıkılmış (2019) özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve sözel sorun çözme becerisi arasındaki bağlantı incelemiştir. Araştırma dördüncü sınıfta öğrenim gören özgül öğrenme güçlüğü olan 60 ve özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin sözel problem çözme becerisinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilere göre okuduğunu anlama sorularını daha uzun sürede ve hatalı yaptıkları tespit edilmiştir. Betjemann ve Keenan (2008) okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ve fonolojik farkındalık becerilerini incelemiştir. Araştırma 8-18 yaş aralığında olan 280 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde düşük seviyede performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızında da yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Baydık (2011), okuma yetersizliği olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımını ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını incelemiştir. Araştırma üçüncü sınıfta öğrenim gören okuma yetersizliği olan ve olmayan 192 öğrenci ve 39 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada okuma yetersizliği olan öğrencilerin metinde açık ve kapalı olarak verilmiş bilgiye götüren sorularda ve metnin ana temasını bulmada yaşlılarından düşük seviyede oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma yetersizliğine sahip öğrencilerin metni anlama stratejilerini kullanmadan okudukları saptanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, alanyazını destekler niteliktedir.

Kelime okumada zorlanan öğrencilerin metinden anlam çıkarması güçleşmektedir (Paris ve Hamilton, 2009). Öğrenci kelime tanıma becerisini ne kadar hatasız ve hızlı gerçekleştirirse o derecede vaktini metni bir bütünlük içinde değerlendirmeye ayıracak ve kelimeleri ayrı ayrı anlamlandırmak için vakit harcayacaktır (Akyol ve Baştuğ, 2014). Metni bir bütün olarak gören öğrenciler ise okuduğundan anlam çıkaracaktır (Cimem, 2017). Alanyazında okuma hataları yapan öğrenciler okuduğunu anlama sorularına cevap vermekte zorlandığı ve buna bağlı olarak başarısız olduklarını hissettiğini belirtilmektedir (Wolf ve ark., 2000). Bu araştırmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinleri okurken kelimeleri tane tane okumalarının yanı sıra hatalı ve yavaş okudukları gözlenmiştir. Böylelikle öğrenciler okuduğunu anlama sorularına cevap vermede zorlanmışlardır. Araştırmada metinlerin sonunda yer alan cevaplarda zorlanan öğrenciler ise soruları boş bırakma veya rastgele bir cevap seçme yoluna gitmişlerdir. Araştırmada elde edilen doğru okuma ve okuma hızı becerilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini göz önüne aldığımızda, doğru okuma ve okuma hızı becerisiyle ilgili bulguların dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde kronolojik yaşlarını ve sınıf seviyelerinin belirlenmesi öğretmenlerin ve ailelerin çocuklarının seviyeleri hakkında genel bir bilgi edinmesini sağlayacaktır. Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin eğitsel değerlendirme ve eğitim programı uygulama sürecinde yaşadığı problemleri belirlemiştir. Araştırma sekiz sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada sınıfında özgül öğrenme güçlüğü öğrencisi olan öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve eğitim programı hazırlamada bilgi eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, evren olarak tespit edilen 305 özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciye bir müdahale programı hazırlanmasında öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri birbiriyle bağlantılı veya birbirini destekleyen üç beceri olduğu görülmektedir. Özellikle doğru okuma ve okuma hızı becerilerinin öğrencide gelişmiş olması öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesini sağlayabilmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin iyi bir seviyede olması ise

öğrencinin akademik hayatında ve sonrasında gireceği merkezi yerleştirme sınavlarında başarılı olacağı düşünülmektedir.

