

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
OKUMA BECERİSİNDE YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERHAN ÇETİN

ANKARA
TEMMUZ, 2019



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
OKUMA BECERİSİNDE YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERHAN ÇETİN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. İSA BİRKAN GÜLDENOĞLU

ANKARA
TEMMUZ, 2019

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Erhan ÇETİN adlı öğrencinin hazırladığı “Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerisinde Yaşadıkları Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan: Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU (Danışman)



Üye: Prof. Dr. Tevhide KARGIN



Üye: Prof. Dr. Berrin BAYDIK



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 18.07.2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.


Erhan ÇETİN

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİSİNDE YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK İNCELENMESİ

ÇETİN, Erhan

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU
Temmuz, 2019, xi + 142 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Araştırmaya Ankara ili Mamak, Çankaya ve Altındağ ilçelerinde görev yapmakta olan 28 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öncelikle alanında deneyimli ve geçmiş meslek yaşantısında öğrenme güçlüğü tanısı bulunan iki sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış ve akabinde asıl görüşmelere geçilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu ölçütler sırasıyla katılımcıların 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Ankara İli Çankaya, Mamak ve Altındağ İlçelerinde MEB'e bağlı resmi okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olması, sınıf öğretmeni olarak, meslek hayatında öğrenme güçlüğü tanılı öğrenci ile çalışmış olmak ve katılımcının araştırmaya gönüllü olarak katılmasıdır. Araştırmada veri üretmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler tümevarım tekniği ile analiz edilmiştir. Katılımcılarla yapılan en kısa görüşmenin süresi 9 dakika 7 saniye iken, en uzun görüşme ise 26 dakika 29 saniyedir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında yetersiz bilgi ve kavram yanılgılarına sahip olduğu, bu öğrencilerin okuma becerileri ve bunun kaynağı hakkında farklı görüşleri olduğu, bu öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde farklı yöntemler kullandıkları, öğrencilerinin okuma becerileri performanslarını farklı sıklıklarda değerlendirdikleri, öğrencilerin okuma becerilerindeki güçlüklerin çözümüne ilişkin farklı uygulamalar yaptıklarını ve çeşitli beklentileri olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Üretilen veriler sonucunda ulaşılan temalar ve bu temalara ait alt temalar alanyazın temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Öğrenme Güçlüğü, Sınıf Öğretmenleri

ABSTRACT

EXAMINATION OF DIFFICULTIES OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIS IN READING SKILL ACCORDING TO TEACHER OPINIONS

ÇETİN, Erhan

Master's Thesis, Special Education Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. İ. Birkan GÜLDENOĞLU

July, 2019, xi + 142 Pages

The main purpose of this study was to examine the difficulties of students with learning disabilities in reading skill according to teacher opinions. A total of 28 teachers, who were working in the provinces of Mamak, Çankaya, and Altındağ in Ankara city, participated in this study. Firstly, interviews were held with two teachers who were experienced in the field and who had worked with a student with learning disability before, and then the actual interviews were conducted later. The participants were selected by criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods. The criteria were as follows: the participants a) were working as a classroom teacher in one of the formal schools affiliated with Ministry of National Education in the provinces of Çankaya, Mamak, or Altındağ in Ankara city, b) had worked with a student with learning disability before, c) volunteered to take part in the study. A semi-structured interview form was developed by the researcher to collect data. The data collected were analyzed by induction technique. The shortest interview held with the participants lasted 9 minutes and 7 seconds, whereas the longest was 26 minutes and 29 seconds. As a result of the study, it was found that classroom teachers had misconceptions and insufficient knowledge about learning disabilities, they had different opinions regarding reading skills of students with learning disabilities and the source of it, they used different methods to assess reading skills of these students, they assessed reading performances of students in differing frequencies, they conducted different implementations for the solution of reading difficulties of students, and they had various expectations. The themes as well as the sub-themes according to the data produced were discussed based on the literature.

Keywords: Reading, Learning Disability, Classroom Teachers

TEŞEKKÜR

Tez sürecimin her aşamasında desteğini esirgemeyen, özveri ile içtenlikle ve sabırla tüm sorularımı yanıtlayan ve danışmanlığının yanında gelecek mesleki yaşantıma da yön verecek bilgi ve birikimini paylaşan değerli hocam Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca sundukları desteklerini lisansüstü eğitimim sırasında da esirgemeyen, elindeki tüm imkânları hiç düşünmeden eğitimim için kullanan, dünyanın en iyi ebeveynlerine sahip olduğumu her zaman hissettiren kıymetli babam Mümtaz Çetin ve değerli annem Günsel Çetin'e teşekkürü borç bilirim.

Her motivasyon düşüklüğü yaşadığımda bana moral veren, hayatıma girdiğı günden beri göstermiş olduğu sevgi ve saygıyı tez dönemimde üzerine üstün bir anlayış ekleyerek sürdüren ve hiçbir konuda desteğini esirgemeyen sevgili eşim Merve ILGAZ ÇETİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Anne ve Babama...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Öğrenme Güçlüğü.....	1
1.2. Okuma.....	7
1.3. Öğrenme Güçlüğü ve Okuma	12
1.3.1. Öğrenme Güçlüğü ve Çözümleme Becerileri	12
1.3.2. Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama.....	14
1.3.3. Öğrenme Güçlüğü ve Eğitimleri	17
1.4. İlgili Araştırmalar	19
1.5. Problem.....	24
1.6. Amaç.....	25
1.7. Önem	25
1.8. Sınırlılıklar.....	26
1.9. Tanımlar	27
BÖLÜM 2.....	28
2. YÖNTEM.....	28
2.1. Araştırma Modeli	28
2.2. Veri Üretme Süreci	30
2.2.1. Görüşme Sorularının Oluşturulması	30
2.2.2. Araştırmacının Özellikleri.....	32
2.2.3. Görüşme İlkeleri	32
2.2.4. Katılımcılar	33
2.2.5. Verilerin Üretilmesi	36
2.3. Verilerin Dökümü ve Analizi	39
2.4. Güvenirlik - İnanırcılık	41
2.5. Araştırma Etiği.....	41
BÖLÜM 3.....	43
3. BULGULAR VE YORUMLAR	43
3.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımlanması.....	43
3.1.1. Sınırlı Akademik Performans.....	44
3.1.2. Gelişimsel Problemler.....	48
3.1.3. Diğer Engel Gruplarıyla Farklılık	52
3.1.4. Diğer Bulgular.....	53

3.2. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerileri	55
3.2.1. Okuma-Yazmayı Geç Kazanma.....	56
3.2.2. Okuma Becerilerinde Güçlük Yaşama.....	58
3.2.3. Diğer Görüşler.....	61
3.2.4. Okuma Güçlüğü'nün Kaynağına İlişkin Görüşler.....	62
3.3. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Değerlendirilmesi.....	69
3.3.1. Okuma Becerileri Performansında Kullanılan Yöntemler.....	70
3.3.2. Okuma Becerileri Performansı Ölçümüne İlişkin Öneriler	76
3.4. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Değerlendirilme Sıklığı.....	78
3.4.1. Hergün Değerlendirme Yapma	79
3.4.2. Haftada Bir Değerlendirme Yapma	79
3.4.2. Destek Eğitim Esnasında Değerlendirme Yapma	80
3.4.3. Ayda Bir Değerlendirme Yapma	80
3.4.4. Değerlendirme Sıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Değişmesi.....	81
3.5. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin Görüşler	82
3.5.1. Yöntemsel Açıdan Uyarlamalar.....	82
3.5.2. Ders İşleyişine İlişkin Uyarlamalar.....	85
3.5.3. Diğer.....	86
3.5.4. Materyal Çeşitlendirme ve Uyarlama	86
3.6. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Paydaşlardan Beklentilere Dair Görüşler	89
3.6.1. Okul İdaresinden Beklentiler	90
3.6.2. Okuldaki Diğer Öğretmenlerden Beklentiler.....	93
3.6.3. Velilerden Beklentiler	96
3.6.4. Özel Özel Eğitim Kurumları Ya da Destek Eğitim Öğretmeninden Beklentiler.....	101
3.6.5. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Beklentiler	104
BÖLÜM 4.....	112
4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	112
4.1. Sonuçlar	112
4.2. Öneriler	113
4.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	113
4.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	114
KAYNAKÇA	115
EKLER	136
Ek A. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	137
Ek B. Demografik Bilgi Formu	138
Ek C. Etik Kurul Onayı.....	139
Ek D. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	140
BENZERLİK BİLDİRİMİ	141
ÖZGEÇMİŞ.....	142

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
1. Öğrenme Güçlüğü Tanısına İlişkin Belirleyiciler	5
2. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler	35
3. Görüşme Süreleri Ve Görüşme Yerleri	38
4. Öğrenme Güçlüğü Tanımlanmasına İlişkin İfadeler	44
5. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Sınırlı Akademik Performansına İlişkin İfadeler	45
6. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Gelişimsel Problemlerine İlişkin İfadeler	48
7. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Diğer Engel Gruplarından Farklılıklarına İlişkin İfadeler.....	53
8. Öğrenme Güçlüğü Tanımına İlişkin Farklı İfadeler	54
9. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin İfadeler	55
10. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma-Yazma Becerilerinin Geç Kazanımına İlişkin İfadeler.....	56
11. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Güçlük Yaşadıklarına İlişkin İfadeler	58
12. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Diğer İfadeler.....	61
13. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Kaynağına İlişkin İfadeler.....	63
14. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin İfadeler.....	70
15. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadeler	70
16. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerileri Performanslarının Ölçülmesine İlişkin Öneriler	76
17. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerileri Performanslarının Değerlendirilme Sıklığına İlişkin İfadeler.....	79
18. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin İfadeler.....	82

19. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Paydaşlardan Beklentiler	89
20. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Okul İdaresinden Beklentiler.....	90
21. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Okuldaki Diğer Öğretmenlerden Beklentiler	93
22. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Velilerden Beklentiler	96
23. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Özel Özel Eğitim Kurumları ya da Destek Eğitim Öğretmeninden Beklentiler	101
24. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Beklentiler	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireysel farklılıklar, bireylerin öğrenme şekillerine de doğrudan etki edebilmektedir. Bu bireysel farklılıklara bağlı olarak; öğrencilerin bir beceri ya da kavramı öğrenmelerindeki süreler ve öğrenme şekilleri de farklılık gösterebilmektedir. Sınıflardaki tüm bu bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim sunmak, genel eğitim kapsamı dışında kalan tüm bireylerin de kaliteli eğitim almasını sağlayacaktır. Özel gereksinimli bireyler arasında yer alan öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin de etkili bir eğitim alarak üreten bir toplumun parçası olması, bağımsız yaşam sürebilmeleri ve sosyal devletin yükümlülüklerini yerine getirmesi bakımından, bireysel farklılıklarına uygun şekilde eğitim almaları gerekmektedir. Bu bakımdan öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin de, bu grupta yer alan öğrenci özelliklerini bilmesi ve etkili müdahaleler gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

1.1. Öğrenme Güçlüğü

Engel; bireyin yaşadığı yetersizlikten kaynaklanan yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel etmenlere dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerekli rolleri gereği gibi gerçekleştirilememesi durumunda kalması olarak ifade edilmektedir (Cavkaytar, 2017). Bir başka tanımda ise engel; bireyin yapı ve işlev bozukluğu sonucunda, duygusal, fiziksel, davranışsal veya zihinsel olarak diğer bireylerin gerçekleştirebildiği becerileri yerine getirememesi ya da sınırlı düzeyde gerçekleştirebilmesidir (Ataman, 2003).

Engellilik kavramı ise; kişinin bir ya da birden fazla temel yaşamsal etkinliğini büyük ölçüde sınırlandıran fiziksel ve/veya zihinsel bozukluğu ya da bu tarz bir bozukluğu olduğu kabul edilen bireyleri ifade etmektedir (Burnett ve Baker, 2001). Ülkemizde ise engellilik kavramı 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 numaralı kanunda tanımlanmıştır. İlgili kanuna göre engelli; “Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duygusal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey” olarak ifade edilmiştir (5378 s.K., md. 3).

ABD’de kısa adı IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) olan yasada 16 farklı yetersizlik grubu belirlenmiştir. İlgili yasaya göre; öğrenme güçlükleri, dil ve konuşma bozuklukları, zihinsel yetersizlik, duygusal ve davranışsal bozukluk, çoklu yetersizlik, işitme-görme kaybı, işitme güçlüğü, ortopedik bozukluklar, süregelen hastalıklar, görme yetersizliği, otizm, travmatik beyin hasarı, gelişim geriliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi birbirinden farklı yetersizlik alanlarının gruplamaya dâhil edilmektedir (Akçamete, 2010). Ülkemizde ise, özel gereksinimi olan öğrenciler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) sınıflandırılmıştır. İlgili yönetmeliğe göre sınıflandırma; zihinsel, işitme, görme ve ortopedik yetersizlikleri, sinir sistemi zedelenmesi sonucu meydana gelen yetersizlik, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, çoklu yetersizlik, duygusal uyum güçlüğü, süregelen hastalık, otizm, sosyal uyum güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve üstün veya özel yetenek şeklindedir. Özel gereksinimli öğrenciler sınıflandırmasında yer alan tüm gruplar içerisinde en kalabalık grubu %50.5 ile öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır (Mastropieri ve Scrugs, 2004).

Öğrenme güçlüğü, diğer engel gruplarından ayırıcı özelliklerini betimleyen ve farklarını ortaya koymaya çalışan birçok araştırmacı ve araştırmacılara ait birçok tanım vardır. Bu tanımlar içerisinde ulaşılabilen en eski kaynak Morgan’a aittir. Morgan, akranları gibi sağlıklı olmalarına rağmen doğru şekilde okuyamamaları ve yazamamaları sebebiyle öğrenme güçlüğü olan çocuklar için ‘konjenital kelime körlüğü’ kavramını kullanmıştır (Morgan’dan aktaran Korkmazlar, 2003).

Literatürde ilk defa, Samuel Orton tarafından kaleme alınan çocukların okuma, yazma ve konuşmada yaşadıkları güçlükleri detaylı ele aldığı kitap Amerika Birleşik Devletlerinde yayınlanmıştır. Yayınlanan bu kitap, buna benzer güçlüklerin gelişimsel bozukluklar kategorisi içerisinde açıklanması adına önemli katkı sağlamıştır (Doris, 1993).

Akabinde 1940 yılında Werner ve Strauss tarafından yürütülen çalışmalar neticesinde öğrenme güçlüğü isimlendirmek amacıyla “minimal beyin hasarı” isminde daha önce ifade edilmemiş farklı bir terim ileri sürülmüştür. 40’lı yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda 1940 yılına kadar öğrenme güçlüğü olan çocukların; zihinsel, sosyal, kültürel ve duygusal yoksunluk kaynaklı ve sınırlılık kaynağı olarak beyin gelişimleri olduğu düşünülen görüşler yerini bu üç gruptan bağımsız, dördüncü bir grup olarak tanımlanma görüşüne bırakmıştır (Günayer-Şenel, 1995). Daha sonraki yıllarda Grace Fernald, Marion Monroe ve Samuel Kirk öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmalarıyla

bu alandaki gelişmelere büyük ölçüde katkıda bulunmuşlardır (Anderson ve Meier-Hedde, 2001).

Öğrenme güçlüğü alanındaki en önemli gelişmelerin yaşandığı yıllar 1960'lı yıllar olmuş ve yaşanan bu gelişmeler özel eğitim alanında toplum bilincinin artmasına da katkı sağlamıştır (Melekoğlu, 2017a). Dünyada öğrenme güçlüğü ifadesini kullanan ilk araştırmacı Samuel Kirk'tür (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Amerikan Öğrenme Güçlüğü Derneği'nin (LDA) kurucusu da olan Dr. Samuel Kirk "*Educating Exceptional Children*" (1962) isimli kitabında öğrenme güçlüğü, beyindeki işlev bozuklukları ile duygusal veya davranışsal bozukluklar nedeniyle konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetiksel ya da diğer akademik konuların edimindeki süreçlerde görülen yavaşlık, bozukluk veya gelişim geriliği olarak tanımlamıştır. Bu gelişmelere dayalı olarak, özel eğitim ve öğrenme güçlüğü alanındaki yasal ve toplumsal gelişmeler, diğer ülkelere kıyasla ABD'de daha fazla görülmüştür (Hallahan ve Mercer, 2001). ABD'de yaşanan farkındalık sonucunda, devletin öğrenme güçlüğü tanımının kabulü teminat altına alınmıştır (National Advisory Committee on Handicapped Children, 1968).

1979 yılında ise Kirk ve Gallagher, bireylerin öğrenme güçlüğü olarak tanılanmasının 3 ölçütü karşılması ile mümkün olacağını ifade etmişleridir. Bu ölçütler:

1. Çocuğun potansiyeli ile mevcut başarısı arasında farklılık bulunması
2. Çocuğun öğrenmede yaşadığı güçlüklerin; zihinsel yetersizlik, duysal yetersizlik, duygusal bozukluk ve öğrenme fırsatının olmaması gibi nedenlerle açıklanamaması
3. Çocuğun özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyması (Kirk ve Gallagher'den aktaran Günayer-Şenel, 1995).

ABD federal yasalarında öğrenme güçlüğü tanımının ardından, konuyla ilgili uzman ve ailelerden oluşan Ulusal Öğrenme Güçlüğü Karma Komisyonu (National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD) tarafından yapılan tanımın, öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılanmalarının zor olduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir (NJCLD'den aktaran Melekoğlu, 2017b). Komite bu gereklilikten yola çıkarak alternatif bir tanım öne sürmüştür. Bu tanıma göre öğrenme güçlüğü; mantık yürütme, okuma, dinleme, konuşma, yazma ve matematik işlemlerini yapabilme becerilerinin ediniminde ve kullanımında belirgin zorluklar olarak kendini gösteren bir heterojen yetersizlikler grubunu ifade eden genel bir terimdir (NJCLD'den aktaran Melekoğlu, 2017b).

Günümüzde yaygın olarak kullanılan tanımlara gelindiğinde ise, Anormal Psikolojisi (Abnormal Psychology) kitabında yer alan tanımın araştırmacılar tarafından tercih edilen bir tanım olduğu görölmektedir. Kitaba göre öğrenme güçlüğü; bireyin yaşına, aldığı eğitime ve zekâ puanına uygun olmayacak şekilde bozukluğun, okul başarısını ve günlük yaşam etkinliklerini önemli derecede etkileyerek en az altı ay süreyle temel akademik becerileri öğrenmede güçlük yaşamasıdır (Kring, Johnson, Davison ve Neale, 2015).

Alanyazındaki güncel ve yaygın olarak kullanılan tanımlardan bir diğeri de Amerika Birleşik Devletleri Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda yer almaktadır. İlgili yasada öğrenme güçlüğü; görsel, zihinsel, işitsel, motor ve duygusal bozuklukların yanı sıra çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan meydana gelmeyen, yazılı - sözlü dili anlama ve kullanma için gerekli olan bir ya da birkaç psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematikte yaşanan güçlüklerdir (IDEA, 2004).

Öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığına ilişkin alanyazında farklı bilgiler yer almaktadır. Türkiye'de öğrenme güçlüğü tanılı çocuk sayısı hakkında kesin rakam ya da oranlar olmamasına karşın, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenme güçlüğü tanılı öğrenci sayısının tüm öğrenciler arasında % 5-15 arasında olduğu belirtilmektedir (National Center for Learning Disabilities, 2014; Patterson, 2008). Farklı araştırmalarda öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin, toplumdaki oranına dair farklı bulgular vardır. Alterac ve Saroha (2007), yapmış oldukları çalışmalarında ABD'deki yaşam boyu yaygınlık oranını %9.7 olarak belirtirken, Lyon (1996) gerçekleştirdiği çalışmada bu oranı yaklaşık %5 olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan, araştırmalara göre öğrenme güçlüğü yaygınlık rakamları yıldan yıla da değişkenlik göstermektedir. Cinsiyete göre oranlar incelendiğinde, erkek çocuklarda görülme sıklığının daha yaygın olduğu görölmekte olduğu (Stein ve Walsh, 1997) ve okul çağındaki öğrenciler içerisinde öğrenme güçlüğü yaygınlık oranının erkeklerde %3,9, kızlarda ise %2,0 olduğu ifade edilmektedir (NCLD, 2014).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2013 yılında yayınlamış olduğu "Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı"nda (DSM-5) öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılama kriterleri ve özelliklerine yer verilmiştir. Bu kriter ve özellikler:

A. Güçlükleri hedef alan müdahalelerin sağlanmasına rağmen, en az altı ay boyunca devam eden, aşağıdaki belirtilerden en az birinin mevcudiyeti bulunan, akademik becerileri öğrenme ve kullanmada zorluklar:

1. Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve de çok çaba gerektirmesi.
2. Okuduğunu anlama güçlüğü.
3. Hecelemede güçlük.
4. Yazılı anlatım güçlükleri.
5. Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri.
6. Matematiksel akıl yürütme güçlükleri.

B. Etkilenen akademik beceriler, bireyin kronolojik yaşı için beklenenlerin büyük ölçüde ve ölçülebilir şekilde altındadır ve bireysel olarak uygulanan başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile teyit edildiği üzere, akademik performans, mesleki performans veya günlük yaşam aktivitelerini önemli ölçüde etkiler. 17 yaş ve üstü kişiler için, standartlaştırılmış değerlendirme yerine, geçmiş yaşantısında öğrenme güçlüğü ile ilgili bir belge ikame edilebilir.

C. Öğrenme güçlüğü okul çağında başlar, ancak etkilenen akademik beceriler ile ilgili gerekler, bireyin sınırlı yeterliğini aşmıyaya kadar tam olarak ortaya çıkmayabilir.

D. Öğrenme güçlüğü, zihinsel engel, düzeltilmemiş görme veya işitme keskinliği, diğer zihinsel veya nörolojik bozukluklar, psikososyal sıkıntı, okuldaki akademik öğretim dilini bilmeme veya yetersiz eğitim-öğretim ile daha iyi şekilde açıklanmaz.

DSM-5'te öğrenme güçlüğü tanısı koyarken, okulla ilgili bütün alanlar ve alt becerilerin tanımlanmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Bu alt becerilere ilişkin belirleyiciler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrenme Güçlüğü Tanısına İlişkin Belirleyiciler

Bozukluk Alanları	Alt Beceriler
Okuma bozukluğu	Kelime okuma doğruluğu Okuma hızı ve akıcılığı Okuduğunu anlama
Yazılı anlatım bozukluğu	Heceleme doğruluğu Dilbilgisi ve noktalama doğruluğu Yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeni
Sayısal (matematik) bozukluğu	Sayı algısı Aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi Doğru ve akıcı hesaplama Doğru ve sayısal muhakeme

Ayrıca Dsm-5 öğrenme güçlüklerini derecelerine göre üç farklı gruba ayırmıştır.

Bunlar:

Hafif: Eğitsel bir veya iki alandaki akademik beceride güçlük yaşar, fakat özellikle okul çağında uygun yerleştirme yapılması veya uygun destek eğitim hizmetlerinin sunulması sonucu, birey bu güçlükleri iyi bir şekilde telafi edebilir veya işlevini yerine getirebilir.

Orta: Bir veya daha fazla akademik beceride güçlük yaşamaları sebebiyle, bireyin okul çağında yoğun ve uzmanlık gerektiren öğretimler gerçekleştirilmeden yetkin olma olasılığı düşüktür. Etkinliklerin doğru ve verimli bir şekilde tamamlanabilmesi amacıyla en azından günün belirli bir bölümünde, okulda, iş yerinde ya da evde, uyarlamalar yapılması ya da desteklenmesi gerekebilir.

Ağır: Birden fazla akademik beceri alanında ağır güçlük yaşamaları sebebiyle, bireyin bu becerilerde yetkinleşmesi için okul çağının büyük kısmında, uzmanlık gerektiren yoğun bireyselleştirilmiş eğitim alması gereklidir. Evde, okulda veya işyerinde uygun uyarlamalar/yerleştirme yapılmasına veya destek eğitim hizmeti sunulmasına karşın birey tüm etkinlikleri yetkin şekilde tamamlayamayabilir.

Ülkemizde ise öğrenme güçlüğü, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2012) tanımlanmıştır. İlgili yönetmeliğe göre öğrenme güçlüğü olan bireyler; “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.” olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme güçlüğü; bireyin kişisel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimine tesir eden önemli bir faktördür (Melekoğlu, 2017c). Öğrenme güçlüğü; öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin okuma, yazma, konuşma, dinleme, matematik ve mantık yürütme gibi alanlarda yaş düzeyine uygun başarı sergileyememelerini ifade etmektedir (Sadock, Sadock ve Levin, 2013). Alanyazında öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin; zekâ seviyelerinin normal veya normalin üstünde olduğu, okuma, matematik, yazma, konuşma, dinleme, akıl yürütme becerileri ile etkileşim kurma ve sosyal algıda sorun yaşadıkları (Korkmazlar, 2015) ile zekâ ve yaşlarına paralel olmayan okul başarısı sergiledikleri ifade edilmiştir (Bender, 2008; Lerner, 2000).

Tanımların ortak noktalarına bakıldığında, öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin öncelikli sorunlarının yaşadıkları güçlük ya da güçlüklerden kaynaklanan akademik

başarısızlık olduğu, ayrıca bu güçlüklerin akademik başarı ile ilişkili diğer faktörleri de etkilediği görülmektedir. Bu akademik güçlükler ise okuma, matematik ve yazma alanlarında yoğunlaşmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin bir kısmı sadece bir akademik alanda güçlük yaşarken, bazıları ise üç alanın her birinde güçlük yaşayabilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

1.2. Okuma

Okuma; bireyin yazılı metinde yer alan sözcükleri ortografik, ses bilgisel ve morfolojik yollarla çözümleyip, okunulan sözcüklerden anlam çıkararak ve daha sonrasında söz dizimsel nitelikleri bakımından analiz ederek okuyucuya ulaştırılması hedeflenen mesaja ulaşabildiği süreç olarak ifade edilmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller 2015). Razon (1980) okumayı; bilişsel davranışlar ile psikomotor becerilerin ortak çalışması yoluyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımda ise okuma; ön bilgilerin kullanılarak yazar ile okuyucu arasındaki etkili iletişime bağlı olan, uygun yöntem kullanılarak, belirli amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak açıklanmıştır (Akyol, 2005).

Okulda öğrenilen okuma yazma becerileri, öğrencilerin okul ve yetişkinlik hayatları boyunca gereksinimleri olan akademik beceriler için önkoşul görevini üstlenmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012). Öğrencilerin okula başlamasıyla birlikte, gerçekleştirilmesi istenen başlıca akademik hedeflerden biri okumayı öğrenmesidir. Brügelman ve Balhorn'a göre (1990) okuma hiyerarşik beceriler bütünüdür. Bu bütün içerisinde ortaya çıkacak herhangi bir sorun, bu beceriyi takip eden bir sonraki beceride yaşanacak sorunun sebebidir ve bütün içerisinde yer alan beceriler kendinden sonra gelen beceri için önkoşul niteliği taşımaktadır (Brügelman ve Balhorn'dan aktaran Yangın ve Sidekli, 2006).

Öğrencide iyi gelişmiş okuma becerisinin; eğitim hayatının ilk yıllarından itibaren başarılı olmasında etkili olduğu (Ünüvar ve Celik, 1999), akademik başarı için temel oluşturduğu (Calhoon, 2005) ve ayrıca sosyal bilimler, fen bilimleri ve matematik gibi birbirinden ayrı akademik beceri alanlarında öğrenciden beklenen performans düzeyini yakalamasına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Dündar ve Akyol, 2014; Strommen ve Mates, 2004). Yazılı bir metinden gerekli bilginin alınabilmesi, öğrencinin okumayı öğrenmesi ile gerçekleşebilmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek yetkin birer okuyucu olmaları, okuldaki akademik başarının sağlanması için

şarttır (Stanovich, 1986). Öğrencinin yetkin bir okuyucu olması, daha sonraki öğrenim hayatındaki başarısını da etkileyen faktördür (McShane, 2005). Okuma becerisi ayrıca bireyin kendini yazılı ya da sözlü doğru ifade etmesine olanak sağlamaktadır (Elbir ve Bağcı, 2013).

Bireyde okuma gelişimi karmaşık bir süreçtir (Sarıpınar, 2006). Okuma, kelimelerin peş peşe söylendiği bir faaliyet değil aktif ve yaratıcı işlemdir (Yangın ve Sidekli, 2006). Okuma; yazılı dilin algılanması ile başlayıp, harflerin tanınması, harflerin ayırt edilmesi, harflerin kelime şeklinde yeniden birleştirilmesi ve son olarak içeriğin kavranarak anlamının gerçekleşmesi ile de son bulan bir süreçtir (Karakelle, 1998; Vellutino, Fletcher, Snowling, Scanlon., 2004). Okuma becerisi içerisinde, dil bilgisi, dikkat, katılım, çalışma belleği, motivasyon, hızlı isimlendirme, akıl yürütme, çıkarım yapma ve sesbilgisel farkındalık gibi farklı beceriler, okuma sürecinde aynı anda işe koşulmaktadır (Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001; Güzel, 1998; Snow, 2002; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino ve diğ., 2004).

Schreiner'e (1983) göre; okuma becerisi birbiri ile ilişkili fakat iki farklı aşamadan meydana gelmektedir. Yazara göre ilk aşama metinde yer alan ögelerin çözümlenmesidir. İkinci aşamada ise, çözümlenen öğelere anlam yüklenmesi yer almaktadır. Okumanın ilk temel bileşeni kelime çözümlenme becerisi, dile ait harfleri çözümlenip seslendirme ve sesleri birleştirme sürecini kapsarken, ikinci temel bileşeni anlama ise; çözümlenen kelimelere anlam yükleme aşamasını içermektedir (Hoover ve Gough, 1990). Okuyucunun başarılı olarak kabul edilebilmesi için iyi çözümlenici olmasının yanında, çözümlendiği sembolleri uygun biçimde anlamlandırmalıdır (Güzel-Özmen, 1998). Okuyucuların okuma performansları bu iki temel bileşendeki yetkinliklerine göre değişkenlik göstermektedir (Calfée, 1984).

Çözümlenme; metinde yer alan yazılı sembollerin, hızlıca seslerle eşleşmesi veya metinde yer alan yazı birimlerinin ses birimleriyle bütünleşip hece-sözcük yapılarının farkına varılarak gerçekleştirilen dönüştürme işidir (Akyol, 2005). Alanyazında sadece çözümlenme bileşeninin okuma becerisinin göstergesi olmayacağı ifade edilmesine rağmen, okumanın önemli bir bileşeni olduğu belirtilmiştir (Hecht, Torgesen, Wagner ve Rasotte, 2001; Krashen, 1989; Stromer ve Mackay, 1992; Varnhagen, Mcfall, Pugh, Routledge, Sumida-MacDonald ve Kwong 2010).

Çözümlenme becerisinin edinimi sonucunda, okuyucunun sözcükleri hızlı ve doğru şekilde okuması beklenmektedir (Tutuk, 2017). Çözümlenme becerisinde gelişmenin

temeli olarak, okuyucunun harf-ses ilişkisi farkındalığı geliştirmesi ile birlikte gerekli kural ve bilgileri edinmiş olması görülmektedir. (Gough ve Tunmer, 1986).

Bireyin çözümleme becerisinde başarılı kabul edilmesi için, çözümleme becerisine ait alt becerilerde yetkin olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu alt beceriler; a) harf bilgisi, b) sesbilgisel farkındalık ve c) akıcılıktır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Nakamoto, Lindsey ve Manis, 2007; Therrien, 2004).

Harf bilgisi; harf-ses eşleştirilmesine bağlıdır ve harflerin yanlışsız şekilde isimlendirme becerisidir (Mason, 1984). Alanyazında harf bilgisinin, okuyucuların sözcük çözümleme ve heceleme becerileri üzerinde kayda değer bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Burgess ve Lonigan, 1998; Hammill, 2004; O'Connor ve Jenkins, 1999; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Harf bilgisi ayrıca okuyucunun çözümleme becerilerinde de etkilidir. Eğitim hayatlarının ilk yıllarında bu beceriyi edinemeyen okuyucuların, ilerleyen dönemlerde çözümleme yapamadıkları ve akabinde okuyucuların daha fazla okuma problemi yaşadığı ifade edilmektedir (Gallagher, Frih ve Snowling, 2000; Stanovich, 1986; Torgensen, 2002; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen, 2006).

Çözümleme becerisinin bir diğer alt becerisi sesbilgisel farkındalık becerisidir. Sesbilgisel farkındalık, okuyucunun konuşma dilinde yer alan hece ya da sözcüklerin içerdiği sesbirimler hakkında düşünme ve manipüle etmeyi ifade eder (Blachman, 2000; Topbaş, 2005; Turan ve Gül, 2008). Alanyazında, sesbilgisel farkındalığın çözümleme becerisinin güçlü bir yordayıcısı olduğu (Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014) ve sesbilgisel farkındalık becerisi gelişmiş okuyucunun okuma becerisinin, sesbilgisel farkındalık becerisi gelişmemiş okuyuculara kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunduğu ifade edilmiştir (Engen ve Høien, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016).

Çözümleme becerisinin son alt becerisi ise, akıcı okumadır. Akıcılık, okuyucunun okuma becerilerini edinmeye başlamasıyla birlikte maruz kalacağı fırsat ve deneyimler neticesinde kazanılmaktadır (Tutuk, 2017). Akıcı okuma, okurun yazılı metinde yer alan kelimelerin uygun vurgu, hızlı ve doğru bir biçimde okuyabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Huddle, 2014; National Reading Panel, 2000; Spear-Swerling, 2006). Alanyazında; akıcı okuma becerisi gelişmiş okuyucuların yazılı metinde yer alan kelimeleri daha hızlı çözümlemeleri sonucu okuyucuların çözümleme için harcayacakları zamanı anlamlandırma amacıyla kullandıkları (Bashir ve Hook, 2009; Therrien, 2004;

Tompkins, 2006) ve aksi durumda ise okuyucuların anlamada güçlük yaşayacakları ifade edilmiştir (Armbruster vd., 2001).

Okuma becerisinin temel amacı, okuma becerisinin ikinci temel bileşeni olan anlamadır (Acat, 1996; Bender, 2008; Çiftçi, 2007). Anlama ile sonuçlanmayan okuma eylemleri bir değer taşımamakta ve mekanik bir eylemin ötesine geçememektedir (Sarıpınar, 2006). Okuma becerisinde okuyucu ilk olarak yazılı metinde yer alan sözcükleri uygun hız ve doğrulukta çözümlmeli sonrasında ise, metinde iletilmek istenen mesajları algılayarak okuduğunu anlamaya varması gerekmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Torgensen, 2002; Tunmer, 2008). Akyol (2005) okuduğunu anlama becerisini okuyucunun; okunan dildeki sembolleri tanınması, dil bilgisi, zihinsel becerisi ve diğer yaşantılarına dayalı olan, farklı becerileri barındıran ve karmaşık bir süreç olarak ifade etmektedir (Akyol, 2005). Okuduğunu anlama becerisi, okul yaşamında kazandırılması hedeflenen ilk temel becerilerden biridir (Rose, Parks, Androes ve McMahan, 2000). Okuduğunu anlama becerisinde yaşanacak gecikmelerin, öğrencinin ileriki eğitim hayatındaki tüm akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Güldenoğlu, 2008). Akıcı çözümlene becerisi okuduğunu anlamamanın ön koşul becerisidir (Hitchcock, Prater ve Dowrick, 2004; National Reading Panel, 2000; Petersen-Brown ve Burns, 2011; Therrien, 2004; Vaughn ve diğerleri., 2010) fakat çözümlene becerisi okuduğunu anlamamanın tek yordayıcısı değildir.

Okuduğunu anlama becerisini başarılı şekilde yerine getirebilmek için çözümlenmenin yanı sıra, sözel dili anlama becerisi de en az çözümlene becerisi kadar etkilidir (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Bu bakımdan okuma becerileri ve dil becerileri birbiri içerisine geçmiş karmaşık yapılardır (Walley, Metsala ve Garlock, 2003). Buna bağlı olarak, okuduğunu anlama becerisinde başarının sağlanabilmesi için ön koşul becerilerin bazıları dil gelişimi sürecinde edinilmesi beklenen becerilerden oluşmaktadır. Bu ön koşul becerilerin (sesbilgisel, anlambilimsel, sözdizimsel, biçimbirimsel ve edimsel) edinilmesinde yaşanacak sınırlılıkların, okuyucunun ileriki yıllardaki okuduğunu anlama başarısını etkileyeceği ifade edilmiştir (Otto, 2006).

Okuma süreci incelendiğinde çözümlene becerisinin yanında sözel dili anlama becerisinin birlikte incelendiği ve okumada başarının sağlanabilmesi için her iki beceride de okuyucunun yetkin olması gerektiği vurgulanmaktadır (Hoover ve Gough, 1990; Perfetti, 2001). Bu paralelde geliştirilmiş ve alanyazında sıklıkla kabul gören “The Simple View of Reading” (Gough ve Tunmer, 1986) okuma modeli incelendiğinde hem çözümlene hem sözel dili anlama becerisinin, okuma esnasında aynı anda

görevlendirildiği ve sadece birinin okumada başarıya ulaştırmayacağı ifade edilmektedir (Gough ve Tunmer'den aktaran Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015). İlgili okuma modelinde, okuyucuların kelime çözümleme becerisi ve sözel dili anlama becerilerinin iyi ya da zayıf olma durumuna göre üç farklı sınıflandırmaya tabi tutuldukları görülmektedir (Bakınız: Şekil 1).

Kelime Çözümleme	İyi	Okuduğunu Anlama Güçlüğü	Normal Gelişim Gösteren Okuyucular
	Zayıf	Karma Okuma Güçlüğü	Okuma Güçlüğü (Disleksi)
		Zayıf	İyi
		Sözel Dili Anlama	

Şekil 1. Okuma güçlüklerinin sınıflandırılması (Gough ve Tunmer'dan aktaran Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015).

Şekil 1 incelendiğinde, modelde yer alan ilk grup okuyucular, kendilerine yazılı metin sesli olarak okunduğu zaman anlayan (sözel dili anlamada iyi şekilde ifade edilen okuyucular), ancak kendi okumaları sırasında sözcük çözümleme becerisinde güçlük yaşayan (kelime çözümlemede zayıf şekilde ifade edilen okuyucular) okuyuculardır. Bu grup alanyazında disleksi olarak tanımlanmaktadırlar (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008; Tunmer ve Greaney, 2010). Modelde yer alan ikinci grupta ise, sözcük çözümleme becerilerine sahip (kelime çözümlemede iyi şekilde ifade edilen okuyucular) ancak, sözel dili anlama becerisinde güçlük yaşayan (sözel dili anlamada zayıf şekilde ifade edilen okuyucular) okuyuculardır. Bu grupta yer alan okuyucular alanyazında özgül okuduğunu anlama güçlüğü (specific reading comprehension difficulties) şeklinde tanımlanmaktadırlar (Gough ve Tunmer, 1986; Nation, 2005). Normal gelişim gösteren okuyucular haricinde modelde yer alan son gruptaki okuyucular ise, kelime çözümlemenin yanı sıra sözel dili anlamada da güçlük yaşayan (her iki ekseninde de zayıf şekilde ifade edilen okuyucular) okuyuculardır. Bu grup alanyazında *karma okuma güçlüğü* (mixed reading difficulties) olarak tanımlanmaktadırlar. İlgili model temelinde düşünüldüğünde, okumada yaşanan güçlükleri saptayabilmek amacıyla okuyucuların

hem kelime işleme hem de sözel dili anlama becerilerine yoğunlaşılması önemli görülmektedir (Gough ve Tunmer'dan aktaran Güldenoğlu ve diğ., 2015).

1.3. Öğrenme Güçlüğü ve Okuma

Öğrenme güçlüğü tanılı çocukların yaşadıkları en yaygın güçlük türü okuma alanındadır. Bu grupta yer alan öğrencilerin çözümleme becerilerinin yanı sıra okuduğunu anlama becerilerinde de ciddi sınırlılıkları olduğu ifade edilmektedir (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Rouse, Alber-Morgan, Cullen ve Sawyer, 2014). Bu güçlük türünün tüm öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler içerisinde görülme sıklığının yaklaşık % 90 olduğu ifade edilmektedir (Çakıroğlu, 2017). Okuma güçlüğü olan öğrenciler; okumanın alt basamakları olan çözümleme ve okuduğunu anlama aşamalarından birinde ya da her ikisinde güçlük yaşayabilmektedir (Tutuk, 2017).

1.3.1. Öğrenme Güçlüğü ve Çözümleme Becerileri

Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin çözümleme becerisinin bileşenleri olan fonolojik farkındalık, harf bilgisi, hızlı isimlendirme, akıcılık ve doğru sesletim, gibi becerilerde sınırlılıkları olduğu ifade edilmektedir (Lyon ve diğ., 2003; Nakamoto, Lindsey ve Manis, 2007). Ayrıca bu öğrencilerde okuma sırasında; harf atlama, hece atlama, sözcüğü ters çevirerek okuma, sözcüğün yerini değiştirerek okuma, kelimeyi ve/veya satırı tekrar okuma ve sayfada kaldıkları yeri kaybetme davranışları görülmektedir (Korkmazlar, 2003). Bunlara ek olarak, sözcüğün görseline benzer farklı bir sözcük olarak okuma, sözcüğün görseline benzemeyen farklı bir sözcük olarak okuma, sözcüğün yerine farklı bir sözcük koyma, cümleye sözcük ekleme, sözcük atlayarak okuma, sözcüğe harf ekleme, sözcükten harf atma, harfleri farklı sesletme gibi okuma hataları yaptıkları ifade edilmiştir (Seçkin, 2012). Bu grupta yer alan öğrencilerin sınırlı fonolojik bilgi ve becerilere sahip olmaları ayrıca, iyi derecede fonolojik çözümleme becerisi gerektiren anlamsız sözcük okuma becerilerinde düşük performans göstermelerine sebep olmaktadır (Raman, 2006; Raman, Baluch ve Besner, 2004).

Okuyucuların çözümleme becerisinde başarılı sayılabilmesi için gerekli alt becerilerden biri de fonolojik bilgi ve becerilerdir (Durgunoğlu ve Öney, 1999). Alanyazında, öğrencilerin eğitim hayatının ilk yıllarında kazanması beklenen fonolojik bilgi ve becerilerin, öğrencilerin gelecekteki okuma performanslarının en güçlü yordayıcılarından biri olduğu ifade edilmektedir (National Reading Panel, 2000;

Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Vellutino ve diğ. 2004). Ayrıca erken dönemde ortaya çıkacak olası fonolojik bilgi ve beceri sınırlılıklarının, öğrencinin öğrenme güçlüğü tanısı alma olasılığını yükseltebileceği yürütülmüş çalışmalar tarafından ortaya konulmuştur (Durgunoğlu ve Öney, 1999).

Alanyazında öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin; hecelemede güçlük yaşadıkları, yanlış ya da çok yavaş çözümleme yaptıkları ile bunların sonucunda da sınıf düzeylerine uygun performans gösteremedikleri ifade edilmektedir (Bruck, 1992; Lyon ve diğ., 2003; Torgensen, 2002). Bu grupta yer alan öğrencilerin ayrıca, düşük okuma doğruluğuna sahip oldukları (Ergül, 2012; Saenz ve Fuchs, 2002) ve sözcük bilgilerinin düşük olduğu (Delimehmet Dada, 2017) belirtilmektedir.

Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin sesbilgisel bilgi ve becerilere dayalı sözcük çözümleme becerilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilere göre performanslarının düşük olduğu ve güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (National Reading Panel, 2000; Porpodas, 1999; Signorini, 1997; Wimmer, 1996). Yaşadıkları güçlükler sonucunda ilgili grupta yer alan öğrencilerin, çözümleme becerisinde yetkinleşme ve akıcı okuma becerisine geçişlerinin güçleştiği ifade edilmektedir (Tutuk, 2017).

Çözümleme becerisinin bir diğer alt becerisi ise akıcı okuma becerisidir. Alanyazında akıcı okuma becerisi metnin; uygun vurgu, hız ve doğrulukta okunması olarak ifade edilmektedir (National Reading Panel, 2000). Bir diğer tanımda ise akıcı okuma becerisi daha kapsamlı şekilde ele alınmış ve kelime tekrarları ile gereksiz durmalar olmadan, metnin anlamı ile noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun vurgu-tonlamalarla ve konuşurcasına gerçekleştirilen okuma olarak tanımlanmıştır (Akyol, 2005). Öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler akıcı okuma becerisi geliştirmede problem yaşamakta ve yavaş okumaktadırlar (Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012; Ceylan ve Baydık 2018; Chard, Vaughn ve Tyler, 2002). Ayrıca alanyazında öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin, yazılı harflerin karşılığı olan sesleri akıcı şekilde bir araya getirmede problem yaşadıkları ifade edilmektedir (Baydık, Ergül, Bahap-Kudret, 2012; Ehri, Satlow ve Gaskins, 2009; Seçkin, 2012). Diğer taraftan, akıcı okuma okuduğunu anlamının önkoşul becerilerinden biridir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin ve Deno, 2003; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldırım, Rasinski, Ates, Fitzgerald, Zimmerman ve Yıldız, 2014). Akıcılık becerisi içerisinde yer alan bir diğer beceri ise prozodidir. Alanyazında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına kıyasla ses yüksekliği ve vurgu boyutlarında daha düşük performans gösterdiği (Seçkin, 2012)

ve bu grupta yer alan öğrencilerin öğretmenlerinin gözünde noktalama işaretlerine uygun okumadıkları belirtilmektedir (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret,2012).

Ayrıca öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin çözümlemenin akıcılık basamağında yaşadıkları bu güçlüklerin, okuduğunu anlama için kullanılması gereken süre ve dikkatin çözümleme aşaması için kullanılmasına sebep olduğu ifade edilmektedir (Klingner, 2004; O'Connor, Swanson ve Geraghty, 2010). Tüm bu sebeplerden dolayı akıcı okuyamayan çocukların aynı zamanda okuduğunu anlamada da başarısız olmaları beklenmektedir (Baydık, 2014).

1.3.2. Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama

Okumanın nihai amacının okuduğunu anlama olduğu düşünüldüğünde, başarılı bir okuduğunu anlama performansı için öncelikle okuyucuların çözümleme aşamasında belli bir yetkinliğe ulaşması önemlidir. Bu açıdan bakıldığında çözümleme, başarılı bir okuduğunu anlama performansının önemli bir önkoşul becerisi niteliği taşımaktadır. Okuduğunu anlama becerisi incelendiğinde, bu becerinin gelişiminde birçok dil ile biliş ait faktörün etkili olduğu ve öğrencilerin bir kısmının en sık problem yaşadıkları alanlardan biri olduğu belirtilmektedir (Nation ve Snowling, 1998). Alanyazında, öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yetersizlik yaşadıkları ile akranlarına kıyasla düşük performans gösterdikleri (Bender ve Larkin, 2003) ve performans farklarının ilerleyen yıllarda daha fazla olduğu ifade edilmektedir (McNamara, Scissons ve Dahleu, 2005; Scarborough ve Parker, 2003). Ayrıca öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin % 90'ının okuduğunu anlama becerisinde yetersizlikleri olduğu ve akranlarına kıyasla beklenen performans düzeyinin 3 ila 4 yıl gerisinde performans gösterdikleri belirtilmektedir (Biemiller, 2005; NCLD, 2014).

Okuyucunun anlama becerisinde başarılı kabul edilmesinde etkili olan alt becerilerin; sözcük dağarcığı, yazılı metine ilişkin geçmiş bilgi ve deneyimler ile sözdizimsel bilgi ve beceriler olduğu ifade edilmektedir (Güldenöglü ve diğ., 2015). Yürütülmüş çalışmalarda sözü geçen becerilerin çözümleme becerisinin yanı sıra okuduğunu anlama becerisi içinde doğrudan ilgili olduğu ayrıca bu becerilerde yaşanacak olası sınırlılıkların, okuyucuların performansını olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmiştir (Garcia, Bustos ve Sánchez, 2015; Vaughn ve Swanson, 2015).

Sözcük dağarcığı alt becerisi incelendiğinde ise, okunan yazılı metinde anlamaya ulaşılması için önkoşul becerilerden biri olduğu ifade edilmektedir (Mezynski, 1983).

Çözümleme aşamasında sözcüklerin anlamlandırılması, ancak okuyucuda okunan sözcüğün sözcük dağarcığında karşılığı olması ile mümkündür (Akyol, 2005). Okuduğunu anlama becerisindeki başarının sınırı, yazılı metinde bilinen kelime (sözcük dağarcığı) ile orantılıdır (Oliveira, Silva, Dias, Seabra ve Macedo, 2014). Alanyazında öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğu ve ilgili beceri alanında akranlarına kıyasla düşük performans gösterdikleri ifade edilmektedir (Raitano, Pennington, Tunick, Boada ve Shriberg, 2004). Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin sözcük dağarcığında yaşamış oldukları problemler, okul yaşantıları süresince okumada güçlük yaşamalarına sebep olmaktadır (Hay, Elias, Fielding-Barnsley, Homel ve Freiberg, 2007). Yine yürütülmüş çalışmalar incelendiğinde, öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin, metinde yer alan kelimelere dair bilgilerinin olması ve okuma öncesinde öğretmenlerinin sözcük dağarcığı çalışmaları yapmaları, öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını yükselttiği ifade edilmiştir (Baker, Richards-Tutor, Gersten, Baker ve Smith, 2016; Helman, Calhoon ve Kern, 2015; Seifert ve Espin, 2012; Vaughn ve Swanson, 2015).

Okuduğunu anlama söz konusu olduğunda önemli olarak görülen bir diğer alt becerinin ise metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimler olduğu düşünülmektedir. Okuma esnasında metin ile önceki bilgi ve deneyimleri arasında bağlantı kurabilen okuyucular, okuduğunu anlama aşamasına ulaşabilmektedir (Baumann, 1984; Snider, 1989). Okuyucuların; okuma amacıyla çözümlendiği yazılı metni, önceki bilgi ve deneyimleri ile birleştirerek anlaması gerekmektedir (Güzel-Özmen, 2001). Metinde yer alan mesajlardaki önceden edinilmiş bilgi ile okuma esnasında önceki bilgilerin işe koşulması arasında doğru orantı vardır (Taft ve Leslie, 1985). Okuyucunun yazılı metinle arasında bağ kurması, daha iyi okuduğunu anlama performansı için önemlidir. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerinin, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalarda; metinde geçen konu hakkında konuşma yapma (Zimmerman ve Hutchins, 2003), yazılı metni okunmadan önce, önceki bilgi ve becerileri harekete geçirmek amacıyla önceden hazırlanmış soruları kullanma (Taylor, Alber ve Walker, 2002) ve yine önceki bilgi ve becerileri harekete geçirmek amacıyla yazılı metin konusuna paralel video izleme (Carr ve Thompson 1996) gibi okuma öncesi stratejilerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Kullanılan bu stratejilerin öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine dair olumlu etkileri vardır.

Okuduğunu anlamanın dil ile yakından ilişkili olduğu ve anlama boyutundaki önemli bir dil becerisinin de söz dizimsel bilgi ve beceriler olduğu düşünülmektedir.

Anlama becerisinin önemli alt basamaklarından biri kabul edilen söz dizimi, cümle oluşumunda kullanılan kuralları oluşturan sistem olarak tanımlanmaktadır (Börekçi, 2015). Sözdizimi; metin içerisindeki paragrafların, paragraflar içerisindeki cümlelerin ve cümleler içerisindeki sözcüklerin uygun kurallar kullanılarak anlamlı hale gelmesidir (Gündoğdu, 2017). Sözcüklerin anlamlarını bilmenin yanı sıra cümle içerisinde yer alan sözcük görevlerinin bilinmesi de okuduğunu anlama becerisi için gerekli olduğu ifade edilmektedir (Karahana, 2005).

Sözlü ve/veya yazılı dildeki sözdizimine dair yaşanacak güçlük, okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Waltzman ve Cairns, 2000). Sözdizimsel bilgi ve becerilerin incelendiği araştırmalarda, ilgili beceride güçlük yaşayan öğrencilerin, sözdizimsel olarak daha komplike yazılı metinleri anlamada düşük performans gösterdikleri ifade edilmektedir (Anderson, 1982; Stein, Cairns ve Zurif 1984; Waltzman ve Cairns, 2000). Ayrıca yine yürütülmüş çalışmalarda, öğrencilerin sahip oldukları sözdizimsel bilgi-becerinin artması ile okuduğunu anlama performanslarının doğru orantılı olduğu ve öğrencilerin sözdizimsel bilgi ve becerilerini artırma amaçlı uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını pozitif yönde etkilediği ifade edilmektedir (Güldenöğlü ve diğ., 2015; Waltzman ve Cairns, 2000).

Özellikle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerde okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer husus ise okuma esnasındaki motivasyon düzeyleridir. Bireyin herhangi bir metni okumaya olan niyeti okuma motivasyonu olarak tanımlanmaktadır (Schiefele'den aktaran Sanır, 2017). Alanyazında öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşük olduğu ve metni anlamak için gerekli olan motivasyona sahip olmadıkları ifade edilmektedir (Logan, Medford ve Huges, 2010; Sideridis, 2005). Bu bulgulara ek olarak ilgili öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşüklüğünün okuma süreçlerini sınırlandırdığı (Jozwik, 2015) ve buna bağlı olarak akademik başarısızlık yaşadıkları (Watson, Gable, Gear, ve Hughes, 2012) belirtilmektedir.

Son dönemlerde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerle baş etmek için strateji kullanımlarının önemli olduğu alanyazında vurgulanmaktadır. Okuma stratejileri, okunan metni anlama amaçlı olarak geliştirilen zihinsel işlem veya davranışlar şeklinde ifade edilmektedir (Garner, 1987). Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde, çözümlene ya da sözel dili anlamının yanında okuma sırasındaki kullandıkları stratejilerinde önemli bir

etken olduğu belirtilmektedir (Mastropieri, Scruggs ve Graetz, 2003). Gerçekleştirilmiş araştırmalarda öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin farklı metin türlerinde strateji geliştirmede güçlük yaşadıkları, iyi veya zayıf okuyucuların strateji kullanımlarının farklılaştığı, daha aktif strateji kullanan gurubun iyi okuyucular olduğu ve zayıf okuyucuların daha pasif kaldığı ifade edilmektedir (Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva, 2008; Jacobs ve Paris, 1987; Miller ve Yochum, 1991). Alanyazında ayrıca bu stratejilerin kazanılması ve okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejilerin öğretiminin yapılması gerektiği, bu sayede daha etkili okuduğunu anlama becerileri performansları elde edileceği vurgulanmıştır (Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010).

1.3.3. Öğrenme Güçlüğü ve Eğitimleri

Kaynaştırma uygulamalarında verilen destek hizmetleri üçe ayrılmaktadır. Bu hizmetler sırasıyla; sınıf içi yardım, destek eğitim odası ve özel eğitim danışmanlığı şeklindedir. Sınıf içi yardım hizmeti; destek hizmet uzmanı ile sınıf öğretmenin plan, öğretim, değerlendirme ve sınıf kontrolünü ortaklaşa yürütmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin güçlük yaşadıkları veya ek çalışmaya gereksinim duydukları derslerde, sınıf ortamından ayrı bir ortamda eğitim alırlar. Bu destek eğitim hizmeti türüne ise kaynak oda (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011) ya da Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan haliyle destek eğitim odası denir. Destek eğitim odası hizmeti, genel eğitim sistemine yerleştirilmesi yapılmış fakat kaynak oda desteğine gereksinim duyan öğrenciler için geliştirilmiştir (Kargın, 2007). Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin en sık aldıkları destek eğitim hizmeti kaynak oda, diğer ismiyle destek eğitim odası hizmetidir. Destek eğitim odasının amacı; genel eğitim sınıfına katılmasının önüne geçen sosyal becerilerde, dil becerilerinde ve akademik becerilerde destek verilmesi ile davranışsal ve sosyal problemlerini önleyerek sınıf ortamına başarılı bir şekilde katılmasını sağlamaktır (Glomb ve Morgan, 1991). Alanyazında gerçekleştirilmiş birçok çalışmada destek eğitim odasının; öğrencinin genel eğitim sınıfına devamında olumlu etkileri olduğu ve sınıf öğretmenine ve öğrenciyeye destek sağladığı ifade edilmiştir. Başarılı bir destek eğitim odası hizmeti için ya öğrencinin sınıfındaki dersine paralel ya da sınıfındaki dersinde güçlük yaşadığı eksikliklere çözüm getirecek nitelikte bir eğitim olması gerektiği belirtilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Tüfekçioğlu, 1992).

Sunulan son destek hizmet türü ise, özel eğitim danışmanlığıdır. Okuttuğu sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin aldığı danışma hizmeti özel eğitim danışmanlığı olarak ifade edilmekte ve danışmana davranış problemlerinin çözümü, güçlük yaşadığı derslerde çözüm, bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması ve değerlendirme konularında destek almak için başvurulabilmektedir (Ünay, 2012).

Başarılı bir kaynaştırma uygulamasının anahtarı öğretmenin yanı sıra öğrenciye de destek eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır. Bu destekler sağlanmadan yürütülen kaynaştırma uygulamasında öğrenci sadece genel eğitim sınıfında eğitim alacak ve öğretmen ise kaynaştırma öncesi uygulamalarına devam edecektir. Ülkemizde kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin sınırlı olduğu ve sistematik şekilde yürütülmediği vurgulanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Ayrıca okuma öğretiminde bireysel farklılıklara dayalı olarak, her öğrenciden aynı performans düzeyi sergilemesi beklenmemektedir. Genel eğitim sınıflarında öğrencilerin performansları arasındaki farklılıklar, sınıf öğretmenlerine ciddi sorumluluklar getirmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimini bireyselleştiren öğretimler gerçekleştirmelerinin gerekliliği ifade edilmektedir (Çelenk, 2004). Sınıf öğretmenlerinin, yaşamış oldukları problemlerin çözümü aşamasında okullarında görev yapan diğer personelden yardım almasına karşın; almış oldukları yardımların hem yetersiz hem de işlevsiz olduğu (Saraç ve Çolak, 2012), öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına dair olumsuz görüşe sahip oldukları ve birçok desteğe ihtiyaç duydukları (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) belirtilmiştir. Alanyazında destek eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara dair yürütülmüş çalışmalarda; kaynaştırma ortamında çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama yapmada bilgilerinin yetersiz olduğu ile yapmış oldukları öğretimsel uyarlamaların ise sınırlı kaldığı ifade edilmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008). Ayrıca öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusu hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı beyanında buldukları (Yiğiter, 2005), öğretmenlerin tamamının meslek hayatlarında öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerle karşılaştıkları, öğrenme güçlüğü hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve öğrencilerin yaşadığı güçlüklerle öğretmenlerin çözüm getirme noktasında çok yeterli olmadıkları (Altun ve Uzuner, 2016) bulgularına ulaşılmıştır.

1.4. İlgili Araştırmalar

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerle ilgili yürütölmüş okuma becerileri çalışmalarında genellikle iki tür çalışmaya rastlanmaktadır. İlk grupta yer alan araştırmalar bu öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklara odaklanmaktadır. İkinci grupta yer alan çalışmalar ise, öğretmen görüşlerine dayalı ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ortaya koymaya yönelik çalışmalardır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki sorunları anlamaya yönelik bu çalışmada ilgili araştırmalar bölümünde alanyazında var olan çalışmalar bu iki başlık altında sunulmuştur.

İlk grupta yer alan öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma sınırlılıklarına odaklanan çalışmalar incelendiğinde alanyazında konuyla ilgili birçok çalışmanın olduğu görölmüştür. Bu çalışmalardan ilkinde, öğrenme güçlüğü özelliklerine sahip iyi ve zayıf okuyucular olmak üzere iki farklı grubun okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 56 öğrenci oluşturmaktadır. Öncelikle katılımcılara kendi seviyelerinde metinler okutulmuş ve daha sonrasında sorulan sorularla okuduğunu anlama performansları ölçölmüştür. Araştırma sonucunda, zayıf okuyucuların, okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik sorularda iyi okuyuculara göre daha fazla zorlandıkları ve metin çıkarım sorularını cevaplayamadıkları bulgularına ulaşılmıştır (Holmes, 1983).

Baydık (2011) tarafından 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri, okuma stratejileri kullanımları ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamaları araştırılmıştır. Araştırmada sonucunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin ana fikir bulma, neden sonuç ilişkisi kurma, metindeki bilgileri hatırlama ve çıkarım yapmada güçlük yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin, en az okumadan önce kendi kendine soru sorma, önemli bilginin altını çizme, zihninde canlandırma ve önbilgiyi kullanma stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2016) tarafından gerçekleştirilen ve okuma başarısızlığı olan dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki okuma akıcılıklarının incelendiği bir başka çalışmanın örneklemini, okuma başarısızlığı olan ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 56 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma doğruluklarının metin türlerine göre farklılaşmadığı ve öğrencilerin yanlış okuma, sözcük

ekleme, sözcük tekrarlama, kendini düzeltme, harf ekleme ya da atlama, hece ekleme ya da atlama, harfi ters çevirme ve sözcüğün sonunu değiştirme gibi hataları bilgilendirici metinlerde daha fazla yaptıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin yanlış okudukları sözcükleri genel olarak o sözcüğe benzeyen sözcük olarak okudukları bulgusu da yer almaktadır.

Bir başka çalışmada ise, Güldenoğlu, Kargin ve Miller (2015) karşılaştırmalı olarak okuma güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin cümle anlama becerilerini incelemiştir. Araştırmada katılımcı olarak 3, 4, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim görmekte olan 35 okuma güçlüğü çeken ve 51 normal gelişim gösteren toplamda 86 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın verileri 16 cümlelik çoktan seçmeli cümle anlama testiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla cümle anlama beceri performanslarının daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özmen (2005), tek denekli desenlerden A-B-A-B modeli kullanarak yürüttüğü çalışmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırmıştır. Çalışmasında katılımcı olarak 2. ve 5. sınıflarda öğrenim görmekte olan iki erkek öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin okuma hızının ölçülmesinde daha önce okumadıkları ve konularla ilgili bilgilerinin olacağı metinler seçilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerde metni anlayarak okumanın okuma hızını artırdığı, sunulan öykülerin sınıf seviyesinde ve bu öykülerle ilgili önceki deneyimlere sahip olmalarına rağmen, öğrencilerin önceden anlattıkları öykü ve masallara göre daha yavaş okudukları gibi bulgular elde edilmiştir.