Bölüm 3 de belirtildiği gibi özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan bu araştırmaya toplamda 100 öğrenci katılmıştır. Katılan 100 öğrenci arasında 21 öğrenci yeterli okuma becerisine sahip olmadığı için araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırmaya katılan özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin %21'inin okuma becerisine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu oranın üçüncü sınıfın birinci dönemini tamamlamış öğrenciler için yüksek bir oran olduğu düşünülmektedir. Gökçe Sarıpınar ve Erden (2010) 64 özgül öğrenme güçlüğü olan ve 64 özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciyle yaptığı araştırmada 9 öğrenci okuma becerisi edinemedikleri için araştırma dışı bırakıldığını tespit etmiştir. Bahsedilen araştırmaya katılan özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında %12.3'ü okuma becerisi edinememiştir sonucuna ulaşabilir. Yapılan araştırmada ve alanyazında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında okuma becerisini edinememiş öğrenciler mevcuttur. Bu oran özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yapılacak olan müdahalenin önemini göstermektedir. Aslan (2015) özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin erken dönem belirtileri ve müdahale uygulamalarına dair derleme çalışması yapmış ve ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ailelerinin ve eğitimcilerin bu yetersizlik alanında bilgilerinin sınırlı oluşunun öğrencilere yapılması gereken müdahale programlarının gecikmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan bu araştırmada ise öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde düşük seviyede olması ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında okuma becerilerine sahip olmayan öğrencilerin oranının yüksek olması bizi öğrencilerin erken tanı ve doğru bir müdahale ile eğitime başlaması gerektiği sonucuna götürmektedir.

Bu araştırma da özgül öğrenme güçlüğü olan 50 erkek ve 29 kız olmak üzere toplamda 79 öğrenci ile yapılmıştır. Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyetlerine baktığımızda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 5705 erkek ve 1724 kız olmak üzere toplamda ise 7429 öğrencinin özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci bulunduğu belirtilmektedir (MEB, 2014; Aktaran; Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018). Alanyazında özgül öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilerin, kız

öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fazla olmasının alanyazın ile tutarlı olduğunu görülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilmiş olan bulguların ve veri toplama esnasında elde edilen deneyimlere göre uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızında yaş ve sınıf seviyelerinde düşük performans göstermesi etkili stratejilerin ve kanıta dayalı müdahalelerin gerekliliğini göstermektedir. Hizmetiçi eğitimlerle sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri konuyla ilgili desteklenmelidir.
2. Öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek adına destek eğitim odalarında derse giren öğretmenlere doğru müdahale programları hizmet içi eğitimlerle uygulamalı olarak anlatılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
3. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitimli bireyler ayda 8 saat eğitim alabilirler. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sınıf ve yaş seviyesinde düşük performans gösterdikleri dikkate alındığında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde seans saatlerinin arttırılması özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma farklı sınıflarda öğrenim gören özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle yapılabilir.
2. Araştırma, özgül öğrenme güçlüğüne sahip olan bireylerin kendi sınıflarında eğitim gördükleri akranları ile yapılarak tekrarlanabilir.

3. Özgöl öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerileri farklı veri toplama araçları kullanılarak değeriendirilebilir.
4. Bu araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Etkili stratejilerin ve kanıta dayalı müdahalelerin yer aldığı deneysel bir araştırma, özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve müdahale programının etkililiğinin değeriendirilmesi açısından alana katkı sağlayabilir.



6. KAYNAKÇA

- AAP News & Journals Gateway. (tarih yok). 20 05, 2019 tarihinde <https://pedsinreview.aappublications.org/content/24/5/147.short> adresinden alındı
- Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. . Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman. Inc. ED, , 317(950).
- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373.
- Akbey, G. (2016). Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, (Danışman: Doç. Dr. Özlem Diken) .
- Akyol, H. &. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29(25), 9-274.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* . Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29(25), 9-274.
- Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

American Psychiatrie Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* Washington DC: Author. Anderson, C., Williams, 5.

Arlı, M., & Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Asfuroğlu, B. Ö. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.

Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 577-588.

Babür, N. (2019). Özgül okuma bozukluğu: tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.

Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., & Çekek, E. (2011). Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) Geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-21.

Bahap-Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346.