Botsas (2017) yürütmüş olduğu çalışmasında öğrenme güçlüğü tanısı bulunan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin farklı metin tiplerinde kullandıkları stratejileri ve kullandıkları stratejilerle okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 61 öğrenme güçlüğü tanısı bulunan ve 61 normal gelişim gösteren toplamda 122 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi ile Sesli Düşünme Protokolüyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin farklı metin türlerinde normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha az strateji kullandığı ve bu öğrencilerin özellikle bilgi veren metinleri anlamada strateji kullanımlarının gerekli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Vaughn ve Wanzek (2014) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında; Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli bireylerle yürütülmüş okuma çalışmalarını ve yoğun müdahale çalışmalarının okuma güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmaları incelemiştir. Çalışma sonucunda; okuma güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla aynı başarı düzeyinde okuma performansı gösteremedikleri ve bu grupta yer alan öğrencilerin yoğun ve sistematik müdahale programlarına gereksinim duydukları bulgularına ulaşılmıştır.

O'Connor (2018) okuma akıcılığının, okuduğunu anlama becerisine dair etkisini okuma güçlüğü olan öğrencilerle incelediği boylamsal çalışmasında, örnekleme okuma güçlüğü olan ve ikinci ile dördüncü sınıflarda öğrenim gören 337 öğrenci ile 150 normal gelişim gösteren öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada katılımcı olarak yer alan okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin % 61'i özel gereksinimli iken, % 80'i ise öğrenme güçlüğü tanılıdır. Araştırma kapsamında öğrencilerin üçte ikisine 14 ila 18 hafta arasında sesli okuma eğitimi verilmiştir. Dört yıl boyunca hem normal gelişim gösteren hem de okuma güçlüğü olan öğrencilerden toplanan veriler sonucunda; ikinci sınıfta öğrenim görmekte ve okuma güçlüğü olan öğrencilerde dakikada 35 ila 75 doğru kelime okuyan, dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerde ise 40 ila 90 kelime arasında doğru kelime okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği bulgularına ulaşılmıştır. Fakat okuma akıcılıkları bu aralıklar arasında yer almayan ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Araştırma sonucunda daha hızlı okumanın, okuduğunu anlama konusunda net bir avantaj ortaya koymadığı ifade edilmiştir.

Sonuç olarak çalışmalar incelendiğinde öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde ciddi sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir. Bir önceki bölümde belirtildiği gibi bu öğrencilerin eğitimlerinde birincil sorumluların sınıf öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin bu sınırlılıklara ilişkin uygulamalar önemli görülmektedir. Bu konu ise sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü kavramını ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunlarına yönelik doğru ve etkili uygulamaları ne kadar biliyorlar ve bunları sınıflarında ne kadar uyguluyorlar sorularını gündeme getirmektedir. Bu sorulara yanıt aramak amacıyla bir sonraki adımda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve özel eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalara ilişkin taramalar yapılmıştır.

Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise öncelikle, Altun ve Uzuner (2016) tarafından yürütülmüş, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerini incelediği çalışma göze çarpmaktadır. Çalışmasının çalışma grubu, 10 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu yoluyla veriler üretilmiştir. Araştırma sonucunda, çalışma yılları 3 ila 10 yıl arasında değişmekte olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, öğretmenlerin tamamının meslek hayatlarında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle karşılaştıkları, özel öğrenme güçlüğü hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve öğrencilerin yaşadığı güçlükler öğretmenlerin çözüm getirme noktasında çok yeterli olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışma ise Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013) tarafından yürütülmüş ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada yaşadıkları problemleri, beklentileri ve önerilerini inceledikleri çalışmanın çalışma grubunu Türkiye'nin 16 farklı ilinde kaynaştırma eğitimi yürütülen ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan 23 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu, oluşturulurken 2 uzmandan görüş alınmış ve pilot uygulama yapılarak son halini almıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına dair olumsuz görüşe sahip olduklarını, kaynaştırma konusunda yetersiz olduklarını, birçok desteğe ihtiyaç duyduklarını ve çalıştıkları sınıfların fiziki koşullarından dolayı güçlükler yaşadıkları gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada Yiğiter (2005), yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasının örneklemini, seçkisiz olarak atanan ve İstanbul ilinde görev yapmakta olan 164 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, Türkçe uyarlaması Tekin İftar (1996) tarafından yapılan Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği, Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Görüşler Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Anketi kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin yaklaşık 3'te birinin öğrenme güçlüğü konusu (%32.3) ve kaynaştırma (%34.1) konusu hakkında bilgi sahibi olmadığı beyanında buldukları ve neredeyse tamamının (%87.8) öğrenme güçlüğü konusu hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı beyanında buldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Koç (2012) yürütmüş olduğu tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerine yönelik uygulamalarını incelemiştir. Nitel

araştırma yöntemleriyle gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasının çalışma grubu, görev yeri Konya ili olan 100 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu 7 sorudan oluşan görüşme formu aracılığıyla üretilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri; öğrenme gücü olan öğrencileriyle birebir çalıştıkları veya sınıfta başarılı olan öğrencilerle çalıştıklarını, ilgili öğrencileri sınıf içerisinde kendilerine yakın ve başarılı olan öğrencilerin yanlarında oturttüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerine teşvik amacıyla ödüllendirdiklerini, göz teması kurduklarını ve sınıftaki tüm öğrencilere eşit mesafede davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise farklı bir uygulama yapmadıklarını, müfredatta yer alan konuları yetiştirmeye çabaladıklarını bildirmişlerdir.

Bir başka çalışmada Babaoğlu ve Yılmaz (2010), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini inceledikleri çalışmalarının çalışma grubu, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 40 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırmanın verileri, 7 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile üretilmiştir. Araştırma sonucunda, sadece 6 öğretmenin kaynaştırma hakkında eğitim aldığı, sadece 4 öğretmenin kendi uğraşları sonucunda bilgi sahibi olmaya çalıştığı, araştırmaya katılan 7 öğretmenin kaynaştırma eğitimindeki bilgi eksiklerini giderme konusunda çalıştıkları ve 7 öğretmenin kaynaştırma konusunda kendini yeterli gördüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışmada ise Saraç ve Çolak (2012) kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerilerini inceledikleri çalışmalarının grubunu, İstanbul ili Maltepe ilçesinde görevli 19 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri üretmek amacıyla araştırmacılar tarafından form geliştirilmiştir. Araştırmada katılımcı olarak yer alan sınıf öğretmenleri; okullarında kendi taleplerinin karşılık bulmadığını, okullarında kaynaştırma eğitimi için uygun ortam bulunmadığını ve okullarında görev yapan diğer çalışanların desteğine rağmen, bu yardımların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Vural ve Yıkılmış (2008) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaları belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, veriler yazarlar tarafından geliştirilmiş görüşme formu kullanılarak üretilmiş ve çalışma grubunu ise Erzurum ili merkezinde kaynaştırma öğrencileriyle çalışmakta olan 18 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, 11 tema ve her bir temanın alt temalarına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları

arasında, sınıf öğretmenlerinin, gerçekleştirdikleri öğretimleri uyarlama konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları ve yapmış oldukları uyarlamaların ise sınırlı olduğu bulunmaktadır.

Sonuç olarak yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenleriyle yürütülen araştırmaların; genellikle öğretmenlerin bilgi düzeyleri, öğretmen uygulamaları, öğretmen yeterlilikleri, kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaları alanlarında olduğu fakat öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin öğretmenlerin ne düşündükleri veya bu güçlüklerle yönelik neler yaptıklarına ilişkin doğrudan gerçekleştirilmiş bir çalışmanın olmadığı göze çarpmaktadır.

1.5. Problem

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrenciler uygun ortama sahip olduklarında ve uygun eğitim aldıklarında akranlarına benzer akademik performans sergilemektedirler. Fakat ülkemizde yapılan uygulamalarda bu öğrencilere yeteri kadar destek sağlanamadığı, sağlanan desteğin kalitesinde sorunlar olduğu, sınıf öğretmenlerinin bu konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı, öğretmenlerin yeteri kadar destek alamadıkları ile destek eğitim hizmetlerinin sınırlı olduğu ve sistematik şekilde yürütülmediği ifade edilmektedir (Altun ve Uzuner, 2016; Babaoğlu ve Yılmaz 2010; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Saraç ve Çolak 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Vural ve Yıkılmış, 2008; Yiğiter, 2005). Araştırmalardan çıkan ortak görüş ise öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere sağlanacak destek özel eğitim hizmetlerinde birincil sorumlunun sınıf öğretmenleri olduğu görüşüdür.

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin eğitimleri incelendiğinde ise bu öğrencilerin ağırlıklı olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlükler yaşadıkları görülmekte ve okuma becerilerinde yaşanan güçlüklerin/gecikmelerin onların diğer tüm akademik becerilerini olumsuz olarak etkilediği belirtilmektedir. Bu öneminden dolayı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerinde öncelikle okuma alanında yaşanan güçlüğü acilen ortadan kaldırılması birincil önem taşıyan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konunun gündeme gelmesi ise öğretmenlere birtakım ek sorumluluklar/yükümlülükleri gündeme getirmektedir. Bunlar öğretmenlerin öncelikle öğrenme güçlüğü ve okuma konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahibi olması ardından ise okuma alanında iyi birer uygulayıcı ve iyi bir değerlendirici olmalarıdır. Fakat doğru

ve etkili uygulama yapabilmek ise öncelikle konuya ilişkin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmayı gerektirmektedir. Her ne kadar ulusal alanyazında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel görüşlerine yönelik çalışmalar olsa da bu öğrencilerin eğitimlerinde temel çalışma alanlarından biri olan okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları sorunlara yönelik öğretmenlerin neler düşündükleri, bir başka deyişle öğretmenlerin yaşanan bu sorunları nasıl tanımladıkları konusu net değildir. Bu bakış açısıyla öncelikle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin ne düşündükleri ve bu güçlüklerle yönelik hali hazırda uygulamadaki mevcut durumlarının ortaya konmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi konusu bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.6. Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları sorunların sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Çalışmada bu genel amaca ilişkin olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performanslarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performanslarını değerlendirme sürecinde yaptıkları uygulamalar nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumada yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin yaptıkları uygulamalar nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin giderilebilmesi için diğer paydaşlardan beklentileri nelerdir?

1.7. Önem

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma becerisinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunların nedenlerini, sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla anlamayı amaçlayan bu çalışmanın kuramsal ve uygulama açılarından önemli bilgiler sağlayacağı

düşünülmektedir. Üretilen verilerin analizleri sonucu elde edilen bulguların, hem kuramsal çerçevede hem de öğrenme güçlüğü olan çocuklarla eğitim uygulamaları bakımından önemli ipuçları sunacağı öngörülmektedir.

Kuramsal açıdan düşünüldüğünde, bu çalışma öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma becerilerinde karşılaştıkları sorunların alanda uygulama yapan öğretmenlerin gözüyle belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca mevcut çalışmanın, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinde karşılaştıkları sorunların, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ele alınması bakımından da Türkiye'deki öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim ortamlarına dair önemli katkılar sağlayacağı varsayılmaktadır.

Eğitim uygulamaları açısından düşünüldüğünde ise çalışma sonucunda edinilecek bulguların; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi sürecinde yol gösterici olacağı, eğitimcilerin bakış açılarıyla uygulamadaki mevcut durum ile öğretmen yeterliliklerini görmeyi sağlayacağı ve öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılacak hizmet öncesi, sırası ve sonrası eğitim çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul başarısı ve okul deneyimlerinde yaşadıkları sorunların belirlenmesine yönelik yürütülmüş çalışmalara dair yapılan taramalarda öğretmenlerinin gözünden bu öğrencilerin yaşadığı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarına odaklanan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu nedenle de ulusal alanyazın kapsamında özgün değerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

1.8. Sınırlılıklar

1. Yapılan araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Ankara ili Çankaya, Mamak ve Altındağ ilçelerinde görev yapmakta olan 28 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Bu sebeple araştırma; öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine yöneltilen demografik bilgi ve görüşme sorularından üretilen verilerle sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Öğrenme Güçlüğü: Görsel, zihinsel, işitsel, motor ve duygusal bozukluklar ile çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan meydana gelmeyen, yazılı - sözlü dili anlama ve kullanma için gerekli olan bir ya da birkaç psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematikte yaşanan güçlüklerdir (IDEA, 2004).

Okuma: Bireyin yazılı metinde yer alan sözcükleri ortografik, ses bilgisel ve morfolojik yollarla çözümleyip, okunulan sözcüklerden anlam çıkararak ve daha sonrasında söz dizimsel nitelikleri bakımından analiz ederek okuyucuya ulaştırılması hedeflenen mesaja ulaşabildiği süreç olarak ifade edilmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014).

BÖLÜM 2

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılacak araştırma modelinin yanı sıra, çalışma grubunun seçimi, çalışmada yer alacak katılımcılarının özellikleri, araştırmada kullanılan veri üretme aracı, verilerin üretilmesi ile veri üretme süreci, üretilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

ğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları sorunların sınıf ğretmenlerinin görüşleri ve nerileri ile ayrıntılı olarak betimlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı betimsel bir araştırmadır. Buna bağlı olarak; yürütülmüş araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüş, duygu ve düşüncelerinin en açık Şekilde ortaya konabilmesi amaçıyla birinci türden veri üretme kaynağı olan görüşme yöntemlerinden ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylar ile ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk, akmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009). Bir diğer ifade ile nitel araştırma yöntemi; görüşmeler, gözlemler ve doküman analizleri gibi nitel veri üretme yöntemleri kullanılarak, olay ve algıların doğal ortam içerisinde gerçekçi ve bütüncül bir Şekilde gerçekleştirilmesine yönelik nitel süreçlerin takip edildiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir başka tanımda ise nitel araştırma yöntemleri ile yürütülmüş çalışmalar; farklı sosyal ortamlarla birlikte bu ortamlarda yaşayan bireyleri, onlara ait davranışları ve düşünceleri, sosyal tepkileri ve toplum işleyişlerini araştırmaktadır (Berg,1998; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Strauss ve Corbin, 1990). Nitel araştırmalarda; görüşme, saha notları, katılımcıların gözlenmesi ile ya da Şahsi belgelerin ve resmi dökümanların incelenmesi gibi tekniklerle ayrıntılı olarak veri üretilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Yürütülmüş araştırmada veri üretilmesi amaçıyla, nitel araştırma yöntemlerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme yoluyla,

deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel tepkiler gibi gözlenemeyen şeyleri anlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme yöntemi; belirlenen amaca hizmet etmesi bakımından, birey ya da grubun bilgi, duygu, düşünce, deneyim, tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yüz yüze gerçekleştirilen etkileşim sürecidir (Balcı, 2001; Berg,1998; Gay, Airasian ve Mills, 2006; Patton, 2002). Görüşme; katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülür (Griffie, 2005) ve bu süreçte katılımcı ile araştırmacı arasında doğru ve hummalı bir iletişimin kurulur. Görüşme tekniği, yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır (Berg, 1998).

Yapılandırılmış görüşme tekniğinde, görüşmede yer alan katılımcılara aynı sorular yöneltilerek, verilen yanıtlar birbiri ile karşılaştırılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu yöntemde araştırmacı; katılımcılarının bakış açılarını görüşme esnasında ortaya çıkan konular üzerinden daha derine inerek anlamaya çalışmaktadır (Berg, 1998).

Yapılandırılmamış görüşme tekniğinde, görüşme öncesinde araştırmacı tarafından herhangi bir soru listesi hazırlanmaz. Buna bağlı olarak katılımcıların verdikleri cevaplara dair herhangi bir beklenti oluşmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılandırılmamış görüşme tekniği, diğer görüşme teknikleri içerisinde araştırmacıya en fazla özgürlük sağlayan tekniktir. Bu yolla araştırmacıya yargı özgürlüğü ve esneklik sağlamanın yanı sıra katılımcıların fikirlerinin derinlemesine araştırılmasına olanak sağlar (Karasar, 1995).

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ise, yapılandırılmış görüşme yöntemine göre daha esnek, yapılandırılmamış görüşme tekniğine göre ise daha katıdır. Araştırmacı tarafından görüşme öncesinde hazırlanmış ve sorulması gereken sorular katılımcıya sıra ile sorulur. Ancak görüşmenin gerçekleşmesi sırasında, araştırmacı katılımcıya farklı sorular yöneltebilir ya da daha derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla yanıtlarını açması sağlanabilir (Türnüklü, 2000). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme protokolünün önceden hazırlanmış olması ve buna bağlı olarak sistematik bir görüşme gerçekleştirilebilmesi açısından araştırmacıya ciddi kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme esnasında yöneltilen soruların katılımcılar tarafından anlaşılmasında, araştırmacı fazladan açıklama yapabilir (Gay, 1996). Bu görüşme türünde, katılımcıların görüşmeye yön vermeleri, gerçekleştirilen görüşmenin hem kalitesini artırır hem de araştırmacıya veri zenginliği sağlar (Bogdan ve Biklen, 2007).

Her görüşme yönteminde olduğu gibi yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin de güçlü ve zayıf olduğu yönler vardır. Güçlü olduğu yönler Bailey (1982) tarafından; esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyid edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi olarak sıralanmıştır. Zayıf olduğu yönler ise; maliyet, zaman, olası yanlılık, kayıtlı ve yazılı belgeleri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, soru standardının olmaması ve bireylere ulaşma güçlüğü olarak tanımlanmıştır (Bailey, 1982).

Yürütülmüşmüş çalışmada yarı- yapılandırılmış görüşme tekniği gerekliliklerine dayalı olarak veri üretilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlükleri, karşılaştıkları sorunları ve beklentilerini saptamak amacıyla; gerçekleştirilmiş görüşmelerin derinlemesine bilgi gereksinimi doğuracağı öngörülerek buna imkân sağlaması açısından araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Buna uygun olarak araştırmacı, araştırma sürecince yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ilkelerine bağlı kalmıştır.

2.2. Veri Üretme Süreci

2.2.1. Görüşme Sorularının Oluşturulması

Bu araştırmada görüşme soruları oluşturulmadan önce ilk olarak öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü ve okuma sorunları anahtar kelimeleri ile kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış ve araştırmada ele alınması gereken konular (öğrenme güçlüğü tanım, okuma sorunları, okuma değerlendirmeleri, kullanılan destek müdahale yöntem ve teknikler, konuya ilişkin öğretmen gereksinimleri vb.) sıralanmıştır. Sonrasında belirlenen konulara ilişkin ayrıntılı bilgiler elde edilebilmesi ve araştırmanın amacına uygun olması açısından yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşmelerin yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. İlgili tekniğin ilkelerine uygun olarak araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada ayrıca, katılımcı olarak yer alan sınıf öğretmenlerinin mesleki ve şahsi bilgilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından demografik bilgi formu geliştirilmiştir. Alanyazın ışığında geliştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu, önceki çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerine dayalı araştırma yürütmüş ve alanda deneyimli 3 araştırmacıya sunularak görüş alınmıştır. Geliştirilen demografik bilgi formu içerisinde, katılımcı sınıf öğretmenlerine ait yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki

deneyim yılı, mezuniyet alanı, okuttukları sınıf düzeyi ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışma süresi bölümleri yer almaktadır.

Geliştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşme formunda konunun amacına uygun olması amacıyla sorular düzenli bir bütün olacak şekilde sıralanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında ayrıca, araştırmacıya derinlemesine cevaplar almasında kolaylık sağlayacağı ön görülerek her bir soru için destekleyici sorular oluşturulmuştur. Sonrasında alanında deneyimli, eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programlarından mezun, önceki meslek hayatında öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerle çalışmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü 2 sınıf öğretmeni ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmede katılımcı olan sınıf öğretmenleri ile iletişim kurularak, görüşmenin gerçekleşeceği tarih ve saate karar verilmiştir. Ön görüşmede katılımcı olan sınıf öğretmenlerine, görüşme esnasında ses kayıt cihazı ile kayıt alınacağı bilgisi verilmiş ve sözlü onayları alındıktan sonra görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, araştırmacı etkisi en az seviyeye indirgenerek olduğu hali ve önceden oluşturulmuş sıraya bağlı kalınarak ön görüşmedeki katılımcılara yöneltilmiştir. Ön görüşme gerçekleştirilmesi yoluyla araştırmacı, görüşme esnasında yarı-yapılandırılmış formda yer alan soruları katılımcılara nasıl aktaracağı konusunda tecrübe edinmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından, ses kayıtları deşifre edilmiş ve katılımcıların ifadeleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen ön görüşmeler ışığında yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Yürütülmüş araştırmada katılımcılara yöneltilen görüşme soruları sırasıyla sıralanmıştır:

Görüşme soruları

1. Öğrenme güçlüğü nasıl tanımlıyorsunuz?
2. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma performansları hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) Bu sorunların kaynağı hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencinizin okuma performansını değerlendiriyor musunuz?
 - a) Evet ise, ne sıklıkla değerlendiriyorsunuz?

b) Nasıl değerlendiriyorsunuz? (Değerlendirmede kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?)

4. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencinizin okumada yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin neler yapıyorsunuz?

a) Yaptığınız uygulamalar nelerdir? (Kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?)

b) Önerileriniz nelerdir?

5. Genel olarak öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları sorunların çözümüne dair eğitim sürecinin paydaşlarından beklentileriniz nelerdir?

a) okul idaresinden beklentileriniz nelerdir?

b) okuldaki diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?

c) velilerden beklentileriniz nelerdir?

d) öğrencinizin devam ettiği özel özel eğitim kurumu veya destek aldığı özel eğitim öğretmeninden?

e) MEB'den beklentileriniz nelerdir?

2.2.2. Araştırmacının Özellikleri

Araştırmacı, 1989 yılı Ankara doğumludur. 2007 yılında Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesinden ve ardından 2013 yılında Ankara Üniversitesi Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği Lisans Programından mezun olmuştur. İş hayatına Ankara'da bulunan özel özel eğitim rehabilitasyon merkezinde başlamış, kısa bir süre sonra ise İstanbul'da 2 yıl Nakipoğlu Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Ayrıca 2016 yılından itibaren Bozok Üniversitesi kadrosuyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde ÖYP'li araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

2.2.3. Görüşme İlkeleri

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların nihai olarak belirlenmesinin ardından, soruların hangi sıra sorulacağı kararlaştırılmıştır. Kvale'e (1996) ve Silverman'a (1993) göre, araştırmacının görüşme esnasındaki davranış biçimi

üretilecek verinin kapsamı ve içeriğini etkileyebilmektedir. Bu bakımdan katılımcılara sorular açık ve anlaşılır Türkçe ile yöneltilmiş, katılımcılara “siz” diye hitap edilmiş ve katılımcılar üzerinde yönlendirici olacağı düşünülen davranışlardan kaçınılmıştır. Ayrıca yöneltilen soruya ait derinlemesine bilgi alınmadığı düşünülen durumlarda, “eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” ya da “bu söylediklerinizi biraz daha açar mısınız?” soruları sorulmuştur. Soruların belirli bir sıra ile sorulmasının kararlaştırılmasına rağmen, yöneltilen soruya verilen cevap içerisinde başka bir soruya ait bir cevap verilmiş ve bu cevap katılımcı tarafından yeterli görülmüşse, bahsi geçen soru katılımcıya tekrar yöneltilmemiştir. Görüşme esnasında, görüşmelerin gerçekleştirildiği katılımcılara gerçek isimlerinin araştırmada yer almayacağı, kod isimler atanacağı ifade edilmiş ve kurum adları içinde aynı ilke benimsenmiştir.

2.2.4. Katılımcılar

Nitel araştırmalarda; çalışma grubunun oluşturulmasında evren temsili kaygısının aksine, araştırma konusuna doğrudan hizmet edilip edilmeyeceğine önem verilmektedir. Bu bakımdan düşünüldüğünde nitel araştırmalar, genelleme özelliği ile değil, derinlemesine bilgi sağlaması yönüyle ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, yürütülmüş araştırmanın çalışma grubunu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş, sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Niteliksel araştırma yöntemlerinin kendine has örnekleme yöntemleri vardır ve bunlardan biri de amaçlı örnekleme yöntemleridir. Bu yöntemin kullanılmasındaki esas, araştırmanın amacına uygun şekilde bilgi sağlayacak bireyleri saptamaktır. Patton’ a göre (1987); maksimum çeşitlilik örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, aşırı ve aykırı durum örnekleme, doğrulayıcı veya yanılsayıcı örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve kritik durum örnekleme olmak üzere dokuz farklı amaçlı örnekleme türü vardır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel yaklaşım, önceden belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örneklemindeki asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi vermesi açısından zengin olmasıdır. Bu durumlar, sistemin eksikliklerini ortaya çıkarmak ve sistem iyileştirmeleri için fırsat haline dönüşebilir (Creswell, 2014). Ayrıca gerçekleştirilmiş çalışmada örnekleme çeşitlemesi yapılmış ve Altındağ, Mamak ile Çankaya’da görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde istenilen ölçütler şu şekilde listelenmiştir:

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Ankara İli Çankaya, Mamak ve Altındağ İlçelerinde MEB'e bağlı resmi okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmak.
2. Sınıf öğretmeni olarak, meslek hayatında en az 5 yıl süreyle çalışmış olmak.
3. Sınıf öğretmeni olarak, meslek hayatında öğrenme güçlüğü tanılı öğrenci ile en az 1 yıl süreyle çalışmış olmak veya hâlihazırda bir öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile çalışıyor olmak.
4. Katılımcının araştırmaya gönüllü olarak katılması.

Belirlenen ölçütler ışığında, Ankara İli Çankaya, Mamak ve Altındağ İlçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile iletişime geçilmiştir. Belirtilen ölçütleri karşılayan ve katılmaya gönüllü olan 28 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yürütülmüştür. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait bilgiler Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler

		Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim (Yıl)	Mezuniyet Alanı	Okuttuğu Sınıf Düzeyi	Ö.G. Tanısı Bulunan Öğrencilerle Çalışma Süresi
1.	Nebile	53	Kadın	Ön Lisans	33	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	5 Yıl
2.	Özden	39	Kadın	Lisans	18	Sınıf Öğretmenliği	4. Sınıf	4 Yıl
3.	Güldane	34	Kadın	Lisans	13	Sınıf Öğretmenliği	1. Sınıf	4 Yıl
4.	Ezgi	27	Kadın	Lisans	5	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	2 Yıl
5.	Havvanur	36	Kadın	Lisans	14	Sınıf Öğretmenliği	4. Sınıf	1 Yıl
6.	Mualla	48	Kadın	Lisans	27	Coğrafya Öğretmenliği	4. Sınıf	6 Yıl
7.	İlgım	30	Kadın	Lisans	7	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	1 Yıl
8.	Hilal	46	Kadın	Lisans	23	Su Ürünleri Mühendisliği	1. Sınıf	1 Yıl
9.	Nuri	44	Erkek	Lisans	22	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	6 Yıl
10.	Yasemin	45	Kadın	Lisans	23	Kimya Mühendisliği	2. Sınıf	2 Yıl
11.	Melek	52	Kadın	Lisans	31	Sınıf Öğretmenliği	1. Sınıf	4 Yıl
12.	Aylin	34	Kadın	Lisans	12	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	3 Yıl
13.	Yeşim	40	Kadın	Lisans	18	Sınıf Öğretmenliği	4. Sınıf	5 Yıl
14.	Kadriye	37	Kadın	Lisans	16	Sınıf Öğretmenliği	4. Sınıf	4 Yıl
15.	Birsen	36	Kadın	Lisans	24	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	3 Yıl
16.	Burhan	43	Erkek	Lisans	21	Jeoloji Mühendisliği	2. Sınıf	6 Yıl
17.	Pınar	38	Kadın	Lisans	17	Sosyoloji	2. Sınıf	4 Yıl
18.	Gökçe	30	Kadın	Yüksek Lisans	8	Sınıf Öğretmenliği	2. Sınıf	2 Yıl
19.	Emel	36	Kadın	Lisans	13	Sınıf Öğretmenliği	2. Sınıf	2 Yıl
20.	Mukaddes	45	Kadın	Lisans	24	Sınıf Öğretmenliği	1. Sınıf	2 Yıl
21.	Ebru	36	Kadın	Lisans	13	Arapça Öğretmenliği	2. Sınıf	2 Yıl
22.	Ayten	55	Kadın	Lisans	34	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	5 Yıl
23.	Fatma	52	Kadın	Yüksek Lisans	30	Sınıf Öğretmenliği	2. Sınıf	4 Yıl
24.	Belgin	55	Kadın	Ön Lisans	35	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	2 Yıl
25.	Tomurcuk	46	Kadın	Lisans	24	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	6 Yıl
26.	Süheyla	45	Kadın	Yüksek Lisans	23	Sınıf Öğretmenliği	4. Sınıf	5 Yıl
27.	Sibel	42	Kadın	Lisans	18	Alman Dili ve Edebiyatı	2. Sınıf	3 Yıl
28.	Fulya	31	Kadın	Lisans	9	Sınıf Öğretmenliği	3. Sınıf	2 Yıl

2.2.5. Verilerin Üretilmesi

Gerçekleştirilen ön görüşmeler ve alınan uzman görüşleri neticesinde görüşme sorularına nihai olarak karar verildikten sonra, ulaşım kolaylığı göz önünde bulundurularak Ankara ili Altındağ, Mamak ve Çankaya ilçelerinde bulunan ilkokullarla iletişime geçilmiştir. Bu okullarda ilk görüşmeler idarecilerle gerçekleştirilmiş izin belgesi ve etik kurul raporu sunulmuştur. Sonrasında araştırmacı tarafından, araştırmamanın amacı, neden o okulun seçildiği, araştırmamanın nasıl yürütüleceği konularında bilgi verilmiştir. Yönetici oldukları okullarda araştırmamanın yürütülmesine idareci tarafından onay verilen okullardaki sınıf öğretmenleri belirlenmiştir.

Araştırmacı, okulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin bilgilendirilmesi hususunda bu işi bizzat okuldaki idarecilerin birinin üstlenmesi için okul yönetimlerinden yardım istemiştir. Okul idarecileri, araştırmacı ve yürüteceği araştırma hakkında, okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine okullarındaki öğretmenler odalarında bilgi vermiştir. Bu sayede araştırmacı-katılımcı arasında daha sağlıklı bir iletişim sağlayacağı ve katılımcıların zihninde olası soru işaretlerini kaldıracağı varsayılmıştır. İdareciler tarafından okullardaki sınıf öğretmenlerine bilgi aktarımından sonra araştırmacı, öğretmenler ve idarecilerin bir arada olduğu öğretmenler odasında öğretmenlerle tanışmıştır. Akabinde araştırmacı kendini tanıtmış, yürütülecek araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin amaçlandığı ifade edilmiş ve araştırmaya katılımcı olmanın gönüllülük esasına dayandığı öğretmenlere söylenmiştir. Ayrıca gerçekleştirilecek görüşmelerde ses kaydı alınacağı fakat öğretmenler kişisel bilgilerinin araştırmada yer almayacağı, her bir öğretmen için kod isim atanacağı araştırmacı tarafından ifade edilmiştir.

Okullardaki sınıf öğretmenlerine genel bilgiler verildikten sonra her birine tek tek araştırmada yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmada katılımcı olarak yer almak isteyen sınıf öğretmenleri ile hem araştırmacı hem katılımcıya uygun olan gün ve saatlerde görüşmelerin gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmamanın çalışma grubu oluşturulmasında seçilen ölçüt örneklemini karşılamasına dikkat edilmiştir. Akabinde Altındağ, Mamak ve Çankaya ilçelerinde üniversite ve akademik araştırmalarla işbirliğine açık okullar belirlenerek veri doygunluğuna ulaşılan kadar görüşmeler devam ettirilmiştir.

Görüşmeler okul idarelerinin belirlediği ortamlarda, araştırmaya katılmaya gönüllü sınıf öğretmenleri ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, katılımcılarla ortaklaşa belirlenen gün ve saatlerde bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce, katılımcılara içerisinde görüşme sorularının bulunduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu yazılı olarak verilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Akabinde her bir katılımcıya görüşme onay formu araştırmacı tarafından okunmuş, gerçekleştirilecek olan görüşme için onayları olduğunu tasdiklemeleri istenmiştir. Görüşme öncesinde son olarak katılımcılara, söylemek istedikleri bir şey olup olmadığı ve ortamda onlara rahatsızlık veren durumun varlığı sorulmuştur. Katılımcılardan olumlu cevaplar alındıktan sonra görüşmelere başlanmıştır.

Gerçekleştirilen en kısa görüşmenin süresi 9 dakika 7 saniye iken, en uzun görüşme ise 26 dakika 29 saniyedir. Yürütülmüş araştırmada, görüşmeye alınan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış olup, her birine bir kod isim verilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında, katılımcıların yöneltilen sorunun kapsamı haricinde cevap verildiği düşünülen durumlarda, araştırmacı tarafından müdahale edilmiş ve katılımcının soru kapsamında cevap vermesi sağlanmıştır. Yöneltilen sorulara katılımcıların kısa cevaplar verdiği düşünüldüğü durumlarda ise, katılımcılara destek soruları yöneltilerek verilen cevabın kapsamının genişletilmesi sağlanmıştır. Tablo 3'te gerçekleştirilen görüşmelere ait görüşme süreleri ve görüşme yerleri verilmiştir.

Tablo 3

Görüşme Süreleri Ve Görüşme Yerleri

	Kod İsim	Tarih	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
1.	Nebile	8 Nisan 2019 Pazartesi	13:34	Okul Müdürü Odası
2.	Özden	9 Nisan 2019 Salı	17:28	Okul Müdür Yardımcısı Odası
3.	Güldane	8 Nisan 2019 Pazartesi	16:30	Okul Müdürü Odası
4.	Ezgi	5 Nisan 2019 Cuma	11:37	Okul Müdürü Odası
5.	Havvanur	4 Nisan 2019 Perşembe	14:19	Okul Müdür Yardımcısı Odası
6.	Mualla	4 Nisan 2019 Perşembe	13:08	Sınıf Ortamı
7.	Ilgım	4 Nisan 2019 Perşembe	14:31	Öğretmenler Odası
8.	Hilal	4 Nisan 2019 Perşembe	15:04	Öğretmenler Odası
9.	Nuri	3 Nisan 2019 Çarşamba	25:52	Sınıf Ortamı
10.	Yasemin	29 Mart 2019 Cuma	12:45	Okul Müdürü Odası
11.	Melek	29 Mart 2019 Cuma	19:25	Sınıf Ortamı
12.	Aylin	25 Mart 2019 Pazartesi	16:41	Okul Müdürü Odası
13.	Yeşim	29 Mart 2019 Cuma	17:49	Okul Müdürü Odası
14.	Kadriye	29 Mart 2019 Cuma	13:36	Okul Müdürü Odası
15.	Birsen	28 Mart 2019 Perşembe	12:26	Sınıf Ortamı
16.	Burhan	28 Mart 2019 Perşembe	13:47	Sınıf Ortamı
17.	Pınar	28 Mart 2019 Perşembe	11:06	Sınıf Ortamı
18.	Gökçe	27 Mart 2019 Çarşamba	17:18	Okul Müdür Yardımcısı Odası
19.	Emel	27 Mart 2019 Çarşamba		Okul Müdür Yardımcısı Odası
20.	Mukaddes	27 Mart 2019 Çarşamba	17:14	Okul Müdür Yardımcısı Odası
21.	Ebru	27 Mart 2019 Çarşamba	09:07	Öğretmenler Odası
22.	Ayten	26 Mart 2019 Salı	17:07	Okul Müdürü Odası
23.	Fatma	26 Mart 2019 Salı	18:59	Okul Müdürü Odası
24.	Belgin	26 Mart 2019 Salı	16:24	Okul Müdürü Odası
25.	Tomurcuk	25 Mart 2019 Pazartesi	26:29	Okul Müdür Yardımcısı Odası
26.	Süheyla	25 Mart 2019 Pazartesi	18:54	Okul Müdür Yardımcısı Odası
27.	Sibel	25 Mart 2019 Pazartesi	22:46	Okul Müdür Yardımcısı Odası
28.	Fulya	25 Mart 2019 Pazartesi	14:41	Okul Müdür Yardımcısı Odası

2.3. Verilerin Dökümü ve Analizi

Nitel yaklaşımlar da tıpkı nicel yaklaşımlarda olduğu gibi, ancak kural ve usulleri açıkça belirtilmiş ise sistematik olarak değerlendirilebilir (Corbin ve Strauss, 1990). Bu araştırmada da araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak üretilen veriler, tümevarım tekniği ile analiz edilmiştir. Tümevarım tekniği, kodlamalar kullanılarak üretilen verilerin temelinde yer alan kavramların ve bu kavramlar arasındaki karşılıklı ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir başka tanımda ise tümevarım analizi, üretilen verilerin kodlama yoluyla kategorize etmek ve oluşturulan kategoriler arasında bulunan karşılıklı ilişkilere dayalı olarak temalar ve alt temalar oluşturulması olarak ifade edilmiştir (Patton, 1990). Ayrıca tümevarım analiz tekniği; okuyucunun verileri okuma ve anlamasını sağlaması amacıyla belirli kavram ve temaların düzenlenerek, ilgili verilerin bir araya getirilmesi birbirine benzeyen verilerin bir araya getirilmesi olarak ifade edilmiştir (Frankel ve Devers, 2000). Bu yöntemde araştırmacı, üretilen verilerin çeşitlenmesini inceleyerek kategori ve temalara ulaşmaktadır. Ulaşılan kategori ve temalar, ortaya konacak bulgu ya da kuramın yapı taşlarını oluşturacaklardır (Devers ve Frankel, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Katılımcı ve araştırmacının karşılıklı olarak görüşmesinde ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınan görüşmeler, kayıt üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan Microsoft Word Programı kullanılarak bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Bu işlem esnasında katılımcıların ağzından çıkan her kelime ve duraksama anlamlı ya da anlamsız olmasına bakılmaksızın kayıt altına alınmış her ses yazıya dökülmüştür. Katılımcı ile araştırmacının görüşme esnasındaki ifadeleri yazıya dökülürken herhangi karışıklığa mahal vermemesi adına, metin üzerinde farklı renklerle yazılmıştır. Sonrasında elde edilen yazılı metinler Microsoft Word Programı kullanılarak tek bir metinde, her soruya ait cevaplar alt alta sıralanmıştır. Bu yolla verilerin organize edilmesi ve raporlaştırılması kolaylaştırılmıştır.

Niteliksel araştırma yöntemlerine dayalı yürütülen araştırmalarda derinlemesine ve büyük miktarda veri üretildiğinden, üretilen verilerin organize edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Yürütülen araştırmalarda verilerin organize edilmesi, üretilmiş verilerden elde edilen bilgilerin kategorize edilerek kodlanması şeklinde ifade edilmektedir. Ses kayıtları dökümlerinin tek bir yazılı metne dönüştürülmesinin ardından, araştırmacı tarafından metnin sol kısmında betimsel indeksin, sağ kısmında ise bilgi ve notların yazıldığı alan yer alacak şekilde form oluşturulmuştur. Formun sol kısmında yer alan

betimsel indekste metinlerin özetleri ve ilgili kısaltmalar yer alırken, formun sağ kısmında araştırmacı tarafından yazılan sözcük ve cümlelerden oluşan görüşmeci yorumları ile genel yorumlar yer almaktadır. Ayrıca formda yer alan her sayfa ve satıra farklı bir sayfa ve satır numarası atanmıştır. Bu yolla üretilen verilerin analizinde kolaylık sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan form son halini aldıktan sonra, kategorilerin oluşturulmasında faydalı olacağı düşünülerek farklı gün ve saatlerde üzerinde herhangi bir işlem yapmadan beş defa okunmuştur. Kategorilerin, ortak olan konuyu oluşturan bilgilerden oluşan veri bölümleri olduğu ve daha genel oldukları ifade edilmektedir. (Batu, 2000; Hitchcock ve Hughes, 1995; Mayring, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Kategorilere ulaşma sürecinde, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları temel alınarak olası kategoriler tekrarlanan her okuma esnasında not edilmiştir. Bu işlem beş sefer tekrarlanmıştır. Kategorilerin oluşturulmasının ardından, daha önce niteliksel araştırma yöntemleri kullanarak araştırma yürütmüş bir araştırmacıdan yardım istenmiş ve işbirliği çerçevesinde kategoriler tekrar düzenlenmiştir. Akabinde kategorilere ait kodlar oluşturulmuştur ve form üzerinde ilgili satıra not düşülmüştür. Kodlar genel itibariyle bölümlerde yer alan ilgili kategorilerin kısaltılması şeklinde olabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Kodlamalar yapılırken dikkat edilecek husus, yer aldığı bölümü en iyi şekilde yansıtabilecek şekilde oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tek bir satırda birden fazla koda gereksinim duyulduğu kanısına varıldığında ise, aynı satıra birden fazla kod not edilmiştir.

Oluşturulan kategori ve kodların tamamlanmasının ardından, üretilen verinin tümünü kapsayan kod dosyası oluşturulmuş ve dökümantasyonu sağlanmıştır. Oluşturulan dosyanın ikinci bir kopyası oluşturulmuş ve ilk dosya üzerinde herhangi bir işlem yapılmadan saklanmak üzere dosyalanmıştır. Akabinde kopya metin üzerinde daha öncesinde her soru için atanan farklı kodlara ait yazılı metinler, Microsoft Word programı kullanılarak farklı renge boyanmış ve ilgili bölüme yerleştirilmiştir.

Bu işlemin ardından gerçekleştirilmiş görüşmelerden elde edilen ifadeler ışığında, araştırmacı tarafından temalara ulaşılmıştır. Bogdan ve Biklen'e (2007) göre temalar, araştırmacı tarafından verilerden elde edilen kavramlardır. Araştırmacı bu aşamada kod dosyasını ayrıntılı şekilde inceledikten sonra, aynı kategoride yer alabilecek kodları tek bir başlık altında toplamıştır. Başlıklar oluşturulurken, katılımcıların ifadeleri bulgu olarak ilgili başlığın altına yerleştirilmiştir. Sonrasında oluşturulan başlıklar bağlam

kapsamında değerlendirilerek ana başlıklar oluşturulmuştur. Ana başlıklar temaları, alt başlıklar ise alt temaları ifade etmektedir.

2.4. Güvenirlik - İnanırcılık

Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme teknikleri ile yürütülen araştırmalarda, üretilen verilerin güvenirliliğinin sağlanması bakımından, en az %20 koşulunu sağlayacak şekilde seçkisiz olarak seçilmiş, altı farklı görüşmenin ses kayıtları ve bu görüşmelere ait veri dökümlerinin bulunduğu dokümanlar, daha önce alanda nitel araştırma yürütmüş ve gönüllü iki farklı araştırmacıya sunulmuştur. Uzmanlara sunulan veri dökümlerine ait dökümanda görüşülen katılımcılara ait bilgiler ile araştırmacı tarafından hazırlanan Betimsel İndeks, Görüşmeci Yorumu ve Genel Yorum bölümlerindeki notların yer almaması sağlanmıştır.

Uzmanlar ses kayıtlarını dinlemiş, veri dökümlerini okumuş ve akabinde bireysel olarak Betimsel İndeks, Görüşmeci Yorumu ve Genel Yorum bölümleri yazmışlardır. Alınan dönütler sonrasında, araştırmacı ve uzmanların elde ettikleri bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırmacı ve uzmanların ortak görüşe sahip olunan durumlarda ulaşılan temalar üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ortak görüşün sağlanamadığı durumlarda ise, dosyalar karşılıklı okunarak uzlaşmaya gidilmiş ve temalar tekrar düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen bu işlem sonrasında, üretilen verilerin analizi tamamlanmış ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Üretilen verilerin analizinde kategori oluşturma aşamasında, araştırmacı tarafından oluşturulan kodların, daha önce nitel araştırma yürütmüş farklı bir araştırmacıya sunulmuş görüş alınmış ve işbirliği çerçevesinde kodlara son hali verilmiştir.

Yürütülmüş araştırmada güvenirliliğin sağlanması açısından ayrıca; ön görüşme gerçekleştirilerek alanda yeterli zaman geçirilmiş, görüşmelere ait bilgiler tablolaştırılarak sunulmuş ve okuyucuların aktarım yapabilmeleri adına araştırmanın tüm aşamaları şeffaf bir şekilde aktarılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

İnsanların dâhil olduğu tüm araştırmalarda izlenmesi şart olan kurallar ve ihlal edilmemesi gereken etik ilkeler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Niteliksel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yürütülmüş bu araştırmada da etik kurallara uymaya özen

gösterilmiştir. Öncelikle okullarda yürütülen görüşmeler öncesinde Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan, Etik Kurul Onayı alınmıştır. Görüşmelerde, katılımcıların tamamının gönüllü olarak çalışmaya katılmaları sağlanmış, onay formu okunmasının ardından sözlü izinleri alınmış ve araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri belirtilmiştir.

Görüşme gerçekleştirilen katılımcıların kişisel bilgileri araştırmada kullanılmamış ve gizlilik çerçevesinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcılara, üretilen verilerinden yalnızca bilimsel çalışmalarda faydalanacağı ifade edilmiştir. Araştırmanın şeffaf bir şekilde yürütülmesi adına, gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtlarının veri dökümleri esnasında herhangi bir yanlılığa gidilmemiş, görüşmeler olduğu şekliyle yazıya dökülmüştür.



BÖLÜM 3

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Yürütülmüş araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara İli Mamak, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde sınıf öğretmeni olarak görevli 28 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Üretilen veriler tümevarım yaklaşımı yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularını veri dökümünden elde edilen altı ana tema, her ana temaya ait alt temalar ve bu alt temalara ait kategoriler oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenleriyle yürütölen görüşmelerin analizinden elde edilen bulgulara ait temalar, temalar içerisindeki alt temalar ve alt temaları oluşturan kategorilerin tartışması, alanyazın karşılaştırması ve alanyazın karşılaştırılması sonucu ulaşılan çıkarımlar yer almaktadır.

3.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımlanması

Öğrenme güçlüğü'nün tanımlanması teması içerisinde dört alt tema ve her bir alt temasında kendi içerisinde farklı sayıda kategorilerinin olduğu görölmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün tanımlanması ana teması içerisinde toplam onaltı kategori yer almaktadır. Tablo 4'te öğrenme güçlüğü'nün tanımlanması ana teması, alt temaları ve kategorilere ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 4

Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımlanmasına İlişkin İfadeler

Ana Tema	Alt Tema	Kategori	
Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımlanması	Sınırlı Akademik Performans	Sınıf Seviyesinde Geride	
		Müfredat Kazanımlarında Güçlük	
		Matematik Becerilerinde Güçlük	
		Genelleme/Kalıcılık Becerisinde Güçlük	
	Gelişimsel Problemler	Diğer Engel Gruplarıyla Farklılık	Okuma-Yazma Becerilerinde Güçlük
			Geç Algılama/Geç Öğrenme
			Motor Becerilerde Yetersizlik
			Dikkati Yöneltilme/Sürdürmede Güçlük
			Sosyal Duygusal Davranışlar
			Düşük Zekâ Seviyesi
			Gelişimsel Olarak Geri
			Bilişsel Problem
			Farklı Engel Gruplarına Göre Daha Kolay Öğrenen
			Diğer Engel Türlerine Kıyasla Çalışması Keyifli Bir Grup
Diğer	Diğer	Tanım Bilmiyorum	
		Literatürde Net Bir Tanım Yok	

Öncelikle araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinden öğrenme güçlüğü'nü tanımlamaları istenmiş ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğü'nü çeşitli ifadelerle tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü'nün tanımında vurgulamak istedikleri görüşlerin üç ana tema etrafında toplandığı ve bunların; öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin akademik performanslarının sınıf seviyesinden geride olduğu, gelişimsel problemleri olduğu ve diğer engel gruplarından farklılıkları bulunduğu biçiminde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin tanımları kendi içlerinde farklılaşmaktadır.

3.1.1. Sınırlı Akademik Performans

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin sınırlı akademik performansı olduğunu dile getiren öğretmenler; bu öğrencilerin sınıf seviyesinden geri olduklarını, müfredat kazanımlarında güçlük yaşadıklarını, matematik becerilerinde güçlük yaşadıklarını, genelleme ya da kalıcılık becerilerinde güçlük yaşadıklarını ve okuma-

yazma becerilerinde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 5’te ilgili konudaki beş kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Sınırlı Akademik Performansına İlişkin İfadeler

Kategori	Frekans
Sınıf Seviyesinden Geride	12
Müfredat Kazanımlarında Güçlük	4
Matematik Becerilerinde Güçlük	3
Genelleme/Kalıcılık Becerisinde Güçlük	3
Okuma-Yazma Becerilerinde Güçlük	2

a. Sınıf seviyesinden geride

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 12’si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin akademik performanslarının, sınıf seviyesinden geride olduğunu ifade etmişlerdir. Aylin öğretmen konu hakkındaki düşüncesini, “*Öğrenme güçlüğü sınıf seviyesinin altında kalan uuu ... çocuklar için uı bence tanımlanmış bi şeydir.*” ifadesiyle belirtmiştir. Ayten Öğretmen, “*Şimdi öğrenme güçlüğü bana göre ... akademik olarak diğerlerinden geri kalan çocuklar üzerinde biraz daha dikkatle dururuz ki acaba bir sorun mu var diye ...*” şeklinde ilgili konuda görüş belirtmiştir.

Ebru Öğretmen, “*Bana göre öğrenme güçlüğü çocuğun uuuu yetersiz olması yani uı yeterli olmaması. Iuu yaşlılarıyla aynı şeyde gitmemesi aynı sürede gidememesi yani bana göre öğrenme güçlüğü.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin, sınıf seviyesinden geride kaldıklarını vurgulamıştır. Fulya Öğretmen, “*Öğrenme güçlüğü bireyin akranlarına oranla hani uuu müfredatı ya da işte o düzeyi takip edememesi. Geriden takip etmesi.*” olarak görüş bildirmiştir.

Gökçe Öğretmen, “*u mevcut durumundaki sınıfındaki yaşlılarından gruplarından akademik olarak veya u motorsal becerilerinde eylemlerinde u aynı yaş düzeyinde olmasına rağmen aynı imkân ölçütlerinde olmasına rağmen daha farklı seviyelerdeki öğrenciler sanırım öğrenme güçlüğüdür.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Kadriye Öğretmen, “*Şimdi çocuk akranlarının yanı sıra yani akranları öğrenirken uı kendisi geride kalıyorsa ve bunun için hani ekstra bir uı sebebi yoksa o zaman ben öğrenme*

güçlüğü var diyebiliyorum.” ifadesinde bulunmuştur. Mualla Öğretmen, “Kendi yaş grubu içerisinde öğrenmede sıkıntı çeken daha geç öğrenen ... hani öğreniyorlar fakat diğer çocuklarla aynı hızda değil.” şeklinde görüş belirtmiştir. Yasemin Öğretmen ise, “Sınıf düzeyine göre karar veriyorum ben buna. Okuttuğum sınıf düzeyi hangi seviyedeysen diğer öğrencilerle kıyaslıyorum. Ona göre u genele bakıyorum. İki çocuk hani diğer çoğunluk çoğunluğa yakın bir düzeyde olmayınca o şekilde hani bir şüphe duyuyoruz...” ifadesiyle, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin akranlarına kıyasla sınıf seviyesinden beklenen performansı gösteremediğini ifade etmiştir.

b. Müfredat kazanımlarında güçlük

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 4’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin müfredat kazanımlarında güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aylin Öğretmen, “Öğrenme güçlüğü ... uuu belirlenen kazanımları kazanmakta güçlük çeken onlara yetişemeyen uuu veya o kazanımlar kendisi için çok ağır gelen çocuklar için uuu bence tanımlanmış bir şeydir.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin müfredat kazanımlarında güçlük yaşadığını vurgulamıştır. Ezgi Öğretmen ise, “Öğrenme güçlüğü uuuu verilen uuu müfredat kapsamında öğrenciye verilen bilgilerin daha uuu geç algılanması ya da daha zor algılanması ve uuu öğrenmenin daha geç ve güç olması aslında benim için.” şeklinde görüş belirtmiştir.

c. Matematik becerilerinde güçlük

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin matematik becerilerinde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Birsen Öğretmen, “...örneğin okuma seviyesi belli bir hızda oluyor ama matematikte eksikleri oluyo ve işte okumayı birinci sınıfta çocuklarla aynı zamanda öğrenebiliyor ama uuuu bir matematiği daha geriden götürüyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Burhan Öğretmen, “Mesela elimde şuan bir öğrenci var geçen sene okuma yazmaya ilk geçen öğrenci olmasına rağmen çocuğun matematik yönü eksik çıktı. Matematik yani bu da öğrenmeyi engelliyo çocuk sınıfta ben bir şey söylersem yapıyor onun dışında her şey bakarak görerek o şekilde yapıyor.” ifadesinde bulunmuştur. Nebile Öğretmen ise, “Matematikte işlemleri karıştırabiliyorlar. Ya da bazıları bazı kavramları zaman kavramı saat kavramı öğrenmekte zorluk çekebiliyorlar.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin matematik becerilerinde yaşadıkları güçlükleri vurgulamıştır.

d. Genelleme/kalıcılık becerisinde güçlük

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3'ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin genelleme/kalıcılık becerisinde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Birsen Öğretmen, *“IIII işte birde şey uuu öğrendiğini her alanda kullanamıyor. III mesela bi çıkarma işlemi yapıyor ama bölmedeki çıkarma işlemi yaparken orda kullanamıyor. Ya orda da işte ayrıca çıkarma işlemi öğretmem gerekiyor.”* ifadesiyle, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin genelleme becerisinde güçlük yaşadıklarını vurgulamıştır. Mualla Öğretmen, *“Kalıcı öğrenme özellikle çok geç geçen çocuklar bana göre. Çünkü hani öğreniyorlar fakat diğer çocuklarla aynı hızda değil daha çok tekrar gerekiyor özellikle kalıcı öğrenme konusunda sıkıntı yaşıyoruz bu çocuklarla.”* şeklinde görüş belirtmiş ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin kalıcı öğrenmede güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

e. Okuma yazma becerilerinde güçlük

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3'ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma yazma becerilerinde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Melek Öğretmen, *“...eğer okumaya geçmiş hala harflerden çoğunu algılayamamış sesi tanıyamamış söylediğin sesi yazamıyorsa o zaman öğrenme güçlüğü var diye düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirmiş ve öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma-yazma becerilerinde güçlük yaşadıklarını vurgulamıştır. Nebile Öğretmen, *“Ters okuma olabiliyor ters yazma oluyor harfleri, sesleri, heceleri. Matematikte işlemleri karıştırabiliyorlar.”* açıklamasında bulunmuştur.

Alanyazında öğrenme güçlüğü; görsel, zihinsel, işitsel, motor ve duygusal bozuklukların yanı sıra çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan meydana gelmeyen, yazılı - sözlü dili anlama ve kullanma için gerekli olan bir ya da birkaç psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematikte yaşanan güçlükler olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2004). Kirk ve Gallagher ise öğrenme güçlüğü tanımında üç ölçütün olması gerektiğini ve bu ölçütlerin; çocuğun potansiyeli ile mevcut başarısı arasında farklılık bulunması, çocuğun öğrenmede yaşadığı güçlüklerin; zihinsel yetersizlik, duyuşal yetersizlik, duygusal bozukluk ve öğrenme fırsatının olmaması gibi nedenlerle açıklanamaması ve çocuğun özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyması olduğunu belirtmişlerdir (Kirk ve Gallagher'den aktaran Günayer-Şenel, 1995). Tanımların ortak noktasından yola çıkarak,

katılımcıların büyük çoğunluğunun tanımlarda yer alan sınıf seviyesinden daha düşük akademik performans gösterme, matematik becerilerinde güçlük ve okuma-yazma güçlüklerinden bahsettikleri görülmektedir fakat öğrenme güçlüğü'nün sadece bu gerekçelere dayandırılarak sınırlandırılmayacağı ilgili tanımlarla açıktır. Son yıllarda yanlış tanılamalar sonucunda öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrenci sayılarında artış görülmektedir. Öğrencilerin sadece sınıf seviyesinin altında akademik performans göstermeleri durumunun, öğrenme güçlüğü'nü işaret etmeyeceği alanyazında açıktır. Bu varsayıma göre derslere ilişkin geliştirilecek başarı testleriyle öğrencilere öğrenme güçlüğü tanısı konulabilecektir. Fakat alanyazında öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesinde farklı materyal ve testlerin birarada kullanılması gerektiği ve öğrencinin sınıf seviyesinden geride akademik performansa sahip olmasının tanılama ya da tanımlamada yeterli olmayacağı belirtilmektedir.

3.1.2. Gelişimsel Problemler

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin gelişimsel problemleri olduğunu söyleyen öğretmenler; ilgili grupta yer alan öğrencilerin geç algıladıklarını, motor becerilerinde yetersizlikleri olduğunu, dikkati yöneltmede sorun yaşadıklarını, sosyal duygusal davranışlarında sorun yaşadıklarını, düşük zekâ seviyesine sahip olduklarını, gelişimsel olarak geri olduklarını ve bilişsel problemleri olduklarını ifade etmişlerdir. Tablo 6'da ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Gelişimsel Problemlerine İlişkin İfadeler

Kategori	Frekans
Geç Algılama/Geç Öğrenme	11
Motor Becerilerde Yetersizlik	3
Dikkati Yöneltme/Sürdürmede Güçlük	2
Sosyal Duygusal Davranışlar	2
Düşük Zekâ Seviyesi	1
Gelişimsel Olarak Geri	1
Bilişsel Problem	1

a. Geç algılama/geç ğrenme

Yürütölmüş görüşmelerde 28 katılımcının 11'i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin geç algıladıklarını ya da geç öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Belgin ğretmen, “*Öğrenme güçlüğünü nasıl tanımlarım ben hani verdiğim bir konuyu bir şeyi öğrettiğin zaman çocuk hani diğer akranlarına göre daha geç algılayabiliyorsa hani bu geç algılamak derken işte bir anlatım olur iki anlatım üç anlatım bilemedin dördüncü anlatım sonunda da arkadaşlarını yakalayamıyorsa yani o çocukta bir öğrenme güçlüğü vardır derim.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin geç algıladıklarını vurgulamıştır. Birsen ğretmen, “*Yani on kere öğretsem de sonunda onu hala oturtamıyor yapamıyor. İşte böyle güçlük çeken çocuklar öğrenme güçlüğü vardır diye düşünüyorum.*” ifadesinde bulunmuştur. Ezgi ğretmen, “*Öğrenme güçlüğü uuum verilen uu müfredat kapsamında öğrenciye verilen bilgilerin daha uuu geç algılanması ya da daha zor algılanması ve uu öğrenmenin daha geç ve güç olması aslında benim için.*” açıklamasında bulunmuştur. Hilal ğretmen, “*Şöyle ki anlamada, öğrenmede onlar kadar çabuk kavrayamayan onlar kadar çabuk bize dönemeyen işte bunu yapıyorsunuz hareketleriyle anladığınız farklı yerlere bakışlarıyla kendini anlatan ğrenci grubu.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Kadriye ğretmen, “*Hani uu bir anlattığımda anlayamıyosa uu uzun uğraştım hani farklı farklı şekillerle öğretmeye çalıştım görsel işitsel uu her ikisi birden ama buna rağmen öğrenmekte güçlük çekiyosa o zaman öğrenme güçlüğü olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde ilgili konuda görüş bildirmiştir. Melek ğretmen, “*...arkadaşları birinci sınıf için konuşuyorsak eğer okumaya geçmiş hala harflerden çoğunu algılayamamış sesi tanıyamamış söylediğin sesi yazamıyorsa o zaman öğrenme bu sadece okuma yazma için matematik içinde aynı şey geçerli o zaman öğrenme güçlüğü var diye düşünüyorum.*” olarak görüş bildirmiştir. Mukaddes ğretmen ise, “*anlamada sıkıntı çeken öğrenciler öğrenme güçlüğü dediğimiz ... bazıları uu ciddi anlamda öğrenememiş konuyu soruları cevaplayamamış. Bu çocuklar bizim için öğrenme güçlüğü çeken çocuklar oluyolar.*” ifadesiyle, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin geç algıladıklarına vurgu yapmıştır.

b. Motor becerilerde yetersizlik

Yürütölmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3'ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin motor becerilerde yetersizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Burhan

Öğretmen, *“Bu ömür boyu da devam edebilen bişey ve motor becerilerinde de görülüyor.”* İfadesiyle, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin motor becerilerde güçlük yaşadıklarını vurgulamıştır. Havvanur Öğretmen ise, *“IIII çocuk oyunda da aynı şekilde beden eğitiminde mesela topa oynayamıyor. Topu tutamıyor kenara çıkıyo oyunda da fark ediliyor. III farklı olduğu o konuda çıktı ortaya hani benim dikkatimi çekti. Ailesine yönlendirince de aşırı derecede öğrenme güçlüğü çıktı.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

c. Dikkati yöneltme/sürdürmede güçlük

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 2’si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin dikkatlerini sürdürmelerinde ya da dikkatlerini yöneltmelerinde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Havvanur Öğretmen, *“Hiçbir şekilde kendini derse veremiyor hiçbir şekilde dinlemiyor. Ben ordan farkettim hani bi farklı olduğunu hiç derse hiç kendini veremediği için dinleyemediği için.”* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin dikkatlerini yöneltmede güçlük yaşadıklarını vurgulamıştır.

d. Sosyal duygusal davranışlar

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 2’si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin sosyal duygusal davranışlarında problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Güldane Öğretmen, *“IIII öğrenme güçlüğü uu arkadaşlarıyla uyumsuzluk yaşaması, dersi takip edememe, arkadaşlık ilişkilerini kuramama, oyunlarda kurallara uymamama uu yani çocuklar her bakımdan kendini ifade ediyorlar.”* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin sosyal duygusal davranışlarında problem yaşadıklarını vurgulamıştır. Yeşim Öğretmen ise, *“İı bunu tabi ki yaptığımız ön u bu şeyler var ya öğrencinin seviyesini belirleme çalışmalarında, ders sırasındaki katılımlarında işte u sadece derste zihinsel olarak söylemicem. İı bahçede arkadaşlarıyla oynayışı, oyuna katılışı, derste işte o atmosfere uyumu işte oralardan zaten öğrenciyi hissedebiliyorsunuz biraz deneyiminiz de varsa.”* ifadesinde bulunmuştur.

e. Düşük zeka seviyesi

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin düşük zekâ seviyesine sahip olduklarını ifade etmiştir. Tomurcuk Öğretmen, *“...bana göre öğrenme güçlüğü uu yaşutlarının u ... daha düşük zeka seviyesine sahip*

çocukların öğrenmede yaşadığı sıkıntılar diye düşünüyorum.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin zeka seviyelerinin daha düşük olduklarını vurgulamıştır.

f. Gelişimsel olarak geri

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1'i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin akranlarına kıyasla gelişimsel olarak geri olduğunu ifade etmiştir. Ayten Öğretmen konuyla ilgili olarak, *“Şimdi öğrenme güçlüğü bana göre çocukların diğer çocuklara göre gelişimsel olarak geri kalmasıdır.”* ifadesinde bulunmuştur.

g. Bilişsel Problem

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1'i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin bilişsel problem yaşadıklarını ifade etmiştir. Nebile Öğretmen, *“Yani bu beyinin çalışmasıyla ilgili bir durum. İyi bir eğitimle düzelebilecek bir rahatsızlık olduğunu düşünüyorum.”* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin bilişsel problem yaşadıklarını vurgulamıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin gelişimsel problemler (motor becerilerde, dikkatte, algılamada, zekâda, sosyal duygusal gelişimdeki sınırlılıklar) yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları alanyazında tutarlı olurken bazıları ise çelişmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak Demir (2005) de öğrenme güçlüğü tanılı pek çok bireyin algısal bozuklukları olabileceğini ve özellikle motor alanlarda (el-göz koordinasyonu, küçük kas becerileri vb.) güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda Doğan (2012) öğrenme güçlüğü tanısı bulunan bireylerin üçte birinin dikkat problemi yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin sosyal duygusal davranış problemleri olduğu görüşüne benzer olarak alanyazında bu bireylerin sosyal becerilerde güçlükleri olduğu, akranlarıyla iletişim ve uyum problemleri yaşayabildikleri ve okul reddinin görülebildiği ifade edilmektedir (Özat-Erdem, 2010). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanımlamalarında yer alan başlıklar her ne kadar öğrenme güçlüğüne ait özellikler olsa da hiçbiri öğrenme güçlüğü tanılamada tek başına yeterli bilgiyi sağlayacak ve ele alınacak değişkenler değildir. Öğrenme güçlüğü bu özelliklerin yanı sıra farklı özellikleri de içeren karmaşık bir durumdur. Öğretmenlerin ifadelerinde yer alan konularda birçok öğrenci sorun yaşabilmektedir fakat sorun yaşayan her öğrencinin, öğrenme güçlüğü ile tanılanması

anlamına gelmemektedir. Biçok öğrenci öğretmenlerin görüşlerinde yer alan sorunları yaşabilmektedir fakat bahsi geçen sorunları yaşayan öğrencilerin mutlaka öğrenme güçlüğüyle tanılanacağı anlamı çıkarılmamalıdır.