Baker, K. S., Smolkowski, K., Katz, R., Fien, H., Seeley, J., Kameenui, E., et al. (2008). Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, High Poverty Schools. *School Psychology Review*, 37(1), 18-37.

Balıkçı, Ö. (2018). Öğrenme Güçlüğü ve Okuma. M. A. Melekoğlu, & O. Çakıroğlu içinde, *Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş* (s. 176-180-181-182). Ankara: Vize Akademi.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Hayati Akyol).

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).

- Bayındır, B. (2003). İlköğretim 1, 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (Danışman: Doç. Dr. Hayati Akyol).
- Betjemann, R. S., & Keenan, J. M. (2008). Okuma güçlüğü çeken çocuklarda fonolojik ve semantik hazırlama. *Çocuk Gelişimi*, 79(4), 1086-1102.
- Carr, S. C., & Thompson, B. (1969). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 48-61.
- Ceylan, M. Y. (2016). Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Ankara Üniversitesi, Ankara, (Danışman: Doç. Dr. Berrin Baydık).
- Cimem, Ö. (2017). Okula Başlama Yaşına Göre İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Dair Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul (Danışman: Prof. Dr. İrfan Erdoğan).
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. Melekoğlu, & O. Çakıroğlu içinde, *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 38,39). Ankara: Vize Akademi.
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. Melekoğlu, & O. Çakıroğlu içinde, *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 39). Ankara: Vize Akademi.
- Çelik, C. (2013). Wechsler çocuklar için zekâ ölçekleri ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların bilişsel profillerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji (Uygulamalı Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi, Ankara (Danışman: Prof.Dr. Hatice Gülsen Erden).
- Çelik, C., Erden, G., Özmen, S., & Hesapçıoğlu, S. T. (2017). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu'nda wechsler çocuklar için zekâ ölçeği'nin iki sürümünün karşılaştırılması ve okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2), 104.

Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 14(1).

Demir, B. (2005). Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Ümran Korkmazlar).

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2006). *An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. Journal of learning disabilities*, 39(5), 447-466.

Deveci, C. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu süreçte ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon Üniversitesi, Trabzon, (Danışman: Doç. Dr. Özge Erdoğan).

Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Marmara Üniversitesi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Rengin Zembat).

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of educational research*, 61(2), 239-264.

DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru el kitabı. (2013). Hekimler Yayın Birliği Yayıncılık.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).

Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 104(3).

Erden, G. (2012). Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) geçerlik güvenirlik çalışması. Yayınlanmamış araştırma makalesi.

- Erden, G. (2016). Özgöl Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi anne-baba, çocuk ve öğretmen formları geçerlik güvenirlik çalışması. *Yayımlanmamış Makale, Psikoloji Bölümü, Ankara Üniversitesi, Ankara.*
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Ergöl, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). Educational research: Competencies for analysis and application. *New York: PrenticeHall.*
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71(2), 279-320.
- Güldenöglü, B., Kargın, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.
- Güldenöglü, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güneş, F. (2009). Ekran okumada verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi, Milli Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı*(248), 26-28.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gür, G. (2013). Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Çukurova Üniversitesi, Adana, (Danışman: Prof. Dr. Bülent Çukurova).

Harris, E. J., & Sipay, E. R. (1990). How To Increase Reading Ability, A Guide To Developmental And Remedial Methods. *New York: Longman.*

Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities. *John Wiley & Sons.*

HASA Hearning and speech-language services. (2019). *HASA Gateway School*. 08 20, 2019 tarihinde <http://hasa.org/topics/language-based-learning-disabilities> adresinden alındı.

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.

IDEA, Individuals with Disabilities Education Improvement Act of Pub. (2004).

Jenkins, J. R., Furhs, L. S., Van Den, P. B., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 237-245.

Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1.

Kaçar, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğü'nün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitim Anabilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, (Danışman: Prof. Dr. Ercan Alkaya).

Karakaya, B., & Altundaş, O. (2017). Disleksisi Olan Çocuklarda Görsel Algı Becerilerinin, Okuma Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168.

Karakelle, S. (1998). İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, (Danışman: Buket Akkoyunlu).

Karasar, N. (2016). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Katjir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., et al. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of dyslexia*, 56(1), 51-82.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayıran, B. K., & Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 3-44.
- Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of educational psychology*, 95(1), 3.
- Kumaş, Ö. A., Dada, Ş. D., & Yıkmış, A. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözel Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 542-554.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think- aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Melekoğlu, M. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. v. Çakıroğlu içinde, *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 1-16-25-26). Ankara: Vize Akademi.
- Melekoğlu, M. A., & Çakıroğlu, O. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık, ISBN: 978-605-4551-98-9.

Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2018). SOBAT Uygulayıcı El Kitabı.

Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2019). Development of the oral reading skills and comprehension test-II (SOBAT®-II) for assessment of Turkish children with specific learning disabilities: Pilot study results. *Journal of Educational Issues*, doi: 10.5296/jei.v5i2.15379, 5(2), 135-149.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of educational psychology*, 98(4), 839.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Etkin ve hızlı okuma. Ankara: Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Modülü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara.

National Center for Learning Disabilities (NCLD). (tarih yok). *National Center for Learning Disabilities*. 11 2019, 11 tarihinde <https://www.nclld.org/news/state-of-learning-disabilities/understanding-learning-and-attention-issues> adresinden alındı.

National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2014). *The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities Inc.

Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and writing*, 18(7-9), 657-68.

Obalar, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Marmara

Üniversitesi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. Sefa Ada ve Doç. Dr. Süleyman Çelenk).

Okur, M. (2019). Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi Eskişehir, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Veysel Akyol).

Orsolini, M., Fanari, R., & Famiglietti, L. (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading and Writing*, 22(8), 933.

Öğülmüş, K. (2018). Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, (Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu).

Özmen, R. (2001). *Okuma becerisi (Ed. L. Küçükahmet), Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe) (17-59)*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136).

Paige, D. D., Rasinski, T. V., & Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67-76.

Paris, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan Gözler).

Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2014). The development of children's reading comprehension. *In Handbook of research on reading comprehension*, 55-77.

Peksoy, M. (2018). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, (Dr. Öğr. Üyesi Bilge Kuşdemir Kayıran).

- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching. *Pearson College Division*.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching. *Boston, MA: Pearson College Division*.
- Pircioğlu, A. (2016). Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Rize, (Danışman: Demet Sancı Uzun).
- Rasinski, T. V. (2004a). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2004b). Assessing Reading Fluency. *Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning*.
- Rasinski, T. V. (2010). *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Inc.
- Rasinski, T. V. (46-51). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6).
- Rief, S. F., & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers (Vol. 3)*. John Wiley & Sons.
- Sakız, H., & Baş, G. (2019). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda ve Ebeveynlerinde Yaşam Kalitesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 53-72.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. *Fluency instruction: Research-based best practices*, 2, 3-16.
- Sarıpınar, E. G. (2006). Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanabilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji (Uygulamalı Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi Ankara, (Danışman: Doç. Dr. Gülsen Erden).

- Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerdendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(26), 56-66.
- Seçkin Yılmaz, Ş. S., & Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Seçkin, Ş. Y. (2012). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi, Ankara, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Berrin Baydık)*.
- Shaywitz, S. E. (2003). Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level. Knopf.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi*(27), 563-580.
- Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., Bush, S. S., et al. (2007). Learning Disabilities: The Need For Neuropsychological Evaluation. *NAN Policy and Planning Committee. Arch Clin Neuropsychol*, 23(2), 2.
- Sundheim, S. T., & Voeller, K. K. (2004). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities: Risks and management. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 814-826.
- Şenel, H. (1998). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması. *Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Latife Bıyıklı)*.
- Tanığak, D. (2006). Metinleri anlamada doğru okumanın önemi. *Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.
- Trends, C. (2014). *Family structure: indicators on children and youth. Child Trends Data Bank*.
- Turan, F., & Yükselen , A. (2004). Öğrenme Güçlülüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(132).