Yukarıdaki görüşlerden farklı olarak çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin zekâ seviyelerinin akranlarına oranla daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Belirtilen bu görüş ise alanyazınla çelişen bir görüştür. Öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin normal ya da normalüstü zekâyâ sahip oldukları ve bu durumun da onları zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden ayıran önemli göstergelerden biri olduğu alanyazında sıkça vurgulanan bir konudur (Bender, 2008; Clements, 1966; Korkmazlar, 2015; Lerner, 2000; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, 2010). Öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin, yaşadığı bu güçlüğü ilişkin sebeplerin eğitimciler tarafından bilinmesi önemli görülmekte ve aksi bir durumun bu grupta yer alan öğrencilere mağduriyet yaşatacağı düşünülmektedir. Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin bu grupta yer alan öğrencilerin, öğrenmede yaşadıkları güçlükleri zekâ seviyelerine atfetmeleri, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

Bunun yanında bazı katılımcıların öğrenme güçlüğü tanımında bu öğrencilerin gelişimsel problemlerine özellikle de bilişsel gelişime vurgu yaptıkları görülmüştür. Bireyin aktif zihinsel faaliyetler sonucunda, çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlama süreci bilişsel gelişim olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2018). Katılımcıların ifadeleri; alanyazında belirtilen öğrenme güçlüğü bireyin kişisel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimine etki eden önemli bir faktördür (Melekoğlu c, 2017) ifadesi ile örtüşmektedir. Fakat önceki bölümlerde de belirtildiği üzere, ilk bakışta araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alanyazında kendisine karşılık bulsa da bütüncül bakış açısıyla öğrenme güçlüğü tanımının tek bileşeni değildir. Bu yönüyle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin ifadelerinin sınırlı kaldığı düşünülmektedir.

3.1.3. Diğer Engel Gruplarıyla Farklılık

Öğrenme güçlüğüünün diğer engel gruplarından farklılığını belirten öğretmenler, öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin farklı engel gruplarına kıyasla daha kolay öğrendiklerini ve çalışması daha keyifli bir grup olduğunu vurgulamışlardır. Tablo 7'de

ilgili konudaki iki kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 7

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Diğer Engel Gruplarından Farklılıklarına İlişkin İfadeler

Kategori	Frekans
Farklı Engel Gruplarına Göre Daha Kolay Öğrenen	1
Diğer Engel Türlerine Kıyasla Çalışması Keyifli Bir Grup	1

a. Farklı engel gruplarına göre daha kolay öğrenmeleri

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1'i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin farklı engel gruplarına kıyasla daha kolay öğrendiklerini ifade etmiştir. Emel Öğretmen, *“Ben öğrenme güçlüğü zihinsellerden daha farklı olarak düşünüyorum hani engelli çocuklardan. Çünkü öğrenme güçlüğü daha kolay öğrenebiliyor diğer özür grubuna göre diye düşünüyorum. Sadece biraz fazla tekrar etmeleri gerekiyor.”* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin zihin engelli öğrencilerden farklılıklarını vurgulamıştır.

b. Diğer engel türlerine kıyasla çalışması keyifli bir grup

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1'i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin diğer engel türlerine kıyasla çalışmasının daha keyifli olduğunu ifade etmiştir. Emel Öğretmen, *“Bi konunun üzerinde daha fazla durmamız gerekiyor diye düşünüyorum. III onun haricinde çalışmak keyifli bi grup diye düşünüyorum.”* ifadesinde bulunmuştur.

3.1.4. Diğer Bulgular

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Tablo 8'de ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 8

Öğrenme Güçlüğü Tanımına İlişkin Farklı İfadeler

Kategori	Frekans
Tanım Bilmiyorum	2
Literatürde Net Bir Tanım Yok	1

a. Tanım bilmiyorum

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 2'si öğrenme güçlüğü tanısı hakkında bir şey bilmediklerini ifade etmişlerdir. Fatma Öğretmen, “...*biz yetersiz kaldığımızı düşünüyoruz öğretmen olarak ... öğrenme güçlüğü karışık bir şey bilmiyorum çok özel bir tanım bilmiyorum.*” İfadesiyle öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin bir şey bilmediğini vurgulamıştır.

b. Literatürde net tanım yok

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1'i öğrenme güçlüğü tanısına ilişkin literatürde net bir tanım olmadığını ifade etmiştir. Gökçe Öğretmen, “*Şu an u literatürdeki net bi tanımı yok.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise tanım bilmediklerini ya da literatürde net bir tanım olmadığını ifade etmişlerdir. 1960'lı yıllardan itibaren önemli gelişme kaydeden öğrenme güçlüğü alanının tanımının olmadığı görüşü manidar bulunmaktadır. Ayrıca günümüzde gerek alanyazındaki birçok bilimsel çalışmada gerekse de internet ortamında tüm kişilerin ulaşımına açık pek çok kaynakta hem öğrenme güçlüğü hem de öğrenme güçlüğü özelliği gösteren bireylerin genel özellikleri açıkça tanımlanmış durumdadır.

Öğretmenlerden alınan bilgilerden elde edilen veriler birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ağırlıklı olarak sadece bir boyutuyla (akademik performans), özel gereksinimli öğrencilerin genel özellikleriyle ya da birilerinden duydukları veya edindikleri farklı kavram yanılgularıyla (zihinsel yetersizlik, tıbbi/genetik bir problem vb.) açıklamaya çalıştıkları ve öğrenme güçlüğüne ait doygun bir tanım yapamadıkları görülmektedir. Halbuki çalışmanın giriş bölümünde ifade edildiği gibi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle başarılı uygulamalar yapabilmek için öğretmenlerin öncelikle karşılaştıkları bu farklılığı doğru tanımlayabilmeleri önemlidir. Bu bulgular ışığında ilk bakışta çalışmaya dâhil olan sınıf öğretmenlerine ait görüşler

alanyazınla örtüşse de öğrenme güçlüğü terimine ilişkin net bir tanım ortaya koyamadıkları ifade edilebilir.

3.2. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerileri

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri teması içerisinde dört alt tema bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla okuma-yazmayı geç kazanma, sık okuma hatası yapma, diğer görüşler ve kaynağına ilişkin görüşlerdir. İlgili bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri hakkında vurgulamak istedikleri noktaların farklı olduğu görülmektedir. Her bir alt temasında kendi içerisinde farklı sayıda kategorileri bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri ana teması içerisinde dört alt tema ve bu alt temalara ait onbir kategori bulunmaktadır. Tablo 9’da öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri ana teması, alt temaları ve kategorilere ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 9

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin İfadeler

Ana Tema	Alt Tema	Kategori
Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerileri	Okuma-Yazmayı Geç Kazanma	Gecikmiş Okuma-Yazma
		Yazma Güçlükleri
	Sık Okuma Hatası Yapma	Okuduğunu Anlama Güçlüğü
		Yavaş Okuma
		Harf/Kelime Çıkarma ya da Ekleme
		Ters Okuma
	Diğer Görüşler	Çabuk Unutma
		Sağlık Nedenleri
		Çevresel Nedenler
		Öğrenci Kaynaklı Nedenler
		Diğer Nedenler

Öğretmenlere öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma performansları hakkında ne düşündükleri sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruyu çeşitli görüşler eşliğinde açıkladıkları ve bu görüşlerin üç ana tema etrafında kümelendiği görülmüştür. Bunlar sırasıyla, okuma yazmayı geç kazanma, sık okuma hatası yapma ve

diğer görüşlerdir. Görüşler ayrıntılandırıldığında, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma güçlükleri hakkında vurgulamak istedikleri temel noktaların okumanın farklı boyutlarına (okuma, yazma, okuduğunu anlama vb.) yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları okumanın çözümleme boyutuna vurgu yaparken, bazıları çözümleme hatalarına, bazıları okuduğunu anlamaya vurgu yapmış, bazıları ise okumada yaşanan sorunların yazma performansına olumsuz yansımalarından bahsetmiştir.

3.2.1. Okuma-Yazmayı Geç Kazanma

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geç kazanmalarına ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Tablo 10’da ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 10

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma-Yazma Becerilerinin Geç Kazanımına İlişkin İfadeler

Kategori	Frekans
Gecikmiş Okuma-Yazma	15
Yazma Güçlükleri	8

a. Gecikmiş okuma-yazma

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 15’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma yazma becerilerini daha geç kazandıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Aylin Öğretmen, “*Öğrenme güçlüğü olan çocuk okuma yazmaya geçme esnasında da sıkıntı yaşıyo ... uu ortalama seviyenin yine dediğim gibi altında kalıyolar. Biraz daha geç oluyo onların okuma yazmaya geçme süreci.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini kazanma sürecinin akranlarına kıyasla geciktiğini vurgulamıştır. Ebru Öğretmen, “*Okuma becerilerinde uu şöyle sınıf seviyesine göre daha geç öğreniyorlar. Mesela bi öğrencim vardı uu birinci sınıfta öğrenemedi ama ikinci sınıfta daha geriden geliyor.*” ifadesinde bulunmuştur. Emel Öğretmen, “*Şimdi okuma becerilerinden şunu yaşıyolar. IIII okumayı zaten zor öğreniyolar yani geç öğreniyolar diğer yaşlıtlarına göre.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Fatma Öğretmen görüşünü, “...en iyi farkettiğimiz alan okuma alanı okuma yazma alanı diğer arkadaşlarından diğer akranlarından daha geç okuyolar.” ifadesiyle belirtmiştir.

Melek Öğretmen, “Şimdi onlar diğerlerine göre söylediğim gibi okumayı yavaş öğreniyorlar.” ifadesinde bulunmuştur. Mukaddes Öğretmen, “İki yaşadığı güçlükler var en fazla şöyle söyleyim birinci sınıf olmamız hasebiyle arkadaşları mesela şu an da okuyolar ama böyle güçlük çeken öğrenciler ki mesela bi tanesi ikinci dönem başladı. Çocuk hiçbir harfi öğrenemedi.” şeklinde görüş bildirmiştir. Pınar Öğretmen, “Ya öğrenme güçlüğü olan çocuk bi kere okuma yazma beceresini çok geç yaşlarda ve ileri sınıflarda daha çok kazanıyor.” açıklamasında bulunmuştur. Tomurcuk Öğretmen ise, “İşte normal bi sınıfta atıyorum 3-4 ay okuma yazma çalışıyosan bu çocuklarla yıllar aldı okuma yazma çalışması. İki çünkü yani öğrenmeleri için çok zor okuma yazma özellikleri çok zor bir süreç çocukları çok zorladığını düşünüyorum.” görüşünü bildirmiştir.

b. Yazma güçlükleri

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 8'i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin yazma güçlükleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aylin Öğretmen, “...uuu özellikle yazmada falan da harfleri doğru yazmada veya karıştırma gibi be ve de harfleri gibi uu sıkıntılar yaşıyorlar.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin yazma güçlükleri yaşadıklarını vurgulamıştır. Birsen Öğretmen, “Okuyo uuu ama hani süreklilik gerekiyor işte yazı yani yazıyor bi harf eksik yazıyor. Veya işte bi kelime arasında bi parmak koymaya çalışıyor öğretiyorsun tamam öğrendi diye bırakıp bi süre sonra uu dikkat etmezsen o yine unutuyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Fatma Öğretmen, “...diğer arkadaşlarından diğer akranlarından daha geç okumayla harfleri tanıyamama dikte yapamama söyleneni yazamama veya yazabilse bile harflerin yerini karıştırarak ya da hece ekleyip hece atlayarak yapıyorlar.” açıklamasında bulunmuştur. Kadriye Öğretmen ise, “Tamamı aynı olmuyo ben farklı farklı çocuklarla hani çalıştım uu bir kısmının öğrenmede güçlük oluyo yazarken eksik yazmalar uu eksik, satır atlamalar falan oluyor.” ifadesinde bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma ve yazmayı geç kazandığını dile getiren öğretmenler sıklıkla bu öğrencilerin gecikmiş okuma-yazma ve yazma güçlükleri olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan tanımların ortak noktalarından biri de, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde (sözcük çözümlene, akıcı okuma ve okuduğunu anlama

becerilerinde) yaşadıkları güçlüklerdir (Baydık, 2011; Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012; Bender ve Larkin, 2003; Nation ve Snowling, 1998; Nakamoto, Lindsey ve Manis, 2007; Torgensen, 2002; Saenz ve Fuchs, 2002). Bu bakımdan öğretmenlerin ifadeleri alanyazında öğrenme güçlüklerinde görülen okuma sorunları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere her ne kadar öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma performansları sorulmuş olsa da bazı öğretmenler bu öğrencilerin yazma güçlüğü olduğunu belirtmiştir. DSM-5'te okuma sorunlarının yanında öğrenme güçlüğü sınıflandırmalarında kullanılan ve bu öğrencilerin yoğun olarak güçlük yaşadığı belirtilen bir diğer beceri alanı ise yazılı anlatım bozukluğudur (disgrafi). Bu görüşle paralel olarak Melekoğlu (2017) öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin büyük çoğunluğunun okumanın farklı bileşenlerinde güçlükler yaşadıklarını ve bu grupta yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunda yazma güçlüğü de eşlik ettiğini belirtmiştir. Pierangelo ve Giuliani (2006) de benzer şekilde öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin birden fazla akademik alanda aynı anda güçlük yaşayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bakımdan incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin görüşleri alanyazınla paralellik göstermektedir.

3.2.2. Okuma Becerilerinde Güçlük Yaşama

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde güçlük yaşadıklarına ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Tablo 11'de ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 11

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Güçlük Yaşadıklarına İlişkin İfadeler

Kategori	Frekans
Okuduğunu Anlama Güçlüğü	6
Yavaş Okuma	6
Harf/Kelime Çıkarma ya da Ekleme	4
Ters Okuma	3

a. Okuduğunu anlama güçlüğü

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 7'si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Belgin Öğretmen, *"Hani ya da işte oku okuyor ama okuduğunu anlamıyor çocuk ne ifade ettiğini anlamıyor. Yoksa okumada yazmada hani problem yaşamıyorlar ama anlamada problem yaşıyorlar."* şeklinde görüş bildirmiştir. Ezgi Öğretmen, *"Bi kere okuduğunu anlamada sıkıntısı vardı çocukların. Daha sonra uu özetleme becerilerinde genelde hani özetleme olarak birkaç kez okuyunca ancak ifade edebiliyorlardı kendilerini."* açıklamasında bulunmuştur. Yeşim Öğretmen ise, *"Okumalar çok zayıf. Zaten okuduğunu anlama durumu kesinlikle yok."* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşadıklarını vurgulamıştır.

b. Yavaş okuma

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 6'sı öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin yavaş okuduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Burhan Öğretmen, *"...okumayla ilgili gerçekten de yavaş çok yavaş okuma olayı oluyo ama bu uzun bi süreç sonucunda çocuk okumayı hızlı bi şekilde yapıyo."* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin yavaş okuduklarını vurgulamıştır. Ebru Öğretmen, *"Okuması da uu sınıf seviyesine göre daha yavaş. IIIII dolayısıyla anlaması da yavaş çocuğun. Yani bu şekilde."* ifadesinde bulunmuştur. Gökçe Öğretmen, *"Öğrenme güçlüğü olan öğrencim u şu an okuyo ama çok yavaş okuyo."* açıklamasını yapmıştır. Nebile Öğretmen ise, *"Okumaları daha yavaş oluyor. Okuma hızları da düşük oluyo."* açıklamasında bulunmuştur.

c. Harf/kelime çıkarma ya da ekleme

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 4'ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma sırasında harf ya da kelime çıkarma veya eklemesi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Emel Öğretmen, *"...okurken harfleri eksik okuyabiliyorlar kelimeleri eksik okuyabiliyorlar ya da fazladan harf ekleyebiliyorlar. Fazladan kelime ekeleyebiliyorlar. Bir satırı bile okumadan geçebiliyorlar."* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma esnasında harf/kelime çıkarma ya da ekleme yaptıklarını vurgulamıştır. Ezgi Öğretmen, *"...harfleri bazen yanlış söyleyerek*

eksik ya da yanlış söyleyerek okuyolardı. Tekrar tekrar okuttuktan sonra düzeltiyorlardı.” ifadesinde bulunmuştur. Kadriye Öğretmen, “...okuma kısmında *uu* eksik okumalar okurken çok beklmeler satır atlamalar falan oluyor.” ifadesiyle görüşlerini belirtmiştir.

d. Ters okuma

Yürütölmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin harf, hece ya da kelimeleri ters okuduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Mualla Öğretmen, “*Bir de bazı çocuklar da heceleri tersten görme çok belirgin hafif disleksi deniyor genelde o çocuklara ve onlar biz çok görüyoruz kelimeyi okurken. Mesela önce ilk heceyi değil ikinci okuyabilen çocuklar ya da ilk hecenin son harfinden başlayıp başa doğru okuyan çocuklar ... ama okurken daha çok dediğim gibi hece yutma bir de tersten okuma çok belirgin.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin ters okuma yaptıklarını vurgulamıştır. Sibel Öğretmen ise, “...okuma güçlüğünde *uu* hecelerin bir araya gelmesiyle beraber önde okuması gereken harfi sonunda okumak mesela *a ve ne var a ve n sesi diye okuyacağına an diye tespit etmişimdir çoğu zaman. Bir tersten okuma durumu var.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin vurgu yaptığı bir başka konu ise öğrencilerinin okuma becerilerinde güçlük yaşamasıdır. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde güçlük yaşadıklarını belirten öğretmenler; ilgili grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşadıklarını, yavaş okuduklarını, harf veya kelime çıkartarak ya da ekleyerek okuduklarını ve ters okuduklarını ifade etmişlerdir. Okuma hataları, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrenciler söz konusu olduğunda dikkat edilmesi ve öncelik verilmesi gereken önemli bir sorundur. Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin alanyazında sık hata yaptıkları, yavaş okudukları ve akıcı okuma geliştiremedikleri (Baydık, 2011; Baydık, Ergöl ve Bahap-Kudret, 2012; Ceylan ve Baydık 2018; Chard, Vaughn ve Tyler, 2002) ile sesleri akıcı bir şekilde bir araya getirmede problem yaşadıklarına (Baydık, Ergöl, Bahap-Kudret, 2012; Ehri, Satlow ve Gaskins, 2009; Seçkin, 2012) ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Alanyazında yer alan bu bilgiler öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin yavaş ve hatalı okuduklarına ilişkin görüşleri ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin ilgili grupta yer alan öğrencilerin harf veya kelime çıkartarak ya da ekleyerek okuduklarını ve ters okuduklarını ifadelerine benzer olarak ise, alanyazında bu grupta yer alan öğrencilerin; düşük okuma doğruluğuna sahip olduğu (Ergöl, 2012;

Saenz ve Fuchs, 2002) ve okuma sırasında; harf atlama, hece atlama ve sözcüğü ters çevirerek okuma gibi davranışların görüldüğü (Korkmazlar, 2003) bilgileri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak alanyazında, okuma güçlüğü'nün tüm öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler içerisinde görülme sıklığının yaklaşık % 90 olduğu (Çakıroğlu, 2017) ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıkları olduğu (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Rouse, Alber-Morgan, Cullen ve Sawyer, 2014) ifade edilmektedir. Okumanın nihai amacının anlama olduğu düşünüldüğünde okuduğunu anlama becerisi oldukça önemli görülmektedir. Öğrencilerin her ne kadar çözümlene performansı iyi olsa da okuduğunu anlama becerilerinde ciddi güçlükler yaşamaktadırlar. Alanyazında bu durumun nedenleri arasında; öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin yetersiz sözcük dağarcıklarına sahip olması (Raitano, Pennington, Tunick, Boada ve Shriberg, 2004), düşük sözdizimsel bilgi ve becerilere sahip olmaları (Waltzman ve Cairns, 2000), gerekli okuma motivasyonuna sahip olmamaları (Sideridis, 2005) ve okuma stratejilerini işe koşmada sorun yaşamaları (Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva, 2008) gibi faktörler yer almaktadır.

3.2.3. Diğer Görüşler

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Tablo 12'de ilgili konudaki bir kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 12

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Diğer İfadeler

Kategori	Frekans
Çabuk Unutma	4

a. Çabuk unutmama

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 4'ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerini çabuk unuttuklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Birsen Öğretmen, “...işte bi kelime arasında bi parmak koymaya çalışıyor öğretiyorsun tamam öğrendi diye bırakıp bi süre sonra uu dikkat etmezsen o yine unutuyor.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin çabuk unuttuklarını vurgulamıştır. Havvanur Öğretmen, “Hani mesela bi öğreniliyor beş dakika sonra unutuyor. Aynısını üç ay tatil girdi ailemizde ilgili bi aile değil çocuk unutmuş bi şekilde geri geldi.” açıklamasında bulunmuştur. Melek Öğretmen, “Şimdi sınıfta iki öğrenci var öyle mesela okuyor fakat öyle geliyor ki bir gün önce okuduğu kelimeyi ertesi gün ya da bir ders önce okuduğunu da olabiliyor bu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Birkaç katılımcı bu grupta yer alan öğrencilerin çabuk unuttuğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin bu görüşüne paralel olarak, öğrenme güçlüğü tanılı bireylerde kısa süreli bellek problemleri yaşadıkları (Doğan, 2012), kısa süreli işitsel-görsel bellek bozukluklarının genelde birlikte ortaya çıktığı (Demir, 2005) ve işitsel bellek ile görsel belleğin öğrenme güçlüğü'nün erken belirtileri arasında olduğu (Aslan, 2015) ifade edilmektedir.

Sonuç olarak bu ifadelerden yola çıkıldığında, aslında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin okumanın farklı bileşenlerinden etkilendiğini ya da etkilediğini fark edebildikleri söylenebilir. Çalışma içerisinde elde edilen bu bulgunun önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı hakkındaki düşünceleri de gerçekleştirilecek müdahaleler, sınıf içi etkinlikler ve yapılacak öğretimler açısından önemli görülmektedir.

3.2.4. Okuma Güçlüğü'nün Kaynağına İlişkin Görüşler

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağına ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Tablo 13'te ilgili konudaki dört kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 13

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Kaynağına İlişkin İfadeler

Kategori	Frekans
Sağlık Nedenleri	19
Çevresel Nedenler	14
Öğrenci Kaynaklı Nedenler	16
Diğer Nedenler	2

a. Sağlık Nedenleri

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 19'u öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinin kaynağı olarak sağlık nedenlerini gördüklerini ifade etmişlerdir. Belgin Öğretmen, "*genetik olabilir böyle öğrencilerimde geçmişte vardı benim bunlara bağlıyorum öğrenme güçlüğünü.*" ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüğün kaynağı olarak genetik faktörleri vurgulamıştır. Burhan Öğretmen, "*Vallaha ben kaynağına ilişkin olarak genetiksel diyorum yani çocuğun yaradılışında olan bişey.*" ifadesinde bulunmuştur. Nuri Öğretmen, "*Kaynağı hakkında genetik olabiliyo ... Babası çok durgun bir zekâya sahip oluyo çocukta oluyo genetik mutlaka var.*" görüşünü belirtmiştir.

Aylin Öğretmen, "*sağlık problemi olabilir yani birçok etken olabilir.*" açıklamasıyla öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin sebebi olarak sağlık sorunlarını göstermiştir. Ebru Öğretmen, "*Bence gelişim bozukluğu olabilir yani tıbbi bi sıkıntı olabilir bu çocuklarda.*" açıklamasında bulunmuştur. Fatma Öğretmen, "*Okuma becerilerinde yaşadıkları sıkıntıyı çok çeşitli gelebiliyor ... yaşadıkları ağır bir hastalıktan sonra böyle bir şey kalmış olabiliyor.*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Güldane Öğretmen, "*Bence beslenme birinci yani.*" ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak beslenme olarak ifade etmiştir. Kadriye Öğretmen, "*...uum bi çoğunun yetersiz beslenmesi olabilir aslında çok çeşidi de çok çeşitli sebepleri de olabilir.*" ifadesinde bulunmuştur.

Ayten Öğretmen, "*İyi tabi ki birçok kaynak var bize göre ee ama erken yaşta biraz gelişimsel durumlarına ... aslında bazı çocukların ee gelişmemiş olduğunu da fark ediyoruz.*" açıklamasıyla öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma

becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak gelişimsel problemler olduğunu vurgulamıştır. Ebru Öğretmen, “*Bence gelişim bozukluğu olabilir yani.*” ifadesinde bulunmuştur. Belgin Öğretmen, “*Bu yani psikolojik olabilir.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak psikolojik sebepleri işaret etmiştir. Güldane Öğretmen, “*...annenin hamilelik döneminde geçirdiği rahatsızlıklar varsa onlar sıkıntı olabilir.*” açıklamasıyla öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak hamilelikte geçirilen rahatsızlıkları vurgulamıştır.

Havvanur Öğretmen, “*Kullanılan ilaçlar hep çocuğa yansıyor yani siz daha iyi bilirsiniz ama hepsinin bi bu öğrenme güçlüğüyle ilgili bi alakası var.*” açıklamasında bulunmuş ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağının ilaç kullanımı olduğunu belirtmiştir. Nebile Öğretmen, “*Yani nörolojik bir sorun diye düşünüyorum yani beynin çalışmasıyla ilgili bir durum.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak nörolojik sebepleri göstermiştir. Kadriye Öğretmen, “*İuum fiziksel yetersizlikler olma olasılığı yüksek.*” açıklamasıyla öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağının fiziksel yetersizlikler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kadriye Öğretmen, “*...yani akraba evliliği olabilir.*” ifadesiyle de öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak akraba evliliklerini işaret etmiştir.

b. Çevresel nedenler

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 14’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinin kaynağının çevresel nedenler olduğunu ifade etmişlerdir. Ebru Öğretmen, “*...ailevi bi sıkıntı olabilir bana göre. Hani uuu çocuğun küçüklükten beri yetiştirilme tarzı da olabilir. Yani etrafında ne şekilde uyaranlar var? Kimler ilgileniyo çocukla? Nasıl ilgileniyo? Bu tür şeyler etken olabilir.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak aile yaşamındaki problemleri vurgulamıştır. Güldane Öğretmen, “*Aile tutumu anne baba tutumu çok önemli. Yani anne bir kural uygulamak gerekiyor diyelim ki çocuğu bu şekilde yönlendiriyor ama baba bunu boş veriyor. Çocuk iki arada büyüyor.*” ifadesinde bulunmuştur.

Havvanur Öğretmen, “Sorunların kaynağı bence aileden geliyor ... Evde öyle bi ilgi yok öyle bi ortam yok. Baba aile önceden ayrılmışlar bunlar hep çocuğa yansıyor tabi.” şeklinde görüş bildirmiştir. Hilal Öğretmen, “Vallaha uuu bu tür çocuklar uuu aileler bilinçli olursa biraz okumanın üstüne gitmeleri falan çocuğa bakış açıları ama eğer bizim bulunduğumuz bölgede bilinçsiz ailelerde var. Yani okuyamıyor okuyamadığı içinde işte böyle isteksiz falan diyo hâlbuki siz çocukla eğer okursa yapabileceğini veliye aktardığınız zaman eğer velide de bi adım varsa çocuk daha ileriye gidiyor. Ama eğer siz tek taraflı kürek çekiyosanız yavaşlık oluyo hep sorun oluyo yani.” açıklamasını yapmıştır.

Mukaddes Öğretmen, “...uuu yani kaynağına indiğimizde aile ilgisizliği diyebilirim. İu sorunlu aileler diyebilirim bu civarda görülen uı madde bağımlılıkları var ama biz hani aileyi teşhis etme gibi imkânımız yok. Hani böyle bir şey var mı yok mu diye duyduğum kadarıyla söylüyorum yani ailevi sebepler diyebilirim çocuklardan kaynaklı.” şeklinde görüş bildirmiştir. Nuri Öğretmen, “...ee çocuğun yaşadığı ailenin bulunduğu ortam hani sosyoekonomik çevre, ailenin yapısı, ebeveynlerden birinin baskıcı olması gibi durumlar buna neden oluyo. Güçlükler genelde insan kaynaklı oluyo eee şeylerde olabiliyor. Tabi eee bu ekonomik yetersizliklerde etkili olabiliyor.” açıklamasını yapmıştır.

Yasemin Öğretmen ise konuyla ilgili olarak, “İu belki hani korku olabiliyo. İu çocuklar evde yaşadıkları farklı problemler olabiliyo. Yani o kadar çok etken vardır ki bunun için.” ifadesinde bulunmuştur. Fulya Öğretmen, “...çocuk yeterince desteklenemediği zaman ya da işte daha yalın bir çevrede yetiştiği zaman bu ileriki okuma dönemini de etkiliyo diye düşünüyorum.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağının yetersiz uyaran olduğunu belirtmiştir. Nuri Öğretmen ise konuyla ilgili olarak, “...eee düzenli olarak kitap eşya gibi şeylere sahip olmadığı veya bunları kullanmayı bilmediği için olabiliyor.” görüşünü belirtmiştir.

c. Öğrenci kaynaklı nedenler

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 16’sı öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinin kaynağının öğrenci kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Özden Öğretmen, “Ben uuu zekasal olduğunu yaradılışsal olduğunu düşünüyorum yani şöyle düşünelim kimisinin sesi güzel oluyo bi müzik yeteneği oluyo kimisinin resim yeteneği oluyo. Yani yetenekler var herkesin her yeteneği olmayabiliyor. Yani bu çocuğun

ya da ailenin durumlarından değil yani Allah vergisinin sonucu olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak zeka faktörünü öne sürmüştür. Melek Öğretmen, “*Şöyle birincisi bana göre önce bir zekâ olabilir.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Pınar Öğretmen, “*Yani kaynak tamamen şey zekâ seviyeleriyle ilgili görüyorum ben açıkçası. Çünkü şey var yani bakıyorsunuz aile çok bilinçli elinden geleni yapıyo. Her türlü şeyi sunuyo ama ona rağmen öğrenemeyen çocuklar var. Hani her türlü materyali de sunuyosunuz ona öğrenme ortamını da sunuyosunuz ama bence tamamen zekâyla ilgili.*” ifadesinde bulunmuştur. Tomurcuk Öğretmen, “*Ya tamamen yani öğrenme güçlüğü biraz hani uuu zekâ seviyesinin biraz altta olması.*” açıklamasında bulunmuştur. Yasemin Öğretmen ise, “*Kaynak olarak şimdi u şöyle. Genelde zaten zihinsel bir sorun olabiliyo. Ama hani u gerçekten güç ve zor öğreniyosa ilk önce hani zihinsel bi u gerilik mi var diye düşünüyosun.*” ifadesinde bulunmuştur.

Aylin Öğretmen, “*Algılama seviyesinin düşük olması olabilir.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak algı seviyelerindeki düşüklük olduğunu vurgulamıştır. Burhan Öğretmen, “*Çünkü o anda algılayamıyor belli bi süreç olması gerekiyor. Çocuk ona göre davranıyor.*” ifadesinde bulunmuştur. Emel Öğretmen, “*Kaynağına ilişkin uuu algılamada problem yaşadıkları için olabilir diye düşünüyorum. Çünkü orayı algılayamıyorlar. İİİİİ zaten hani sıkıntılara algılama sıkıntısı aslında zihinsel olarak bi problemleri olmadıklarını hatta üstün yetenekli ya da üstün zekâlı bile olduklarını söylüyorlar zaten. Tamamen algılama yani.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Melek Öğretmen, “*Okulu sevmiyor, korkuyor olabilir okul yani öğretmenine karşı ne biliyim hani daha önce işte öğretmen abiden abladan öğretmen kızar yapmazsan şöyle olur gibi korku onu yenene kadar da devam ettiğini gözlemliyorum ben.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak okuldan ya da öğretmenden korkuya bağlı olduğunu belirtmiştir. Yasemin Öğretmen ise konuyla ilgili olarak, “*İı belki hani korku olabiliyo. Hani u gerçekten güç ve zor öğreniyosa ilk önce hani zihinsel bi u gerilik mi var diye düşünüyosun. İı eğer alt sebebinde bunlar yoksa zaten çocuk hani öğrenme güçlüğü yoktur da başka nedenler vardır. Ne biliyim bi öğretmen korkusu vardır.*” ifadesinde bulunmuştur.

Aylin Öğretmen, “*...dikkat dağınıklığı olabilir.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak

dikkat dağınıklığını göstermiştir. Fulya Öğretmen, *“Okuma becerileri olarak baktığımızın zaman dediğim gibi dil gelişimi bunu destekliyo. Dil gelişiminin kritik olduğu dönemde bu çocuk yeterince desteklenemediği zaman ... bu ileriki okuma dönemini de etkiliyo diye düşünüyorum. Kendisini yeterince ifade edemeyen çocuk ya da dil gelişim döneminde tamamlayamayan çocuk geriden gelen çocuk okumada da gerilik yaşıyor diye düşünüyorum.”* ifadesinde bulunmuş ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak dil gelişimini vurgulamıştır. Ilgım Öğretmen, *“VIII yine onda da tabi ben be alanın uzmanı değilim ama bu öğrenme güçlüklerinin derecesi yani ben ona bağlı olabilir diye düşünüyorum.”* şeklinde belirttiği görüşünde öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak yetersizliğin derecesini belirtmiştir.

d. Diğer nedenler

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 2'si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinin kaynağının diğer nedenler olduğunu ifade etmişlerdir. Mualla Öğretmen, *“Anlayamadım gerçekten anlayamadım bunca yıldır hani neden bu kadar hani disleksi deniyor ama sadece bu mudur başka bir etken var mıdır bilmiyorum.”* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin kaynağına ilişkin bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Süheyla Öğretmen ise, *“Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda işte dediğim gibi yine u sanki çocuğa ulaşamamakla ilgili biz çocuğun ihtiyaçlarını tam olarak uı anlamıyoruz, doğru iletişim kanalını bulamıyoruz. Çocuk u öğrenemiyorsa orda herkes karşı tarafı suçluyo öğreneni suçluyo. Hâlbuki bu çift taraflı. Yani iletişim hiçbir zaman tek taraflı değildir. Öğrenmeyi de iletişim olarak kabul ederseniz ‘ben nerde hata yapıyorum u çoğunlukla sorgulamıyoruz.”* açıklamasında bulunmuş ve ilgili konuda sebebin öğretmenler olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılar öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağına ilişkin görüşlerini çeşitli ifadelerle açıklamışlar ve bu ifadeler dört ana tema etrafında kümelenmiştir. Sınıf öğretmenlerine, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağı sorusu, okumanın ön koşul becerileri hakkında bilgi sağlayacağı düşüncesiyle yöneltmesine rağmen, çoğunlukla öğretmenlerin sağlık nedenlerini ortaya attıkları görülmektedir. Sağlık nedenleri teması içerisindeki öğretmen görüşleri; genetik, sağlık problemleri yetersiz beslenme, gelişim problemleri, psikolojik sebepler, hamilelikte geçirilen

rahatsızlıklar ve kullanılan ilaçlar şeklindedir. Sağlık nedenleri, her türlü akademik performansı etkileyen önemli etkenlerden biridir. Fakat alanyazın incelendiğinde sağlık nedenleri öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin tek başına okumada yaşadıkları güçlüklerin kaynağı olarak gösterilemez. Alanyazında öğrencilerin sağlık nedenlerinden ötürü öğrenme güçlüğü ile tanılandıklarına ilişkin net bir bulgu bulunmamaktadır. Ancak tema içerisinde yer alan kodlardan olan genetik değişkeninin, öğrenme güçlüğü üzerinde etkili olabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağının genetik olduğu görüşüne benzer olarak, alanyazında okuma güçlüğü'nün ailesel yatkınlığı olduğu ve birinci derece akrabalarda daha sık görüldüğü ifade edilmektedir (Doğan, 2012). Ayrıca Pennington ve Smith, (1988) ilgili konuda yaptıkları çalışmalarında disleksi tanılı anne babaların hem kız hem de erkek çocuklarında okuma güçlüğü olma riskinin normal gelişim gösteren bireylere kıyasla çok daha yüksek olduğu belirtilmiştir. (Akt. Doğan, 2012).

Diğer temalar ise sırasıyla; çevresel nedenler, öğrenci kaynaklı nedenler ve diğer nedenlerdir. Öncelikle çevresel nedenler alt teması incelendiğinde, olumsuz çevresel nedenler her ne kadar öğrenme güçlüğü'nün ayırıcı ölçütleri içerisinde yer almasa da sadece öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için değil tüm okuyucuların okumada farklı güçlükler yaşamasına sebep olabilmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinden başlayarak okumanın kazanım süreçlerinde yeteri kadar çevre desteği alamayan öğrencilerde güçlükler yaşanabilmektedir. Fakat ilgili tema içerisinde yer alan görüşlerin hiçbiri, öğrenme güçlüğüne özgü değişkenler değildir. Alanyazında da öğrenme güçlüğü'nün, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan meydana gelmediği açık bir şekilde ifade edilmektedir (IDEA, 2004). Ayrıca sınıf öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağının okul ya da öğretmenden korkusu olma görüşü alanyazınla örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili grupta yer alan öğrencilerin okuma becerileri kaynağına ilişkin öne sürmeleri önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi alanyazında karşılığı olmayan bir düşüncedir. Öğrenme güçlüğü ve tanılı öğrencilerle ilgili yürütülmüş birçok araştırma, yayımlanmış kitap ve kamu spotları mevcutken, öğrenme güçlüğüne ilişkin zekâ faktörünün öğretmenler tarafından öne sürülmesi manidar bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerine okuma becerisinin kaynağı hakkındaki soru yöneltildiğinde; okumaya hazırlık becerilerindeki sınırlılıklar, öğrencilerin hazır olmadan okula başlamış olmaları, temel hazırlık becerilerinde (çalışma belleği, işitsel bellek, görsel bellek, görsel ayırteetme vb.) sınırlılıklar yaşamalarından dolayı okuma sürecinde yaşanan sorunlar ya da sesbilgisel süreçlerde ilgili grupta yer alan öğrencilerin yeteri kadar doğru kodlama yapamamaları gibi ifadelerin ortaya çıkacağı öngörülmekteydi. Fakat öğretmenlerin okuma güçlüklerinin kaynağına ilişkin sağlık nedenleri, zekâ geriliği ve diğer konular üzerine odaklandıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında aslında öğretmenlerin, bir önceki soruda öğretmenler tarafından ifade edilen ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları söylenen problemlerin kaynağına ilişkin doğru tespitleri olmadığı ve herhangi bilgilerinin de olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak incelendiğinde, öğretmenlerin aslında ilgili grupta yer alan öğrencilerin okumanın farklı boyutlarında güçlük yaşayabildiklerini biliyorlar olmaları olumlu karşılanmaktadır. Öğretmenlerin bu bilgilerinin okumanın hangi boyutuna nasıl destek sağlayabileceklerine ilişkin yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Fakat bu bilgiler önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin öğretime ya da müdahaleye nereden başlanacağı söz konusu olduğunda öğretmenlerin öncelikle iyi bir değerlendirme yapması gerektiği ve iyi birer değerlendirici olması gereklidir.

3.3. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Değerlendirilmesi

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma performanslarının değerlendirilmesi teması içerisinde iki alt tema ve her bir alt temasında kendi içerisinde farklı sayıda kategoriler bulunmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma performanslarının değerlendirilmesine ilişkin ifadelerinin farklılaştığı görülmektedir. Tablo 14'te öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma performanslarının değerlendirilmesi ana teması, alt temaları ve kategorilere ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 14

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin İfadeler

Ana Tema	Alt Tema	Kategori
Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Değerlendirilmesi	Okuma Becerileri Performansında Kullanılan Yöntemler	Geleneksel Yönteme Uyarlama
		Geleneksel Yöntem
		Soru-Cevap
		Bireysel Değerlendirme
		Gözlem Yoluyla Değerlendirme
		Okuma Yarışı
		Oyun Yoluyla Değerlendirme
	Okuma Becerileri Performansı Ölçümüne İlişkin Öneriler	Geleneksel Yönteme Uyarlama Yapılmalı
		Sınıf Arkadaşlarıyla Kıyaslama Yapılmamalı
		Bireysel Değerlendirilmeli
		Gözlem Yapılmalı
		Ayna Karşısında Değerlendirme Yapılmalı

3.3.1. Okuma Becerileri Performansında Kullanılan Yöntemler

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarını ölçmede kullandıkları yöntemleri çeşitli ifadelerle belirtmişlerdir. Tablo 15'te ilgili konudaki yedi kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 15

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadeler

Kategori	Frekans
Geleneksel Yönteme Uyarlama	16
Geleneksel Yöntem	5
Soru-Cevap	5
Bireysel Değerlendirme	5
Gözlem Yoluyla Değerlendirme	3
Okuma Yarışı	3
Oyun Yoluyla Değerlendirme	1

a. Geleneksel yöntemle uyarılma

Yürütölmüş görüşmelerde 28 katılımcının 16'sı öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarını geleneksel yöntemle uyarılma yoluyla ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Aylin Öğretmen, “*Yani ilk başlarda birinci sınıfta uuu vermem gereken kazanımları kazanıp kazanmadığına bakarım. Yani onlarda her ortalama çocukları aynı seviyeyi beklemiyoruz onların kendisine has bir zamanı var kendine has bir öğrenme şekli var ve bizlerde onlara göre ilerleme yapıyoruz yani. Her çocuğun uı seviyesi bir değil nası beş parmağın beşi bir değilse her çocukda kendine göre özeldir onunda kendine göre öğrenme stili vardır öğrenme zamanı vardır biz de o şekilde değerlendirme yapıyoruz.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarını geleneksel yöntemle uyarılma yaparak ölçtüğünü vurgulamıştır. Ayten Öğretmen, “*...çok uzun şeyler veya ee yer zemin şekil gibi şeyler onların çok fazla dikkatini dağıtabiliyor. Bu nedenle daha yalın hale getirerek sunmaya çalışıyoruz ve azar azar sormaya çalışıyoruz görevlerini.*” ifadesinde bulunmuştur.

Birsen Öğretmen, “*Onlara kendi seviyelerine göre sınav hazırlıyoruz ona göre yazılısını hazırlayıp ona göre notunu veriyoruz.*” sözleriyle görüş bildirmiştir. Burhan Öğretmen, “*Aldığımız ürüne göre yapıyoruz değerlendirme yani fazla bişey yok. Özellikle dördüncü sınıfta şey uuu var yazılı var illaki. Yani bu çocuğun seviyesinde dördüncü sınıf ben bunu değerlendirmem gerekiyor. Onun seviyesine uygun ona verebildiğim şeylerle ilgili değerlendiriyorum. Yoksa sınıfın aynı düzeyinde değerlendirme gibi bir özelliğim yok.*” açıklamasında bulunmuştur. Fatma Öğretmen, “*basit metinler seçmeye çalışıyorum karmaşık ve uzun heceli kelimeler yerine daha az heceli kelimelerden oluşmuş metinlerle yaparak o tür metinleri yazdırarak dikte olarak yazdırarak yapıyorum.*” açıklamasında bulunmuştur. Güldane Öğretmen, “*Mesela bi değerlendirme sorusuna daha basit sorular daha az sayıda sorular ve yazıları büyük o şekilde.*” açıklamasıyla konu hakkındaki görüşlerini bildirmiştir.

Kadriye Öğretmen, “*...öğrendiğimiz ilk başta basit uuu kelimeleri birinci grup sesleri mesela verdikten sonra artık onlarla yavaş yavaş kelimeler metinler oluşturuyoruz ve sonra bunları yavaş yavaş hani çocuklar yazabiliyo mu okuyabiliyo mu diye deniyoruz.*” açıklamasında bulunmuştur. Melek Öğretmen, “*Diğer öğrencilerden işte hızına bakıyorsunuz diğerleri okumaya geçmiş onlar geçememişse ona göre takip ediyorsunuz ... mesela şuan okuma yazmaya geçen çocuklar var hecede olanlar var onlar*

mesela böyle bir metinle uğraşırken ya da başka bir etkinlik yaparken onlara bireysel olarak bakıyorsunuz.” ifadesiyle görüş belirtmiştir. Mualla Öğretmen, “...birebir çalışmalarda karşılıklı metin okuma şeklinde ya da bazen böyle hani çok uzun bir metni okuma değil de kısa cümleleri okumak için. Çünkü şey oluyor mesela ben şunu gözlemliyorum eğer verdiğiniz metin biraz uzunsa ilk bir kaç cümleyi çocuk okuyor. Sonrasında bu hatalar ve şey yavaşlama artmaya başlıyor yani okumadaki şeyler yavaşlamaya başlıyor. O yüzden daha kısa metinler daha yaş grubunda değil de alt sınıfların metinleri soruyoruz. “ açıklamasında bulunmuştur.

Nuri Öğretmen, “Ayrı yapılması gerekiyo yani ayrı sorular soruyorum.” ifadesinde bulunmuştur. Özden Öğretmen, “...her zaman seviyesine birebir seviyesine uygun kaynaklar bulamıyorsunuz. Napiyorsunuz aaa şu kaynağın şurası uygun deyip fotokopi çekiyorsunuz. Ben kendim elle hazırlamayı çok severim. O nedenle çeşitli kaynaklardan bakarak kendim hazırlamayı tercih ediyorum soruları.” şeklinde görüş belirtmiştir. Pınar Öğretmen, “Dikteyle mesela değerlendirmeye çalışıyorum ben u okuma yapıyorum yani birinci sınıfta hep mesela şu anda da bi öğrenme güçlüğü çeken öğrencim var. Bizim sadece yaptığımız iki türlü değerlendirme var. Birisi dikte yani ben söylüyorum o yazıyo diğeri de okuma ikisini yapıyoruz” açıklamasıyla görüş bildirmiştir.

Süheyla Öğretmen, “İu puntosunu büyütme ya da işte çocuğa o sesi farklı görsel materyallerle sormak...” cümlesiyle fikirlerini açıklamıştır. Tomurcuk Öğretmen, “İu özellikle yazabiliyorsa dikteye çok yönlendirmeye çalışıyoruz. İu veyahut ta işte bütün ödevlerimizi u kendisi yapacağı kendisi cevaplayacağı şekilde hani anlayıp anlamadığını bu şekilde kontrol etmeye çalışıyoruz.” ifadesinde bulunmuştur. Yasemin Öğretmen, “Onlarla birlikte zaten u öğrenme güçlüğü olan çocuklarda zaten okuma güçlüğü olan çocukları da zaten diğerleriyle değerlendiremezsin. Onlarla birebir olarak zaten çalışıyorsun. İu onun sadece şöyle mesela okuttuğun önündeki kaynaklar bile diğerlerinden daha farklı. Görsellikten hoşlanıyorsa çocuğu bazen görsellik ön planda tutularak çocuk okutuluyo.” görüşünü belirtmiştir. Yeşim Öğretmen ise konuyla ilgili olarak, “İu bu öğrencileri daha ayrı işte u pozitif ayrımcılık yaparak değerlendiriyoruz.” açıklamasında bulunmuştur.

b. Geleneksel yöntem

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 5’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarını geleneksel yöntem kullanarak

ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Birsen Öğretmen, *“Ya benim sınıf ortamına göre okutturuyorum. Yani sınıftaki diğer çocuklara ne uyguladıysam o. Onlarda o sistemde o şekilde oluyorlar.”* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarını geleneksel yöntem kullanarak ölçtüğünü vurgulamıştır. Fulya Öğretmen, *“...açıkçası bilimsel bir yöntem uygulamadım öğrencimle ilgilendim sadece.”* ifadesinde bulunmuştur. Havvanur Öğretmen, *“...normal sınıfımda da yapıyorum ona da aynısını uyguladım.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Ilgım Öğretmen, *“VIII şu an okuma becerilerine ilişkin yaptığım böyle uuu onlara çok özel bir şey yok.”* açıklamasında bulunmuştur. Pınar Öğretmen ise konuyla ilgili görüşlerini, *“Ya ilk başta çok ayrı bişey yapamıyorsunuz çünkü mesela diyelim ki birinci sınıfta harfle başladınız ee diğer çocukları yapıyorsunuz aynı yani değerlendirmeler yapıyorsunuz.”* ifadesiyle belirtmiştir.

c. Soru-Cevap

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 5’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarını soru-cevap yöntemiyle ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ezgi Öğretmen, *“...her öğrenciyle bi çalışma yapıyorum okuma yapıyorum ya da uuu okuma metni verip altına sorular yazıp onları uu okuduğunu anlama şeklinde kendilerini ifade etmelerini istiyorum. Onları kontrol ediyorum. Bazen kendim okutup o soruları uuu o soruları birlikte cevaplandırıyoruz.”* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma becerilerindeki performanslarını soru-cevap yöntemiyle ölçtüğünü vurgulamıştır. Güldane Öğretmen, *“VIII birinci ikinci sınıfa mesela kısa bir paragrafı okuyup anlatım şeklinde soru cevap şeklinde uuuu özet birkaç cümleyle özetleme veya burada ne anlatılmak isteniyor ana fikir şeklinde. Yani bu şekilde yapıyoruz soru cevap şeklinde.”* ifadesinde bulunmuştur. Tomurcuk öğretmen ise konuyla ilgili olarak, *“En fazla kullandığım benim soru-cevap yöntemi...”* görüşünü belirtmiştir.

d. Bireysel değerlendirme

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 5’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarını bireysel değerlendirme yaparak ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Belgin Öğretmen, *“Hani kaynaştırma öğrencilerine nasıl Bep planı yapıyoruz plan çerçevesinde onları değerlendiriyorsak öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri de ben o şekilde değerlendiriyorum.”* açıklamasıyla öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma becerilerindeki performanslarını

bireysel değerlendirme yaparak ölçtüğünü vurgulamıştır. Ebru Öğretmen, “...çocukla birebir ilgilenerek uuu öğrenmesini işte ya da işte okuma hızını ya da işte anlamasını şekilde. Birebir ilgilenerek anlamaya çalışıyorum.” ifadesinde bulunmuştur. Yasemin Öğretmen ise, “Onlarla birebir bireysel olarak zaten yapıyorsun ... o şekilde her çocuğu ayrı ayrı değerlendiriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

e. Gözlem yoluyla değerlendirme

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarını gözlem yoluyla ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Emel Öğretmen, “...performans olarak eğitimde hani gözlemler işte uuu yapıp yapmadıklarına bakarak çünkü test ya da şey veremiyodum yazılı yapamıyodum bu çocuklara. İşte o an öğrenmiş mi hadi bunu bulalım yapabiliyor musun? Okuyabiliyor musun? Birebir gözlem sonucunda değerlendirme yapıyoduk.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma becerilerindeki performanslarını gözlem yoluyla ölçtüğünü belirtmiştir. Melek Öğretmen ise, “Şimdi şöyle biz gözlemliyoruz gibi gözlemliyoruz takip ediyorsunuz. Diğer öğrenciler gibi değil yani.” görüşünü belirtmiştir.

f. Okuma yarışı

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarını okuma yarışı yoluyla ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Havvanur Öğretmen, “Bi gün önceden kâğıt veriyorum bi hikâye. Onu siz evde çok okuyun diyorum okuma yarışı yapacağım diyorum. Böyle hani ödül karşılığında ödül alması için farklı hani kalemdi stikır yapıştırıyoruz.” açıklamasıyla öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma becerilerindeki performanslarını okuma yarışı yoluyla ölçtüğünü belirtmiştir.

g. Oyun yoluyla değerlendirme

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarını oyun yoluyla değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak Sibel Öğretmen, “Öncelikle onu bi şarkı gibi işte al el il il ol öl ul ül annanne babaya dedeye babaanneye kadar ben bunu evde öğretiyorum. Diyorum ki bunu mutfakta şarkı gibi söyleyin. Sonra le la li li bu da bi hece çapması

gibi aynı şekilde onu da melodilere döküp benimle beraber yapmasını istiyorum.” ifadesinde bulunmuştur.

Öğretmenler öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma performanslarını değerlendirirken çeşitli yöntemler kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ilgili konuda belirttikleri ifadelerin yedi alt tema etrafında toplandığı ve bunların; geleneksel yöntem uyarlama, geleneksel yöntem, soru-cevap, bireysel değerlendirme, gözlem yoluyla değerlendirme, okuma yarışı ve oyun yoluyla değerlendirme olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden alınan bilgiler aslında öğrencilerinin okuma performanslarını değerlendirdikleri yönündedir ve bu durum olumlu karşılanmıştır. Fakat değerlendirmeye ilişkin kullanılan yöntem ve izlenen yol hususlarında öğretmenlerden tatmin edici cevaplar alınamamıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde ağırlıklı olarak geleneksel yöntemin kullanıldığı ya da geleneksel yöntemin öğrenci özelliklerine göre uyarlandığı belirtilmiş olup bu uyarlamaların nasıl yapıldığına ilişkin net bir bilgi alınamamıştır. Geleneksel yöntemle yapılan değerlendirmelerin öğrenciyi sınırlı bir zamanda ölçmeyi gerektirdiği (Doğan, 2005) ve öğrencilerin eksiklerini kendilerinin görme fırsatı tanımadığı (Benzer ve Eldem, 2013) ifade edilmektedir. Ayrıca geleneksel yöntemle gerçekleştirilen değerlendirmelerde bireysel özelliklerin göz ardı edilmesi sebebiyle özel gereksinimli öğrencilerde tercih edilen bir değerlendirme yöntemi değildir. Her ne kadar öğretmenler çeşitli yöntemlerden bahsetmiş olsa da söz konusu özel eğitim olduğunda bireysel değerlendirme yöntemine başvurmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Turnbull, A., Turnbull, R. ve Wehmeyer (2007) de özel eğitimde değerlendirmenin bireyselleştirilmiş bir süreç olması gerektiğini ve değerlendirme stratejilerinin mümkün olan en üst düzeyde bireyselleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, bireysel değerlendirme yaptığını az sayıda öğretmenin ifade etmiş olması manidar bulunmaktadır. Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları birçok sınırlılık bulunmaktadır. Yaşamış oldukları bu sınırlılıklara ilişkin bireysel değerlendirmeye tabi tutulmaları gerekmektedir. Fakat öğretmenlerden alınan görüşler neticesinde bireysel değerlendirmeden çok; pratik olması, zaman kazandırması ve sınıf öğretmenleri tarafından en iyi bilinen yöntem olması açısından geleneksel yöntem ile daha hızlı olması açısından ise gözlem yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bu durumun da ayrıntılı performans almada sorun yaratabileceği düşündürmektedir.

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak ulaşılan kategorilerden olan geleneksel yöntem uyarlama, bireysel değerlendirme ve oyun yoluyla değerlendirmenin alternatif

ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak ele alınacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak, Harnisch (1994), alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, geleneksel değerlendirme yöntemlerine kıyasla öğrencilerin başarı seviyelerini artırmasına olanak sağladığı ifade edilmektedir (Harnisch'den aktaran Yapalak, 2009). Yine öğretmen görüşlerine benzer olarak, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenciler üzerinde yaratıcı ve özgün düşünme becerilerini geliştirdiği ve aynı zamanda öğrencilerin kendilerini mümkün olan en iyi şekilde ifade etmelerine imkân verdiği ifade edilmektedir (Doğan, 2005). Katılımcılardan bazıları öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde sınıf içerisinde ilgili öğrencilere okuma yarışı yaptırdığını ifade etmişlerdir. Alanyazında, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az sıklıkla kabul edildikleri (Larrivee ve Horne, 1991; Roberts ve Zubrick, 1992) ve ilgili öğrencilerin sosyal kabul düzey yordayıcılarından birinin de akademik başarı olduğu ifade edilmektedir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009). Bu yönüyle ele alındığında, sosyal kabul düzeyleri zaten düşük grupta yer alan öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin öğretmenleri tarafından sınıf ortamında okuma yarışmalarına tabi tutulmaları gayet sakıncalı bulunmaktadır.

3.3.2. Okuma Becerileri Performansı Ölçümüne İlişkin Öneriler

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarının ölçülmesine ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Tablo 16'da ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 16

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerileri Performanslarının Ölçülmesine İlişkin Öneriler

Kategori	Frekans
Geleneksel Yönteme Uyarlama Yapılmalı	6
Sınıf Arkadaşlarıyla Kıyaslama Yapılmamalı	4
Bireysel Değerlendirilmeli	3
Gözlem Yapılmalı	1
Ayna Karşısında Değerlendirme Yapılmalı	1

a. Geleneksel Yönteme Uyarlama Yapılmalı

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 6'sı öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarının değerlendirilmesine ilişkin, geleneksel yönteme uyarlama yapılmalı önerisini getirmiştir. Konuyla ilgili olarak Ayten Öğretmen, *“Çocuğun bildiği sözcüklerden yola çıkılması gerekir çünkü anlamlandırmakta ve yorumlamakta çok sıkıntı yaşıyorlar gerçekten. İu bu nedenle sınavların diğer öğrencilere sunulan değil ona özgü sınav yapılmasında fayda görüyoruz.”* ifadesiyle görüşlerini belirtmiştir. Belgin Öğretmen, *“İşte birer ikişer cümlelik metinler doğrultusunda hani değerlendirmesini yapabiliriz seviyesine göre. Diğer çocuklara göre değil hani değerlendirmesini kendi çapında yapmamız gerekiyor.”* açıklamasını yapmıştır. Ezgi Öğretmen ise görüşlerini, *“İİİİİ bence her Türkçe dersinde bir Türkçe dersinde dersinde mutlaka bi çalışma kâğıdına bi okuma metni okuma düzeyine göre kolay ya da uzun kısa ya da uzun onun şeyine göre düzeyine göre bir metin verilmeli. Altına sorular uuu verilmeli ve bir derste uuu okuduğunu cevaplama olarak verilmeli.”* olarak ifade etmiştir.

b. Sınıf arkadaşlarıyla kıyaslama yapılmamalı

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 4'ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki performanslarının değerlendirilmesine ilişkin, sınıf arkadaşlarıyla kıyaslama yapılmamalı önerisini getirmiştir. Konuyla ilgili olarak Havvanur Öğretmen, *“Önerim yani uuuu bi kere sadece öğrenme güçlüğü olarak değil de diğer çocuklardan da aynı şeyi beklemeyeceğiz. Yani mümkün değil zaten. Öğrenme güçlüğü de kıyaslamayıp kendisiyle yarışacak yani. Aslında her çocukta öyle kendisiyle yarışması gerekiyor.”* açıklamasıyla öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinin performans ölçümüne ilişkin önerisini ifade etmiştir. Mualla Öğretmen ise, *“Aynı sınıftaki diğer çocuklarla kıyaslamadan değerlendirmek lazım kesinlikle.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

c. Bireysel değerlendirilmeli

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3'ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarının bireysel değerlendirilerek ölçülmesine dair öneride bulunmuştur. Konuyla ilgili olarak Emel Öğretmen, *“Sınıfta toplu halde yapılan değerlendirmenin uuu çok verimli olacağını düşünmüyorum. O yüzden bu çocuklarda birebir çalışma ve birebir değerlendirme daha verimli olur diye*

düşünüyorum.” ifadesinde bulunmuştur. Kadriye Öğretmen ise, “...hani çocuğun performansına yönelik bire bir uyu yoksa hani başka türlü zaten performansını ölçmek çok zor.” açıklamasıyla görüşünü belirtmiştir.

d. Gözlem yapılmalı

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarının gözlem yoluyla ölçülmesine dair öneride bulunmuştur. Güldane Öğretmen görüşlerini, “*Sınıfta çocuğu iyi gözlemlesinler yani bu çocuklar zaten sinyal veriyor her bakımdan sinyal veriyor.*” ifadesiyle açıklamıştır.

e. Ayna karşısında değerlendirme yapılmalı

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarının ayna karşısında ölçülmesine ilişkin öneride bulunmuştur. Konuyla ilgili olarak Nebile Öğretmen, “*Masada yanıma çağırıp okuttuğumda çok heyecanlandıklarını ve şaşırdıklarını görüyorum tecrübelerim o yönde. Yani böyle çocuğa göre değişen yöntemler uygulayabilirler ayna karşısında okutturmak olabilir.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarının ölçümüne ilişkin ayna karşısında değerlendirme görüşünü öne sürmüştür.

3.4. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Değerlendirilme Sıklığı

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarını değerlendirme sıklıklarını çeşitli ifadelerle belirtmişlerdir. Tablo 17’de ilgili konudaki her beş alt temanın kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 17

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerileri Performanslarının Değerlendirilme Sıklığına İlişkin İfadeler

Alt Tema	Frekans
Her gün	9
Haftada Bir	7
Destek Eğitim Sırasında	5
Ayda Bir	3
Değerlendirme Sıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Değişmesi	3

3.4.1. Hergün Değerlendirme Yapma

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 9'u öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarını hergün değerlendirdiklerini çeşitli ifadelerle açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak Fatma Öğretmen, *"Aslında her ders değerlendirmiş oluyorum bir matematik dersinde bile eğer yönergeyi anlayamamışsa biliyorum ki okumayla ilgili bir sıkıntı var. Ya da işte diyelim ki Türkçe dersinde verilen soruya düzgün bir cevap verememişse anlamlı cevap verememişse biliyorum ki okuduklarını anlamamıştır."* ifadesinde bulunmuştur. Gökçe Öğretmen, *"İ yani her gün bizim serbest etkinlik ya da oyun ve fiziki etkinlik beden eğitimi ve oyun oldu gerçi bu dönem adı. İ derslerimiz oluyor. Ben bu derslerde mutlaka yanıma alıp bakıyorum."* görüşünü belirtmiştir. Ilgım Öğretmen ise, *"İİİ biz zaten sınıfımızda her gün sonunda bi konu tekrarımızı yapıyoruz. Örneğin u konularımız bitiyor her konu bitiminde bunların değerlendirmesini yapıyorum. İİ evet diğer öğrenciler gibi belki yirmi soruda 19 doğru 20 doğru yapamıyorlar ama son zamanlarda yaptığım değerlendirmelerle 15 doğruya kadar 16 doğruya kadar çıktı."* açıklamasıyla görüşünü bildirmiştir.