Ulusoy, M., Dedeoğlu, H., & Ertem, İ. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Akıcı Okumanın Öğretimi ve Değerlendirilmesine Yönelik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40).

United States Department of Education. (2016). *38th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.

Uygun, N. (2019). Matematik öğrenme güçlüğü risk grubu olan bir dördüncü sınıf öğrencisi için destek eğitim programı geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. Doktora Tezi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi , Konya, (Danışman: Doç. Dr. Nazlı Koçbeker Eid).

Ünalın, Ş. (2001). *üTürkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.

Vural, M., & Yıkımış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.

Yıldız, S. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, Sorunları ve Eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180.

Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi, Ankara, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kemal Köksal).

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

Yılmaz, Ş. S., & Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4).



7. EKLER

EK-1

Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

07.02.2020

Sayın Dr.Öğr.Üyesi.Ayşe Dilşad YAKUT

Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu yapılan inceleme sonucunda planladığı **"Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızlarının İncelenmesi"** isimli araştırmanızın kurulumuzun **07.02.2020** tarihli toplantısında etik yönden uygun olduğuna karar verilmiştir.

Etik Kurul Başkanı
Prof.Dr.Can Polat EYİĞÜN 4.



EK-2

Kurum İzin Belgesi

Sizi kurumunuzda Mert Gökdemir tarafından yapılacak olan “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızlarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans araştırmasına davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. İsterseniz bu bilgileri çalışma arkadaşlarınızla ile tartışabilirsiniz. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz araştırmacıya sorunuz.

Bu araştırmaya kurumunuza devam eden özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile yapılacaktır ve kurumunuzda sizin için uygun olan bir sınıfta gerçekleştirilecektir. Öğrenciden formlarda yazılı olan metinleri okumaları ve metinlerle ilgili soruları cevaplaması beklenmektedir. Böylelikle, öğrencinin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı belirlenecektir.

Çalışmada gizlilik esas olduğundan, katılımcıların ismi gizli tutulacak ve araştırmanın içeriğinde öğrencilerin isimleri kullanılmayacaktır. Öğrenci ile ilgili herhangi bir kişisel bilgi dışarı aktarılmayacaktır. Ayrıca veri toplama esnasında ses kaydı alınacaktır, ses kaydı sadece uzmanlarla paylaşılacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır.

Kurum yöneticisi Adı Soyadı :

İmza/Tarih :

Sorumlu Araştırmacılar: Mert GÖKDEMİR - Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Dilşad YAKUT

İmza:

EK-3

Veli Gönüllü Olur Formu

Sizi Mert Gökdemir tarafından yapılacak olan “ Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızlarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans araştırmasına davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. İsterseniz bu bilgileri aileniz ve/veya yakınlarınız ile tartışabilirsiniz. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz araştırmacıya sorunuz. Bu araştırmaya katılacak özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile birlikte yapılacaktır. Veri toplama süreci öğrencinin devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bulunan uygun olan bir sınıfta yapılacaktır. Öğrencinin formlarda yazılı olan metinleri okumaları ve metinlerle ilgili soruları cevaplaması beklenmektedir. Böylelikle, öğrencinin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı belirlenecektir.

Çalışmada gizlilik esas olduğundan, katılımcıların ismi gizli tutulacak ve araştırmanın içeriğinde öğrencilerin isimleri kullanılmayacaktır. Öğrenci ile ilgili herhangi bir kişisel bilgi dışarı aktarılmayacaktır. Ayrıca veri toplama esnasında ses kaydı alınacaktır, ses kaydı sadece uzmanlarla paylaşılacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Aynı zamanda veli istediği zaman çocuğunu uygulamadan çekebilecektir.

Veli Adı Soyadı :

İmza/Tarih :

Sorumlu Araştırmacılar: Mert GÖKDEMİR - Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Dilşad YAKUT

İmza:

EK-4

Öğrenci Gönüllü Olur Formu

Seni “ Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Doğru Okuma, Okuduğunu

Anlama ve Okuma Hızlarının İncelenmesi ” başlıklı bir çalışmaya davet ediyorum.

Bu çalışmaya seninle birlikte çalışmayı yapan öğretmen katılacaktır. Seni şu şekilde

bir süreç beklemektedir. Bu çalışma, senin devam ettiğin özel eğitim ve

rehabilitasyon merkezinde bulunan uygun bir sınıfta yapılacaktır. Senden formlarda

yazılı olan metinleri okumanı ve bu metinlerle ilgili soruları cevaplanman

beklenmektedir. Ayrıca metinleri okurken ses kaydın alınacaktır. Alınan ses kaydı ve

bilgilerin sadece uzmanlarla paylaşılacaktır. Bu çalışmayı devam etmek istemezsen,

bana söylemen yeterli olacaktır.

Öğrenci Adı Soyadı :

İmza/Tarih :

Sorumlu Araştırmacılar: Mert GÖKDEMİR - Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Dilşad YAKUT

İmza:

SOBAT (Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi): SOBAT (Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi) Uygulamacı Sertifikası:

Scobat
Sesli Okuma Becerisi ve
Okuduğunu Anlama Testi

Sertifika No:

2019-00218

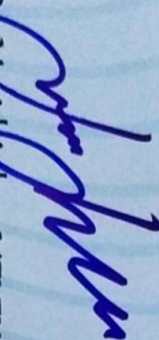
UYGULAMACI SERTİFİKASI

MERT GÖKDEMİR

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi - II (SOBAT-II) uygulamacı
eğitimi başarı ile tamamlayarak bu sertifikayı almaya hak kazanmıştır.

07 12 2019
.../.../.....

Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU



Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU



EK-6

T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE
ZEYTİNBURNU/ İSTANBUL

25 Haziran 2020 tarihinde tez savunmasını oybirliğiyle başarılı bir şekilde tamamlayan ve danışmanı olarak basımına onay verdiğim Mert GÖKDEMİR isimli öğrencinin kurum izinlerini onaylayan etik kurul iznimizde de belirtildiği gibi "katılımcıların gizliliği ve kurumların deşifre olmaması" gerekçesiyle tez ekinde paylaşılmamıştır. İlgili izinler sadece tez öğrencisinin dosyasında kalması şartıyla ve tez örneklerinde paylaşılmaması şartıyla enstitüye teslim edilecektir. İşbu dilekçe enstitü tarafından talep edilmiştir. Gereğinin yapılmasını arz ederim.

01.07.2020

Tez Danışmanı
Ayşe Dilşad YAKUT

EKLER: 11 Kurum izni

Tez Öğrencisi
Mert GÖKDEMİR

8. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :Mert GÖKDEMİR
İletişim Bilgileri
Adres :Yeni Mahalle, Göktuğ Caddesi No: 1 Çumra/KONYA
Telefon :0534 597 9115
Mail :mertgokdemir@hotmail.com
Doğum Tarihi :21.07.1995
Unvanı :Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi
Öğrenim Durumu :Lisans

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2014-2018
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Biruni Üniversitesi	2018- 2020
Doktora			

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceeding) basılan bildiriler.

Gökdemir, M., Yakut, A.D. (2020, Mayıs). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızlarının incelenmesi. Sözlü sunum, FSMVU-EAK2020 Eğitim Araştırmaları Kongresi. İstanbul, Türkiye.

9. İNTİHAL RAPORU

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN DOĞRU OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA HIZLARININ İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

% 15	% 7	% 6	% 13
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	openaccess.hku.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	Submitted to Üsküdar Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
3	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	% 1
4	Submitted to Ankara University Öğrenci Ödevi	% 1
5	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	% 1
6	DADANDI, İbrahim and DADANDI URFALI Pakize. "Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Türkçe Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri", Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2015.	% 1