3.4.2. Haftada Bir Değerlendirme Yapma

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 7'si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarını haftada bir değerlendirdiklerini çeşitli ifadelerle açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak Kadriye Öğretmen, *"...her hafta kesin okuma günümüz vardı ve her hafta dikte muhakkak haftanın son günü cuma günü öğrendiğimiz kelimeleri o hafta içerisinde öğrendiğimiz kelimeleri ben dikte çalışmasında ben söylüyodum onlar yazıyordu o şekilde."* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanısı bulunan

öğrencilerin okuma becerileri performanslarının değerlendirme sıklığının haftada bir olduğunu belirtmiştir. Nuri Öğretmen, *“Yani haftalık değerlendirme en iyisidir çünkü günlük değerlendirme ee de çok fark etmez. En erken haftalık olmalı ben öyle yapıyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

3.4.2. Destek Eğitim Esnasında Değerlendirme Yapma

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 5’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarını destek eğitim saatleri içerisinde değerlendirdiklerini çeşitli ifadelerle açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak Burhan Öğretmen, *“Bireysel eğitim yaparken sürekli aynı şekilde okutuyoruz. Okuduğunu anladığını anlamadı mı bu şekilde değerlendirme yapıyoruz başka bir değerlendirmemiz yok.”* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerileri performanslarının değerlendirilme sıklığının destek eğitim saatleri ile sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Emel Öğretmen, *“Şimdi şöyle bir şey var birebir eğitime aldığımızda değerlendirmeyi yapıyordum açıkçası. Geldiği zaman işte unutmamış mı yani işte geçen hafta çalıştığımız dersi unutmamış mı, unutmamış mı, hatırlıyo mu?”* açıklamasında bulunmuştur. Melek Öğretmen ise görüşlerini, *“Şimdi o Bep raporlarında zaten şey veriyor size programda şey veriyor hedef koyuyor işte şu ay içinde şu aralıkta şunları şunları yapar diye hedefleriniz var. O hedefleri siz o amaçlar doğrultusunda çalışmalarınızı yapıp o süreçte değerlendiriyorsunuz destekte keyfi bir değerlendirme yapmıyorsunuz.”* ifadesiyle görüşünü bildirmiştir.

3.4.3. Ayda Bir Değerlendirme Yapma

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarını ayda bir değerlendirdiklerini çeşitli ifadelerle açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak Birsen Öğretmen, *“Arada bir hani yanımda hani bazen 15 gün diyorum bazen bir ay diyorum bakıyorum hani ne kadar ilerlemişler. Orda hani bir aylık sürede ne kadar ilerlemiş ona bakıyorum.”* ifadesinde bulunmuştur. Ebru Öğretmen ise, *“Şöyle uuu yani belki iki haftada bir uuu üç haftada bir ya da ayda bir o şekilde oluyo. Yani uuu sınıfın uuu seyrine göre oluyo bazen işte.”* açıklamasında bulunmuştur.

3.4.4. Değerlendirme Sıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Değişmesi

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3'ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performansları değerlendirme sıklıklarının öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine göre farklılaştığını çeşitli ifadelerle belirtmiştir. Süheyla Öğretmen görüşlerini, “*İşte hani okuma sürecinde uı yine yarım dönemde her gün bir saat ona ayırmaya çalıştım. Ama süreç içinde üçüncü dördüncü sınıfa geldiğinde haftada bi saat gibi yani azaltarak gidiyosunuz.*” ifadesiyle belirtmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri performanslarının değerlendirilme sıklığına ilişkin farklı ifadelerde bulunmuşlardır. Alanyazında öğretmenlerin hem uzun hem de kısa dönemli amaçlar için öğrencinin bu amaçlara ulaşip ulaşmadığını nasıl belirleyeceğini bilmesi gerektiği, toplanan bilgilerin öğretim planındaki iyileştirmelere yardımcı olacağı ve öğretmenlerin öğrenci performanslarını sık sık değerlendirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Gürsel, 2017). Yine alanyazında, hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planları çerçevesinde yılda en az bir kez değerlendirme yapılması ile öğrencilerin yine bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde üç ay ve altı aylık periyotlarla değerlendirmesinin gerekliliği belirtilmiştir (Kargın, 2009). Alanyazındaki bilgiler ışığında öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerini sistematik bir şekilde izlemesinin gerekliliği açıktır. Bu görüşten yola çıkarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin aslında hergün, haftada bir, ayda bir gibi sistematik değerlendirme yaptıklarına ilişkin ifadeler yer almakta ancak ifadelerinde yer alan sürelerle ilişkin öğretmenlerin tatmin edici bir cevap vermedikleri görülmektedir. Örnek olarak hergün değerlendirme yaptığını ifade eden öğretmenler, verdikleri sürenin nedenine ilişkin tatmin edici bir cevap vermediği gibi, hergün öğrencinin okuma becerilerinin değerlendirilmesinin çok doğru bir yaklaşım olmadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin hergün değerlendirme yapmasının, öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını pekiştireceği öngörülmektedir. Geleneksel yöntemle hergün gerçekleştirilecek değerlendirmenin faydalı olmayacağı söylenmelidir. Bunun yanında öğretmenlerin özellikle okuma becerilerinde mutlaka belirli aralıklarla, müfredatta işlenen konunun öğrencinin okuma performansına nasıl yansıdığını görmek için değerlendirme yapmaları önemli görülmektedir. Fakat öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin neden bu şekilde sıklık seçtikleri ya da değerlendirme sürelerini hangi kriterlere göre ayarladıklarına ilişkin net bilgiler olmadığı görülmektedir. Bu durumda

asında çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma performanslarına ilişkin sağlıklı değerlendirme yapmadıklarını gösteren önemli bir bulgudur.

3.5. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin Görüşler

Katılımcılar öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne ilişkin görüşleri dört alt tema etrafında toplanmıştır. Bunlar sırasıyla, yöntemsel açıdan uyarlamalar, ders işleyişine ilişkin uyarlamalar, diğer görüşler ile materyal çeşitlendirme ve uyarlamadır. Tablo 18’de ilgili konudaki her alt temanın kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 18

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin İfadeler

Alt Tema	Frekans
Yöntemsel Açıdan Uyarlamalar	25
Ders İşleyişine İlişkin Uyarlamalar	19
Diğer	10
Materyal Çeşitlendirme ve Uyarlama	5

3.5.1. Yöntemsel Açıdan Uyarlamalar

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 25’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne ilişkin, yöntemsel açıdan uyarlamalar yapma görüşünü çeşitli ifadelerle belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak Ayten Öğretmen, “*Eee sınıf ortamında da yine aynı şekilde arkadaşlarıyla sıkılmadan u okumalarını sağlıyorum. Iuu okuyabilceği basit kitaplar sunuyorum kitaplarını genellikle ben öneriyorum. Iu bu tarz kitaplar oku diye u kendi seçeceği kitapları kendi seçtiği kitapları daha doğrusu önce bana getirip gösteriyor okuyabilir miyim diye. Uygunsa okumasını istiyorum ama her gün mutalaka kitap okumasını istiyorum.*” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin sınıf seviyesinin altında çalışmalar yaptığını

vurgulamıştır. Mualla Öğretmen ise, “...mesela diğer çocuklara verilen ödevler onlar için fazla şey geldiği için hani yapılamaz anlaşılabilir zorlayıcı bıkırtıcı geldiği için farklı metinler hazırlıyoruz zaman zaman. Mesela daha böyle işte küçük sınıfların uyguladığı metinleri alıp onları ödevlendirme olarak verebiliyoruz. Hani bunu oku bununla ilgili sorulara cevap ver mesela şuanda ki hikâyeler zor geldi onlara farkındayım ama farklı bir metin verdiğiniz zaman onlar keyif olarak yapabiliyorlar okuyabiliyorlar baş etmeye çalışıyoruz.” görüşünü belirtmiştir.

Aylin Öğretmen, “Beş ne bir ka çalışmaları özellikle yapmaya çalışıyorum. Çünkü çocuk okur ama bir şey anlamadıktan sonra onunda bir anlamı yok yani. Boş bi kitabı okumak gibi bi şey oluyo o. Özellikle dediğim gibi okuma anlama çalışmaları yapmaya çalışıyorum.” görüşüyle öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin okuduğunu anlama çalışmaları yaptığını vurgulamıştır. Güldane Öğretmen ise, “İlk başlarda paragraf paragraf okuduğunu anladın mı uu olayın kahramanları kimler her bir hikâye için. Kısa metinler üzerinden gittiğimizi düşünürsek kahramanları kimler soru çıkarma, soru cevap şeklinde. Ana fikir bulma gibi sen olsaydın o kahramanın yerinde ne yapardın, olayı nasıl sonuçlandırırdın gibi.” açıklamasında bulunmuştur.

Birsen Öğretmen, “Çözümüne ilişkin işte sık sık tekrar ettirip hani uuu tabi bazı harfleri uuu ilk başta ters yazanda oluyor S’yi Ş’yi ya da bazı harfleri karıştırıyor. Onu en çok dikte yoluyla yani söyleyip yazdırarak uu yazmayı iyi kavradı mı okuması da doğru oluyor. Harflerin üzerine hani bastıra bastıra hem onu kafasına iyi yerleştirmesini hem de yani ayırmasını o sesleri ayırmasını sağlıyoruz. O zaman da daha unutmuyor yani çocuk o sesi tam almış oluyor yani. Ses tam alamazsa ilerde karıştırıyor.” açıklamasıyla öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin yazma çalışmaları yaptığını vurgulamıştır.

Havvanur Öğretmen, “...uuu işte farklı uygulamalar yapıyorum. Önce sesli harfler. Hani bu öğrencime yapmadım ama kimisine o faydalı oluyor. Önce sesli harfleri verip yanına sessiz harfleri ekleyerek çalışma.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşüyle öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin öncelikle sesli harfleri öğrettiğini belirtmiştir.

Özden Öğretmen, “Ben en çok arkadaşlarının verdiği desteklerden yani sınıftaki diğer arkadaşlarının verdiği destekten fayda gördüm çocuk çocuktan çok güzel öğreniyor çünkü. Sınıfta bir sevgi ortamı oluşturduğunuzda çocuklar diğer arkadaşlarının

başarısını istiyorlar ve yapamayan arkadaşlarını sezinliyorlar.” görüşüyle akran eğitimine vurgu yapmıştır.

Fulya Öğretmen, “IIIIII şöyle bişey yapmıştık öğrencimle. Ses kaydı hani denemiştik hani faydasını uuu bi fayda gördük ama ondan mı gördük bilmiyorum. Hani kendi sesini tekrar dinliyodu ses kaydı yapıyo okuyo ve uuu bu şekilde sanırım daha dikkatini vererek okuyo öyle bi fayda sağladı bize. Kendi sesini kaydetip sonra okumasını dinliyo hani normal konuşmasında hiç bi problem yok okurken böyle.” ses kaydından yararlandığını belirtmiştir.

Nuri Öğretmen, “...ee daha çok şey yaparım hani normal de çocuklarla oyun oynarım ama okuma zorluğu olana daha çok oyunu öğretirim. Mesela le hecesini oynarken le le le diye halay çekerim yavaşca le te hecesini okurken te te te diye hızlı halay çekerim. Yani olayı daha çok canlandırma animasyon drama şeklinde yaparım.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin halay çektiğini belirtmiştir.

Pınar Öğretmen, “Çabuk öğrensin diye mesela uu belli kalıplar var kalıp kelimeler var mesela hece üzerinden gidiyoruz. Sonu a ile biten heceler işte sonu e ile biten heceler mesela. Bir ay boyunca sonu a ile biten açık heceleri çalışıyoruz mesela öyle gidiyoruz. Onun üzerinden kelimeler ee ve şeyi fark ettim yani karmaşıklaştırmadan belli bir sıraya koyduğunuz zaman aslında daha kolay öğrendiğini görüyorsunuz. Yani mesela diyelim ki ee ilk grup uu harfleri verdim bitirdim ikinci grup harfleri de verdim bitirdim. Bi süre sonra i ler e ler a lar bütün açık heceler kapalı heceler hepsi birbirine karışıyor. Ama diyelim ki sonu a ile biten açık heceleri verdiğimiz zaman haa bakıyorsunuz ki şeyi daha kolay aldığını hatırlamaların daha kolay olduğunu unutmaların daha geç olduğunu görüyorsunuz.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşüyle öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin öncelikle ses farkındalığı çalışmaları yaptığını belirtmiştir.

Yeşim Öğretmen, “Tekerlemeler u tekerleme tarzı işte bilmece tarzı şeyleri tekrar eden kelimeleri o tarz çalışmaları çok fazla veriyoruz. Tekrar bol tekrar etsin işte harfleri görsün diye.” açıklamasıyla tekerlemelerden faydalandığını vurgulamıştır.

3.5.2. Ders İşleyişine İlişkin Uyarlamalar

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 19'u öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne ilişkin, ders işleyişinde farklı uygulamalar yapma görüşünü çeşitli ifadelerle belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak Fatma Öğretmen, *“O öğrenciye okurken zaman vermeye çalışıyorum sınıf içinde özgüven kazanmasını sağlamaya çalışıyorum. Özgüvenin her şeyin çözümü olduğunu düşünüyorum çünkü eksikliğini fark eden yaşı büyüyen öğrenci daha içine kapanıyor ve yaptığı hataları tekrarlamaya veya kapanıp hiç okumamaya daha meyilli oluyor.”* ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin öğrencilerini motive ettiğini vurgulamıştır. Hilal Öğretmen, *“Benim kendi sınıfımda hiç içe kapanık çocuk olmaz hiç kenarda oturan çocuk olmaz. Hepsi aynı şeyi dinler hepsi aynı şeyin öğrenebileceği şeyin en üst noktasını öğrenir. İuu öğrenme güçlüğü olan çocuklar da aynı sınıftaki yöntemleri uyguluyorum ilk önce yüreklendiriyorum. Burda onunla rahat bi ortam yarattıktan sonra çocuk inanın kendini kollarınıza bırakıyor. Sıkıntısız götürüyorum işimi yani diyalogla ilgili işte biraz da işte aradaki mesafeyle ilgili işte. Yarın dersimiz var mı diyo daha çalışacak mıyız sizinle diyo. Normalde buraya gelmeleri çok keyifli olmuyo bu çocukların biraz da benim kişisel diyalogumla oluyo bu.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Gökçe Öğretmen, *“Bence bunun tek bi reçetesi yok ama tabi ki bol bol çalışmadan geçiyor. İu sanırım bol tekrardan geçiyo bu işin sırrı.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşüyle öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin fazladan okuma çalışmaları yaptığını vurgulamıştır. Tomurcuk Öğretmen ise, *“Bu çocukla ne yapıyorum mesela daha basit ekstra bir çalışma yapmak gerekiyor.... Çok fazla okuma çalışmaları yapıyoruz.”* ifadesinde bulunmuştur.

Kadriye Öğretmen, *“Şey bire bir ilgileniyorum ben. Teneffüslerde yanımda okuma yaptırırım Ben bire bir çalışılmasından yanayım açıkçası.”* açıklamasıyla ek ders yaptığını belirtmiştir. Özden Öğretmen, *“Ben genel olarak o çocuklara özel zaman ayırmaya çalışıyorum ki tüm güçlük çeken öğrencilerin özel zaman kârınadır. İİİİİ ben genel olarak öğretmenliğimde teneffüs ya da öğle arası arayan biri değilim. Teneffüs olduğunda, öğle arası olduğunda, çıkış olduğunda uuu velinin de tabi ki bilgisi dâhilinde çocukla birebir çalışmalar onun öğrenme hızına uygun çalışmalar yapmaya çalışıyorum.”* görüşünü belirtmiştir.

Aylin Öğretmen, “...ıu derslerde okuma metinlerinde ben çocukların bi çoğuna sıraylan okuma yaptırıyorum. Yine o sırada çocukta kendisi okumuş oluyo yani sınıfımda ben genel anlamda hepsine yaptırdığım için sırası gelen çocuk okuyo. Bu esnada özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencimde okuyo hepsine o fırsatı uı vermiş oluyorum o şekilde yani.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin sınıf içerisinde fırsat verdiğini belirtmiştir.

3.5.3. Diğer

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 10’u öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne ilişkin, farklı görüşler bildirmişlerdir. Belgin Öğretmen, “Hani önce bir veliyle görüşüyorum benim sınıfta yaşadığım sıkıntıları veli evde de yaşıyor hatta ben şikâyet ettiğim zaman bakıyorum ki veli daha dertli. Anlamıyor hocam işte anlatıyorum anlatıyorum anlamıyor diyor yani hani ben napacam diyor. Bu sefer evde baskı oluyor baskı olunca çocuk daha bir soğuyor yapacağı varsa da yapmıyor. Önce veliyle görüşüyorum yani.” ifadesiyle veli işbirliğini vurgulamıştır. Kadriye Öğretmen, “...velisiyle sürekli irtibat halindeyim mesela eksik ne görüyosam mesela velisine diyorum ki hani ben bugün şunu yaptıramadım mesela hani ya da u az kaldı sen evde bunu yaptır. Bire bir bunu okut şöyle yap böyle yap gibi hani veliyi de işin içine katarak.” açıklamasında bulunmuştur.

Belgin Öğretmen, “...ben hani kendi görüşüm ondan dolayı ben direk veliyle hani çocuğu bir direk hastaneye yönlendiriyorum hani ve yönlendirdiğim çocuklarda da gerçekten böyle tanılar kondu çıktıda ondan sonra ben bu şekilde çözmeye çalışıyorum.” açıklamasıyla öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin öğrencilerini hastaheneye yönlendirdiğini belirtmiştir. Melek Öğretmen ise, “...önce aileyle görüşüyoruz aileden bilgi alıyoruz çocuğu denetliyoruz. Ondan sonra da rehberlik araştırma servisine yönlendirip ondan sonra bir önceki soru da olduğu gibi o şey program dâhilinde ilerliyoruz.” ifadesinde bulunmuştur.

3.5.4. Materyal Çeşitlendirme ve Uyarılama

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 5’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne ilişkin, materyal çeşitlendirmesi ya da materyal uyarlaması yaptıklarını çeşitli ifadelerle belirtmişlerdir. Emel Öğretmen, “...aynı çalışma için mesela bi harf veriyoruz harfi

görsellere deteklemeye çalışıyoruz. O harflerle başlayan görselleri sunuyoruz bu harfle başlıyo diye. Daha sonra bu harflerin olduğu karışık bi ortamda harfleri sezdirebiliyoruz yani buldurabiliyoruz. Daha sonra harfle ilgili ya da öğrendiği yeni şeylerle ilgili uı farklı materyaller sunmaya çalışıyoruz farklı görsel farklı algılayıcı. Çünkü birinde algılayamıyosa çocuk onu göremiyosa diğerlerinde daha iyi algılayabiliyor. III daha fazla seçenek sunuyoruz önüne öğrenme açısından.” açıklamasıyla öğretimlerinde farklı materyallerden faydalandığını vurgulamıştır. Süheyla Öğretmen ise, “İşte kendim materyallerimi kendim geliştirdim. İşte gerektiğinde sayfayı kesip tek satır haline getirip u ya da onunla ayrı çalıştım. İşte arabalarla öğrettiğim çocuklar oldu mesela. Arabalara isim verdik ya da oyuncaklarla öğrettiğim çocuklar oldu ya da sadece u hani yazdırdığım zamanlar oldu.” ifadesinde bulunmuştur.

Katılımcılar öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne ilişkin görüşleri dört alt tema etrafında toplanmıştır. Bunlar sırasıyla, yöntemsel açıdan uyarlamalar, ders işleyişine ilişkin uyarlamalar, diğer görüşler ile materyal çeşitlendirme ve uyarlamadır. Öğretimin uyarlanması, öğrenme sürecinin; öğrencinin bireysel gereksinimleri, özellikleri ile öğrenme davranışları gözetilerek farklılaştırılmasını ve esnek hale getirilmesini belirtmektedir (Özkeskin, 2017). Alanyazında eğitimin asıl amacının eğitim programının kati suretle dışına çıkmamak değil içerikte yer alan bilgilerin daha anlaşılır olması gerektiği ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan programların ilgili öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak kullanılmasının gerekliliği birçok araştırmada belirtilmiştir (Fisher, Sax, Rodifer ve Pumpian, 1999; Lytle ve Rovins, 1997). Bu yönüyle bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gerek öğrenci özellikleri gerekse çalışılan konuya ilişkin farklı yöntemler, farklı içerikler ve farklı işleyişler oluşturması ile bunları etkili şekilde kullanması önemlidir. Ayrıca alanyazında sınıf öğretmenlerinin, sınıf ortamında öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrencilerine uyarlama yapmadıklarına, uyarlama yapmak için çaba göstermediklerine ya da uyarlama yapmayı bilmediklerine dair çalışmalar bulunmaktadır (Nizamoglu, 2006; Schumm ve Vaughn, 1995; Smith, Naomi, Skow, Stark ve Baca, 2003). Bu yönüyle de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne ilişkin ders işleyişine ilişkin uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında konuyla ilgili olarak, hem kapsamlı hem de nitelikli okuma ve okuduğunu anlama öğretiminin düşük okuma

performansına sahip öğrencilerin bu güçlüklerinin çözümünde etkili olduğu ifade edilmektedir (Valencia, 2011). Ayrıca alanyazında her öğrencinin birbirinden farklı öğrenme biçiminin olmasının eğitimcilerin öğretim etkinliklerini uygun şekilde biçimlendirmesinde gerekliliğe yol açtığı ifade edilmektedir. Bu görüşten hareketle araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde aslında öğretmenlerin uyguladıklarını belirttikleri yoğun uyarlamaların öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencileri için olumlu olarak görülmektedir. Bu uyarlamalar söz konusu olduğunda ortaya çıkabilecek tek sınırlılık ise öğretmenlerin kanıta dayalı, bilimsel bir yöntem seçip seçmedikleri ile ilgilidir. Gerçekleştirilen çalışma içerisinde bu soru her ne kadar sınıf öğretmenlerine yöneltilmemiş olsa da öğretmenlerin ifadelerinde yer alan yöntemlerin genellikle geleneksel yöntem olması aslında uyarlama yapmış olsalar bile, bu uyarlamaların bilimsel ve kanıta dayalı bir uygulama olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından okuma güçlüğü'nün çözümüne ilişkin uygulamalardan bir diğeri ise materyal çeşitlendirmesi ve uyarlamasıdır. Öğretmenlerin bu görüşlerine paralel olarak alanyazında öğretim araç-gereçleri ile materyallerinin uygun zaman ve yerde kullanılması koşuluyla kayda değer katkıları olduğu ifade edilmektedir. Bu katkıların bazıları; öğretmen niteliğinde artış, bilgi kalıcılığındaki artış, öğrenci motivasyonunda artış, konunun somutlaştırılması, farklı duyuların harekete geçirilmesi, derslerin öğrenciler açısından daha keyifli bir hal alması ve eğitimin daha ekonomik olmasıdır (Demirel, 2006; Güngördü, 2003; Uçar, 1999; Şimşek, 2002). Ayrıca, öğrencilerin desteklenmesi ve öğretimi kolaylaştırma özelliğinden dolayı eğitim materyallerinin özellikle özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda daha fazla önem kazandığı belirtilmektedir (Kargın, 2010). Tüm bu yönleriyle ele alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin eğitimlerinde materyal kullanımları olumlu karşılanmaktadır.

Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma performanslarına yönelik tüm bu uygulamaları birlikte düşünüldüğünde; öğretmenlerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi hususunda çok iyi olmadıkları ve farklı değerlendirme sıklıklarına ilişkin görüş belirtmeler de nedenlerine dair net bir görüşlerinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ifadeleri her ne kadar çözümüne ilişkin etkili uygulamalar (yöntemsel uyarlamalar, derse ilişkin uyarlamalar, materyal uyarlamaları) yaptıklarını ve yerinde müdahalelerde bulduklarını düşündürse de, doğru ve sistematik değerlendirme yapılmadığı sürece uygulanan müdahalelerin öğrencilere ne kadar katkı sağlayacağı bilinemeyecektir.

3.6. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Paydaşlardan Beklentilere Dair Görüşler

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair paydaşlardan beklentiler teması içerisinde beş alt tema ve her bir alt temanın da kendi içerisinde farklı sayıda kategorilerinin olduğu görülmektedir. Tablo 19’da öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair paydaşlardan beklentiler ana teması, alt temaları ve kategorilere ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 19

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Paydaşlardan Beklentiler

Ana Tema	Alt Tema	Kategori
Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Paydaşlardan Beklentiler	Okul İdaresinden Beklentiler	Destek Eğitimin İşlevsel Kullanımı
		İşbirliğine İlişkin Beklentiler (Okul-Aile)
	Okuldaki Diğer Öğretmenlerden Beklentiler	Akran Kabulünü Sağlamaları
		Ö.G.T. Öğrencilerine Zaman Ayırmaları
		Öğrencinin Tanısına Uygun Davranmaları
		Kaynaştırma Öğrencilerini Sorun Olarak Algılamamaları
	Velilerden Beklentiler	Öğrenmeye Devam Etmeliler
		Gerçekçi Beklenti
		İşbirliği
	Özel Özel Eğitim Kurumları Ya da Destek Eğitim Öğretmeninden Beklentiler	Çocuklarıyla Daha Fazla İlgilenmeleri (Zaman)
Ortam Düzenlemesine İlişkin Beklentiler		
Öğretmen-Aile-Kurum İşbirliği		
Etkili Uygulama Yapmaları		
Öğrenciyi Motive Etmeleri		
Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Beklentiler	Kaynak İsteği	
	Öğretmen Kalitesinin Artırılması	
	Kaynaştırma Uygulamasının İptali	
	Etkili Tanılama ve Değerlendirme Sistemi	
		Özel Eğitim Kurumlarının Kalitesinin Artırılması

3.6.1. Okul İdaresinden Beklentiler

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair okul idaresinden beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Tablo 20’de ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 20

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Okul İdaresinden Beklentiler

Kategori	Frekans
Destek Eğitimin İşlevsel Kullanımı	11
İşbirliğine İlişkin Beklentiler (Okul-Aile)	2

a. Destek Eğitimin İşlevsel Kullanımı

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcınının 11’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair okul idaresinden destek eğitimin işlevsel kullanımı beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Emel Öğretmen, “*III bunun yine aynı şekilde idare de uuu destek eğitim uygulaması yaptırabilir okulda böyle bi uygulama yapabilir. Öğretmenlere bu şekilde uuu çalışmalarına hani detekleyebilir. Daha cazip hale getirebilir belki destek eğitim uygulamasına giren öğretmenler için bi şeyler yapılabilir. O tarz şeyler yapılırken cazip hale gelsin ki öğretmenler daha çok hani bunu tercih etsinler. Çünkü çok fazla tercih edilen bi konu değil açıkçası.*” ifadesiyle okul yönetiminden destek eğitim odası açılması beklentisine dair görüşlerini ifade etmiştir. Ezgi Öğretmen ise, “*IIII daha sonra okul idaresinden çocuklara destek eğitimin daha fazla verilmesini uuu talep edebilirim. Çünkü uu ne kadar olursa olsun dersler aksıyacak aksıyo da eksik kalıyorlar. Daha fazla detek eğitim saati verilmeli.*” açıklamasında bulunmuştur.

Fulya Öğretmen, “...destek eğitim programı yaparken mevcut koşullara göre hareket ediliyor ve IIII açıkçası hangi öğretmen hangi öğrenciye uygunu düşünülüyor. Hangi öğretmenin programı uygunsa IIII o öğrenciyi ona göre yerleştiriliyor o plana o programa. IIIII burda doğru yapılmadığını düşünüyorum yani burda bep birimine ve okul idaresine görev düşüyor. Yani IIII önceliklendirme gerekiyor IIII ona göre plan program

yapmak gerekiyor.” ifadesiyle öğrenme güçlüğü tanıli öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair okul yönetiminden destek eğitim personeli seçiminde özen gösterilmesi beklentisini vurgulamıştır. Hilal Öğretmen ise, “Okul idaresi destek odalarında seçeceği öğretmenleri bu çocukları ileriye götürecektir öğretmenleri seçmeli bu işe gönül vermiş öğretmenleri seçmeli.” ifadesinde bulunmuştur.

Ilgım Öğretmen, “Şöyle bir sıkıntı oluyo müdür ve öğretmen arasında anlaşmazlık durumunda kaynaştırma öğrencisi geldiğinde bir öğretmene ikiden üçten fazla kaynaştırma öğrencisi verip onu biraz daha fazla zorluyo. Bana göre bir sınıfta gerçekten en fazla iki tane kaynaştırma öğrencisi olmalı. İki tane fazla olunca öğretmenin performansını çok düşüreceğini biliyorum hani. Müdürlerin bu konuda daha inisiyatifli olmasını talep edebilirim isteyebilirim.” ifadesiyle okul idaresinin öğretmeni cezalandırmak amacıyla hareket etmemesi beklentisini ifade etmiştir. Nebile Öğretmen, “Okulda destek eğitimi alıyorsa bu ortamı okul idaresinin hazırlaması önemli. Destek eğitim odalarının açılması bunların işlevlerini sağlaması idarenin elinde onların desteğini beklerim bu konuda.” açıklamasında bulunmuştur ve okul idaresinden destek eğitim odalarının işlevselleştirilmesi beklentisini belirtmiştir. Tomurcuk Öğretmen, “...sınıf seviyesindeyse çocuk, bu çocuğu da sınıftan soyutlayarak ekstra bir ders alması gerektiğine inanan bir öğretmen değilim açıkçası. İdare şunu yapmalı; destek eğitime hiçbir şekilde ihtiyaç çocukları illaki desteğe gitsin diye zorlamamalı diye düşünüyorum. Bunun ben sıkıntısını yaşadım.” açıklamasıyla okul idaresinden, öğrencilerin zorla destek eğitime yönlendirmemeleri beklentisinde bulunmuştur.

b. İşbirliğine ilişkin beklentiler

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 2’si öğrenme güçlüğü tanıli bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair okul idaresinden işbirliğine ilişkin beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Özden Öğretmen, “Okul yönetimleri her konuda olduğu gibi çalışan öğretmenin arkasında olmalı. Veliler bazen yanlış yönlendirmelerle geliyorlar. Örneğin Bep’li bir öğrencinin velisi istediği sonucu alamamış öğretmen çalışıyor ama yeterli olamayabiliyor tabii ki. İşte bu veli beni şikâyet ederse okul yönetimi de ooo sen bu çocuğu okumaya geçirmedin mi derse bu iş olmaz yani okul yönetiminin öğretmenine sahip çıkması gerekiyor.” açıklamasıyla okul idaresinden öğretmen-okul idaresi işbirliğine ilişkin beklentisini vurgulamıştır. Fulya Öğretmen ise, “Biraz daha velinin

talebiyle ne kadar çok destek eğitim alırsa o kadar iyi olur mantığıyla yaklaşıyor okul yönetimi. Öğretmenle olmalı öyle karar verilmeli.” ifadesinde bulunmuştur.

Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ulaşılan okul idaresinden beklentiler alt temasının kategorileri destek eğitimin işlevsel kullanımı ve işbirliğine ilişkin beklentilerdir. Alanyazında, özel gereksinimli öğrencilere sunulacak destek eğitim hizmetlerinin bütün olarak sistemsel şekilde incelenmesi gerektiği (Kargın, 2007) ile ülkemizdeki destek eğitim hizmetlerinin sınırlı olduğu ve sistematik yürütülmediği (Sucuoğlu ve Kargın, 2006) ifade edilmektedir. Ayrıca, başarılı bir kaynaştırma uygulamasının en önemli aktörlerinden birinin okul yönetimleri olduğu (Batu, 2000), kaynaştırmanın gereği ve önemine inanan okul yönetimlerinin kaynaştırma uygulamasının tüm paydaşlarının işini kolaylaştıracağı (Remus ve Adcock, 1998) ve özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışan okul yönetimlerinin okul personelini olumlu şekilde etkilediği (Stamback, Stamback ve Stefanich'den aktaran Batu, 2000) belirtilmiştir.

Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrenciler söz konusu olduğunda destek eğitim hizmetlerinin işlevsel kullanılması daha da önem kazanmaktadır. Her ne kadar bu çalışma okuma becerisine odaklanmış olsa da, aslında tüm akademik becerilerin desteklenmesinde destek eğitim hizmetlerinin işlevsel kullanımı önemlidir ve bunların işlevsel kullanımına ilişkin yürütme ve denetlenmesinin okul idaresinin sorumluluğu olduğu unutulmamalıdır. Bu bilgiler ışığında, katılımcıların ilgili konuda okul idarelerinden destek eğitimin işlevsel kullanımı beklentileri olumlu karşılanmaktadır.

Bazı katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ise ilgili konudaki bir diğer alt tema olan okul idaresinden işbirliği beklentisi kategorisine ulaşılmıştır. Literatürde, örgütsel amaçların başarıya ulaşması için tüm okul personelinin işbirliğinin zorunluluk olduğu (Gajda ve Koliba, 2007) ve eğitim kurumlarının problem çözümünde işbirliği zaruriyetinin bilincinde olması gerektiği (Connolly ve James, 2006) ifade edilmektedir. Ayrıca okul idarecilerinin, sadece okulu yönetme sorumluluğu değil aynı zamanda etkinlik planlama ve uygulamada çalışmalarının içerisinde aktif yer almaları gerektiği ile öğretmenlerin öğretim sürecine etkili katılımlarını sağlamaları gerektiği (Gökçe, 2000) belirtilmiştir. Tüm bu bilgilerin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, okul idarelerinden işbirliğine ilişkin beklentilerini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

3.6.2. Okuldaki Diğer Öğretmenlerden Beklentiler

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair okuldaki diğer öğretmenlerden beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Tablo 21’de ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 21

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Okuldaki Diğer Öğretmenlerden Beklentiler

Kategori	Frekans
Akran Kabulünü Sağlamaları	3
Ö.G.T. Öğrencilerine Zaman Ayırmaları	2
Öğrencinin Tanısına Uygun Davranmaları	2
Kaynaştırma Öğrencilerini Sorun Olarak Algılamamaları	2
Öğrenmeye Devam Etmeliler	1

a. Akran Kabulünü Sağlamaları

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 3’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair okuldaki diğer öğretmenlerden akran kabulünü sağlamaları beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Ayten Öğretmen, “...bazen oluyor çocuklar bu konuda çok acımasızlar. Çok birbirlerinin canlarını yakabiliyorlar bu konularda ona fırsat vermeyeceksiniz. Hani kızacaksanız da siz kızacaksınız ama diğer çocuklarına çocuklara asla arkadaşları hakkında konuşmalarına izin vermeyeceksiniz.” açıklamasında bulunmuş ve öğretmenlerin akran kabulünü sağlamalarını vurgulamıştır. Hilal Öğretmen ise, “Meslektaşlarımda hani sınıfta o çocuk okuyamadığı için içe kapanmasını çözmeli buna gülünmemesi gerekli. Yani herkesin yapması gereken birşey bu. İlk önce biz bu çocuğun gülünecek birşey olmadığına inandıracaksınız sonra da üstüne okumayı ekliceğiniz vericeğiniz akademik olarak bilgileri yükleyeceksiniz hepsini alabilirler.” ifadesinde bulunmuştur.

b. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerine Zaman Ayırmaları

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 2'si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair okuldaki diğer öğretmenlerden öğrencilerine daha fazla zaman ayırmaları beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Emel Öğretmen, *“VIII arkadaşlarımızdan uuu sınıf öğretmeni arkadaşlarımızdan bu tarz çocuklara en azından günde bir saat yani çok fazla bi şey değil bir ders saatinde zaman ayırmalarını isterdim. VIII çünkü maalesef bu tarz çocuklarımız öğrenebilecekken sınıflarda kaynıyıp gidiyo. Aslında kaynaştırmanın adı kaynama gibi bi şey oluyo bizim u eğitim sistemimizde. III birazcık daha onlarla ilgilenmelerini daha fazla hani özen göstermelerini isterdim.”* ifadesiyle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerine daha fazla zaman ayırmalarına ilişkin beklentisini vurgulamıştır. Ezgi Öğretmen ise, *“VIII diğer meslektaşlarıma dediğim gibi öğrencileriyle ekstra zamanlar yaratılmalı diye düşünüyorum.”* görüşünü bildirmiştir.

c. Öğrencinin Tanısına Uygun Davranmaları

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 2'si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair okuldaki diğer öğretmenlerden öğrencilerinin tanısına uygun davranmaları beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Belgin Öğretmen, *“Hani öğretmen orada çocuğu böyle çocuğun cevap verebileceği sorulara o çocuğu yönlendirecek hani yapamayacağı soruları sorup da çocuğu sınıf içinde mahcup etmeyecek. Hani bende buradayım diyebilecek çocuk ben de cevap verebiliyorum diyebilecek çocuk hani bu şey konusu olmayacak işte.”* açıklamasında bulunmuştur. Fatma Öğretmen ise, *“Diğer öğretmen arkadaşlar ben sınıf öğretmeni olduğum için çocuk benden başka bir öğretmenle çok karşılaşmıyor ama karşılaştığı öğretmenin bu konuyu dikkate alarak öğrenciye öyle yaklaşmasını beklerim.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

d. Kaynaştırma Öğrencisini Sorun Olarak Algılamamaları

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1'i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair okuldaki diğer öğretmenlerden kaynaştırma öğrencisini sorun olarak algılamamaları beklentisini açıklamıştır. Ilgım Öğretmen, *“Eğitimci kesmin kafasındaki algının değişmesi gerekiyor. Yani kaynaştırma öğrencisini sorun gözüyle değil sadece farklı bir birey gözüyle bakmak*

gerektiğini düşünüyorum.” ifadesiyle diğer öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini sorun olarak algılamalarına dair beklentisini vurgulamıştır.

e. Öğrenmeye Devam Etmeliler

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1'i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair okuldaki diğer öğretmenlerden öğrenmeye devam etmeleri beklentisini açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak Gökçe Öğretmen, *“İyi bir kere meslekte milli eğitimle başladıktan sonra ya da özelde fark etmiyo ama şuna kapatıyoruz kendimizi; meslekle ilgili kitaplar, alanla ilgili bilgiler, geçmişe dayalı işte lisans yıllarında kullandığımız kitaplar, hocalarımızın seminerleri. Bence bunlara hala devam etmeliyiz. Bir öğretmen olarak bunu çok severek söylüyorum. Hayat boyu hani okumaya devam etmelisin ki öğrencilere de bu bilgiyi aktarmalısın. Bu meslek durağan bir meslek değil. Pek çok bir meslekte ayıran yönü de bu. İyi o yüzden eğitim almaya devam etmeliyiz.”* görüşünü belirtmiş ve öğretmenlerin öğrenmeye devam etmesine yönelik beklentisini vurgulamıştır.

Bu alt tema içerisinde katılımcılar okullarında görev yapan diğer öğretmenlerden, akran kabulünü sağlamaları, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerine zaman ayırmaları, öğrencinin tanısına uygun davranmaları, kaynaştırma öğrencisini sorun olarak görmemeleri ve öğrenmeye devam etmeleri beklentilerini ifade etmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf düzeyinden beklenen seviyede okuma performansı gösterememesinden kaynaklı olarak eğitim hayatları boyunca kaygı ve depresyon gibi sorunlar yaşadıkları ve bunun sonucunda başarısız olarak etiketlendikleri (Kuruyer, 2014) akabinde sahip olduğu bu etiketle sınıf ortamına uyum sağlayamadığı (Bender, 2012) ifade edilmektedir. Ayrıca, Heward (1996) kaynaştırma ortamında bulunan özel gereksinimli bireylerin boş zamanlarını geçirmek üzere akranı olmadığını ve bu durum sonucunda zayıf sosyal yeti ile iletişim becerilerine sahip olduklarını ifade etmiştir (Heward'dan aktaran Erol, 2012). Alanyazında ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin model olarak kendilerine normal gelişim gösteren çocukları seçtiği bu sebeple normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından kaynaştırma ortamında yardımcı olarak kullanılması gerektiğini belirtilmiştir (Erol, 2012). Bu bulgular araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okullarında çalışan diğer öğretmenlerden akran kabulünü sağlamaları beklentileriyle örtüşmektedir.

Katılımcıların bazıları ise okullarında çalışan diğer öğretmenlerden, öğrencinin tanısına uygun davranmaları ve kaynaştırma öğrencisini sorun olarak görmemeleri

beklentilerini ifade etmişlerdir. Larrivee (1981) de öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk ve kaynaştırma hakkındaki bilgi seviyeleri ile öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk ve kaynaştırma tutumları arasında pozitif yönde korelasyon olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşten yola çıkılarak çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin bilgi seviyelerinin artması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda ek bilgilere ihtiyaçlarının olduğu önceki bölümlerde farklı şekillerde ifade edilmiştir.

3.6.3. Velilerden Beklentiler

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair velilerden beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Tablo 22’de ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 22

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Velilerden Beklentiler

Kategori	Frekans
Gerçekçi Beklenti	18
İşbirliği	17
Çocuklarıyla Daha Fazla İlgilenmeleri (Zaman)	7
Ortam Düzenlemesine İlişkin Beklentiler	2

a. Gerçekçi Beklenti

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 18’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair velilerden gerçekçi beklentilere sahip olmaları beklentilerini açıklamışlardır. Burhan Öğretmen, “*Velilerden beklentimiz çocuğunu kabullenmesi çoğu velimiz çocuğunu kabullenmiyor. Bunu bizlerde yapıyoruz sanki bizim çocuk.*” ifadesiyle velilerden çocuklarının engelini kabul etmeleri beklentisini belirtmiştir. Gökçe Öğretmen, “*...kabul çok önemli yani uu kabul etmeler çocuklarını.*” ifadesinde bulunmuştur. Mualla Öğretmen ise, “*Velilerimizin ilk bizde temel sıkıntı aslında kabullenme süreci başlangıçta. Hani veli kabullenmek istemiyor sıkıntıyı sorunu görmezden gelmek istiyor. İşte siz şey yaptığınız*

zaman sizi suçluyor veya başkalarını suçluyor. O kabul süreci geciktikçe biz sıkıntı yaşıyoruz ama herkes kabul sürecini atlattıktan sonra her anne baba çocuğunun iyiliğini istediği için destek alabiliyoruz. Bundan sonra pek sıkıntımız kalmıyor aslında yani yönlendirmemize dikkat ediyorlar.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Burhan Öğretmen, “Çocuk neyse o çocuğun alabileceği seviye neyse o. Bunu kabullenemiyoruz biz toplum olarak. Bizim çocuğumuz kesinlikle mühendis olacak kesinlikle doktor olacak kesinlikle ileri seviyede eğitim alacak düşüncesine daldığımız için çocuğumuzu görmüyoruz ve yarıştırıyoruz çocuğu. Çocuk yarış atı değil.” açıklamasında bulunmuştur. Bu ifadesiyle velilerin çocuklarına yönelik beklentilerinin düşük olmasına ilişkin beklentisini vurgulamıştır. Tomurcuk Öğretmen ise, “...bu çocuğa 111 ne kadar ne kazandırılabilir beklenti hep minimum tutarak ama sonra çocuktaki ilerlemeleri gördükçe zaten beklentinin artması gerekiyor. 111 ilerleyemezken beklentinin olması doğru bir davranış değil.” açıklamasında bulunmuştur.

Fulya Öğretmen, “11111 velilerden daha bilinçli olmalarını ve hani 11111 gerçekten hani 111 çocuğun ne kadar hani 111 hangi çevrede daha fazla etkileşimde bulunacaksa mutlu olacaksa ona odaklanmalarını bekliyorum açıkçası. Çocuk birazcık böyle hırsla dönüşüyo kalıyo bazı şeyler ikinci planda kalıyo. Benim çocuğum daha fazla işte özel eğitime gitsin fiziğe gitsin işte 1111 daha çok okulda vakit geçirsin destek eğitim alsın 1111 ama sonuç odaklı değiller. Hani 11111 biraz sonuca bakmaları gerekiyor aslında çocuk kendine göre ne kadar ilerleme kaydediyo buna bakmaları gerkiyo.” açıklamasında bulunmuştur. Bu açıklamasıyla Fulya Öğretmen, öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair velilerden daha bilinçli olmaları beklentisini vurgulamıştır.

Belgin Öğretmen ise, “Çocuğu o şekilde kabul etmeleri fazlada üzerine gitmemeleri çünkü üzerine gittiği zaman çocuğun olacağı varsa da olmuyor. Yani geri tepiyor ondan dolayı hani beklentilerini ne kadar alçak tutarlarsa kendileri de hayal kırıklığına uğramazlar. Çocuğa baskı yapmazlar en azından yani ilerleme kaydedebilirler.” ifadesinde bulunmuştur.

b. İşbirliği

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 17’si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair velilerden işbirliği beklentilerini açıklamışlardır. Hilal Öğretmen, “*Yani biz millet olarak her şeyin kolayına kaçmaya alıştığımız için evde kendi doğurduğun çocuğa zaman ayırıpta ben*

buna bi okuma yaptırayım demiyo insanlar. Ama bu normal çocukta da böyle bu tür çocuklarda da. O yüzden veliyle öğretmen okul idaresi hepsi dayanışma içerisinde çalışırsa biz bunları götürebiliriz. Yani tek taraflı şurda çalışmanızla ne yapabilirsiniz?” ifadesinde bulunmuştur. Mukaddes Öğretmen, “...bu süreçte öğretmenle işbirliği yapmasını u öğretmen ne istiyorsa ona olumlu davranmasını ben istiyorum. Çünkü dediğim gibi az evvelde dediğim gibi veli olumsuz bi tutum sergiliyorsa açıkcası hiç bi ilerleme olmuyo.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Nebile Öğretmen ise, “*Velinin desteklemesi çok önemli yani bu sadece öğretmenin elinde olan bi durum değil. İşte veli öğretmen öğrenci saç ayağı diyoruz buna bunun çok güçlü olması lazım. Her üçünün de çok güçlü olması lazım ki öğrencinin okuması yazması eğitim başarı durumu daha iyi olsun.*” açıklamasıyla velilerden işbirliği beklentisini vurgulamıştır. Pınar Öğretmen, “*Aslında size destek olsalar yanınızda olsalar bunu bilseniz işler biraz daha kolay yürüyecek. Ama onlar daha çok işi biraz daha böyle milli eğitim boyutunda şikâyet işte kabullenememe ve vesayire olduğu zaman sorunlar tabi ki artıyo maalesef.*” açıklamasında bulunmuştur.

Ebru Öğretmen, “*IIII velilerden beklentimiz uu çocuklarına işte uygun şekilde işte uuu bu konuda işte yeterli olan kişilerin yönlendirdiği şekilde gitmeleri önemli velilerin. Öyle düşünüyorum.*” ifadesinde bulunmuştur. Bu görüşü ile Ebru Öğretmen, velilerden uzman desteği almaları beklentisini vurgulamıştır. Fatma Öğretmen ise, “*Bilgiyi almaya açık olmalı ve bu şekilde çocuğa destek olduğunda okul ile aile birlikte bi şeyler yürüttüğü zaman daha iyi bir ilerleme kaydettiğini düşünüyorum. Aileden çok işbirliği beklerim çünkü aile çok önemli.*” açıklamasıyla velilerden bilgiye açık olmaları ve işbirliği yapmaları beklentilerini vurgulamıştır.

c. Çocuklarıyla Daha Fazla İlgilenmeleri

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 7’si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair velilerden çocuklarıyla daha fazla ilgilenmeleri yönündeki beklentilerini açıklamışlardır. Aylin Öğretmen, “*Ya şimdi tek tek değerlendirecek olursak uu mesela velilerden bu çocuklar için daha fazla zaman ayırmalarını isterdim yani. Çocuğun normal bir çocukla eş değer görmeyip mesela bi kardeşiylen bi abisiylen aynı kefedede tutulmaması lazım. Bu çocuğa biraz daha evde ilgi gösterilmesi lazım biraz daha eksiğiyle ilgili evde tekrarlar uu yapılması o çocuk adına iyi olur.*” ifadesiyle velilerden çocuklarıyla daha fazla ilgilenmeleri konusundaki beklentilerini vurgulamıştır. Ezgi Öğretmen, “*Aslında en çok*

velilerden beklentim var uu velilerde uu çocuklarıyla daha çok uğraşmalı. Eğer kendisi uğraşamıyorsa uu abi, ablaları varsa bunları işe koşmalılar. IIIII en azından okuma yapma olarak çok sık bi şekilde okuma anlama çalışması yapmalarını uuu isterim istiyorum da.” görüşünü paylaşmıştır. Kadriye Öğretmen ise, “Iuu velinin ilgili olması gerekiyo bi kere. Hani çocuğu için uu elinden geleni yapmaya hazır olması gerekiyor. Üşenmicek çocuğunu gerekli yerlere RAM’a götürcek uu yani çocuğu faydalanabileceksen fizandaysa fizana bile götürebilecek kapasitede olmalı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

d. Ortam Düzenlemesine İlişkin Beklentiler

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 2’si öğrenme güclüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair velilerden ortam düzenlenmesine ilişkin beklentilerini açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Ayten Öğretmen, “Iuu çocuğun u uygun ortam hazırlamaları odalarını ona göre düzenlemeleri kardeş varsa kardeşler çok çabuk dikkat dağıtabiliyorlar. Eee kardeşle çalışma saatlerini ayarlamaları çocuğa bir planlama yapmaları ee yaşamlarının içine çocuğun planlamasını mutlaka sokmaları gerektiğini düşünüyorum. Ee ihtiyaçlarına bakmak lazım.” ifadesiyle velilerden ortam düzenlemesine ilişkin beklentilerini belirtmiştir. Yeşim Öğretmen ise, “Iı ailelerden destek olarak yani çocuğa bi kütüphane u kendilerinin de kitap alması ya bunun bi hobi gibi. Hani hediye alınırken hep oyuncak filan değil de içine bir kitap da konulması çocuğun ilgisini çeker. Hani bunların hepsi etkidir, katkıdır diye düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Bu alt temanın kategorileri; gerçekçi beklenti, işbirliği, çocuklarıyla daha fazla ilgilenmeleri ve ortam düzenlemesine ilişkin beklentilerdir. Gerçekçi beklenti kategorisi içerisinde sınıf öğretmenleri, velilerin çocuklarının özel durumlarını kabul etmesi ve buna uygun davranmalarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bir bireye sahip olan ailelerde, engelli bireye sahip olma durumunun, aile bireylerini farklı yönlerde ve farklı şekillerde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Bıçak, 2009). Engele bağlı stres sonucunda özel gereksinimli bireye sahip ailelerin sağlıklı olmayan savunma mekanizmaları geliştirebildikleri (Ellis ve Hirsch, 2000) ve yine bu stres kaynaklı ailelerin çocuklarına ilişkin gerçekçi olmayan beklentilerine sebep olduğu belirtilmiştir (Küçükler, 1993). Benzer şekilde Daşbaş (2013) gerçekleştirdiği çalışmasında özel gereksinimli bireye sahip ebeveynlerin, çocuklarından akademik anlamda yüksek ve çocuğun mevcut performansını gözardı ederek yapabileceklerinin üzerinde beklentilere sahip olduklarını belirtmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında katılımcıların ailelerden gerçekçi beklentilere sahip olmaları yönündeki berlitileri alanyazınla örtüşmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin ifade ettikleri gerçekçi beklentiler durumu özel eğitim söz konusu olduğunda, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde önemli bir konu olarak görülmektedir. Ailelerin gerçekçi beklentilere sahip olmasıyla çocuklarına sağladıkları destekler ve bu desteklerin kalitesi ile içeriğinin artacağı düşünülmektedir. Ancak ailelerden gerçekçi beklentiler içerisinde olmaları beklenirken diğer tarafan da, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin öğrenme potansiyellerine uygun beklentiler de, sınıf öğretmenlerinden beklenmelidir. Özel gereksinimli statüsü içerisinde yer almalarından dolayı, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuyamayacakları ya da okuduğunu anlayamayacakları görüşünün öğretmenler tarafından belirtildiği fakat bu görüşün gerçekçi beklenti değil aksine gerçekçi olmayan düşük beklentiler sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir.

Bazı katılımcılar ise, velilerden işbirliği beklentilerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin nitelikli yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması amacının yerine getirilmesinde ailelerin sürecin içerisinde bulunması ve uygun ortam sağlanması gerektiği (Gökçe, 2000), okul-aile işbirliğinin sürecin tüm aşamalarında etkin bir şekilde bulunması gerektiği (Genç, 2005) ifade edilmektedir. Ayrıca alanyazında ailelelerinden düzenli olarak destek alan (velilerinde akademik performans sürecine aktif olarak katıldığı) öğrencilerin almayan öğrencilere kıyasla okuduğunu anlama puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı (Çelenk, 2003) ifade edilmektedir. Bu bilgiler ışığında katılımcıların velilerden işbirliği beklentilerinin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Eğitimin temelini ailede başlayıp okulda devam ettiği, ailenin doğal eğitimci olduğu, öğrencilerin zamanlarının çoğunu ebeveynleriyle birlikte geçirdiği ve öğrencileri en iyi tanıyan kişilerin ebeveynleri olduğu düşünüldüğünde; kaynaştırma ya da destek eğitim hizmetlerinin başarılı olmasında ailenin önemi yadsınamayacaktır. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin de aldıkları eğitimlerin başarıya ulaşmasının ilk adımının okul-aile işbirliği olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin okullarda kazanmış oldukları bilgi ve becerilerin ailelerle işbirliği yapılarak ev ortamında da pekiştirilmesi ayrıca önemli görülmektedir.

3.6.4. Özel Özel Eğitim Kurumları Ya da Destek Eğitim Öğretmeninden Beklentiler

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair özel özel eğitim kurumları ya da destek eğitim öğretmeninden beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Tablo 23'te ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 23

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Özel Özel Eğitim Kurumları Ya Da Destek Eğitim Öğretmeninden Beklentiler

Kategori	Frekans
Öğretmen-Aile-Kurum İşbirliği	12
Etkili Uygulama Yapmaları	4
Öğrenciyi Motive Etmeleri	2

a. Öğretmen-aile-kurum işbirliği

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 12'si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair özel özel eğitim kurumları ya da destek eğitim öğretmeninden öğretmen-aile-kurum işbirliği ilişkin beklentilerini açıklamışlardır. Mualla Öğretmen, "*Orda koordinasyon sağlanmalı bence en önemli şey o çünkü hani eğitim bir bütün olarak ele alınmazsa olmuyor. Hani onlar kendilerince herkes bi şeyler yapmaya çalışıyor onlar da bir şeyler çocuğa kazanımlar elde ettirmeye çalışıyorlar. Biz de burada çabalıyoruz ama hani benim yaptığım la ordakilerin paralel değilse sıkıntı yaşıyoruz.*" açıklamasında bulunmuş ve özel özel eğitim kurumlarından işbirliği beklentisini vurgulamıştır. Özden Öğretmen, "*Öğrenciye de oraya devam konusunda çok ciddi şey yaptım hani uuu annesiyle kesinlikle dedim devam çok önemli. Şimdi özel eğitim kurumları da bazen bazı şeyleri savaştırıyor. Onların benimle görüşmesi gerekiyor yani uuu bu belli bir ücret karşılığında yapılıyor yani. Devlette bunun kurallarını koymuş aslında. Ben istedim yani orda ki defterlerini felan baktım planlarına ben ne yapıyorum onlar ne yapıyor diye. Ama ben çağırınca bi kere geldiler yani uu onlar hiç oralı olmuyor görüşmek için. Bu böyle olmamalı iletişim olmalı sınıf öğretmeniyle arada.*" şeklinde görüş belirtmiştir.

Sibel Öğretmen, “Ben şunu beklerim mesela isterim orda özel eğitim alan öğrencimiz ben de de alıyor ise beraber aynı yolda ilerleyelim. O günkü planımız neyse burda ki sınıf öğretmenimize danışarak rehberimiz o olsun ışığımız o olsun hep beraber arkadaşlar bugün mesela hedefimiz bu ay iki ses iki ses üzerine çalışalım. Onlarca kez dikte yapalım araya işte resimler katıp metinler okutalım gibi yani hani e ve le ele elakin diyelim onun üzerinde durursak zaten ilk okuma yazmada zorlanma birinci sınıfta başlıyo. O orda olmazsa ikiye sarkıyo sıkıntı değil benim hep dediğim şu beraber işbirliği halinde olmamız lazım.” ifadesinde bulunmuştur. Aylin Öğretmen ise, “Mesela çocuk gidiyo destek eğitime özel eğitim alanlarına ama u öğretmenin hiç bi şekilde görüşü alınmıyor. Yani nasıl öğretmenim hocam bi değişiklik var mı biz bu çocukla ilgili bu çalışmaları yapıyoruz ne dersiniz hani yaptığımız çalışmaların faydası var mı yok mu veya sizin önerdiğiniz farklı yapabileceğimiz bi şey eksikliğini gördüğünüz bi yer varsa bize iletir misiniz diye. Bu şekilde bi iletişime geçilse u ben kendime adıma daha çok memnun olurum.” görüşünü paylaşmıştır.

Belgin Öğretmen, “Ya özel eğitime öyle gitmelerini aslında ben şey bulmuyorum doğru bulmuyorum. Çünkü veliyi çok yanlış yönlendiriyorlar bunu biz şeyde çok yaşıyoruz kaynaştırma öğrencilerimizde çok yaşıyoruz. İşte özel eğitime gidiyor özel eğitimin öğretmeniyle benim mesela söylediklerim hiç birbirini tutmuyor. Orada o kadar çok veli pohpohluyorlar ki yani çocuğunuz şunu yapabiliyor bunu yapabiliyor şöyle böyle. Yani veli havalara giriyor ama biz söylediğimiz zaman bu sefer çelişki oluyor.” ifadesinde bulunmuş ve öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin özel özel eğitim kurumlarından velileri yanlış bilgilendirmemesi beklentisini vurgulamıştır

b. Etkili uygulamalar yapmaları

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 4’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair özel özel eğitim kurumları ya da destek eğitim öğretmeninden etkili uygulamalar yapmalarına ilişkin beklentilerini açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Emel Öğretmen, “Şimdi özel özel eğitim kurumlarından şunu beklerim. Gerçekten hakkıyla çocukları derse almalarını. Çünkü özel eğitim kurumlarında çalıştığım zaman uuu çok ağır çocukları derse aldıklarını görebiliyodum ya da hakkıyla işte çocukları ders verilmediğini ya da bu alanda uzman olan kişiler tarafından derse alınmadığını işte özel öğrenme güçlüğüne çalışacak olan kişilerin aslında sınıf öğretmenleri gerekiyo çünkü okuma yazmayla

matematik ile ilgili sıkıntısı var çocuğun. Ama uuu okul öncesi öğretmenlerinin derslere girdiğini gördüm. Bunların hani daha dikkatli denetimli bir şekilde yapıp çocukları uygun koşullarda derse almaları gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiş ve özel özel eğitim kurumlarından etkili uygulamalar gerçekleştirmeleri beklentisini vurgulamıştır.

Ayten Öğretmen, “Bu öğrencilerimizin özel eğitim kurumlarından da faydalanma imkânları olduğu için orada da bizi desteklemeleri bizim açımızdan iyi olacaktır. Çok fazla bilgi yüklemek yerine becerisel yönünü ifade yönünü biraz daha geliştirirlerse u öğrencimizden zaman içinde daha verim alabileceğimizi düşünüyorum.” açıklamasında bulunmuş ve özel özel eğitim kurumlarından beceri öğretimi çalışmaları talebini vurgulamıştır. Güldane Öğretmen ise, “Benim şöyle bir sorunum var özel eğitimle. Çocuğun defterini kitabını aldım, kontrol ettim baktım çocukta ilerleme çok fazla üçüncü sınıf öğrencisine tutmuş dördüncü sınıf problemi veriyor. Not yazdım geçen Ram planı ne gerektiriyorsa ona göre yapalım dedim. Gelen cevap şöyle, çocuk baya bir ilerleme kaydetti bu program ona basit geliyor dediği bu.” ifadesiyle özel özel eğitim kurumlarının öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilere Bep çerçevesinde eğitim vermeleri beklentisini belirtmiştir.

c. Öğrenciyi Motive Etmeleri

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 2’si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair özel özel eğitim kurumları ya da destek eğitim öğretmeninden öğrenciyi motive etmelerine ilişkin beklentilerini açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Nebile Öğretmen, “Öğrencinin okuldaki durumunu evdeki durumunu inceleyip ona göre önlemleri onlarında almaları yani özel eğitim kurumunu sevdirmeleri yani öğrenme güçlüğü olan uuu öğrencilerimde gözlemlediğim özel eğitim kurumuna gitmek istemiyorlar. Şimdiye kadar iki öğrencim oldu her ikisinde de bunu gözlemledim. İsteyerek gitmiyorlar ben özel bir görüşme yapıyorum gerekliliğini anlatıyorum çocuğu motive ediyorum gitmesi gerektiğinin önemini anlatıyorum. O zaman biraz daha istekli gidiyorlar hani çocuğu oraya çekecek yöntemler geliştirmeliler sevdirmeliler kendilerini ve kurumu.” ifadesinde bulunmuştur.

Katılımcılar özel özel eğitim kurumları ya da destek eğitim öğretmeninden beklentilerini çeşitli ifadelerle dile getirmişlerdir. Bu alt temanın üç alt kategorisi sırasıyla; öğretmen-aile-kurum (destek eğitim) işbirliği, etkili uygulama yapmaları ve öğrenciyi motive etmeleridir. Önceki bölümlerde öğrencilerin eğitim gördüğü kurum, aile

ve okul işbirliğinin öneminden bahsedilmiştir ve katılımcıların bu yönde görüş bildirmiş olmaları önemli görülmektedir. Alanyazında konuyla ilgili olarak destek özel eğitim hizmetlerinde görevli öğretmenlerin; etkili iletişim kurabilmeleri, işleyiş bakımından genel eğitime hâkim olmaları ve genel eğitimde görevli öğretmenlerle işbirliği içinde çalışma yetilerine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (O’Gorman ve Drudy, 2011). Ayrıca alanyazında destek özel eğitim öğretmenin sınıf öğretmenini yönlendirme ve program düzenlemesi yeterliliklerinin de olması gerektiği vurgulanmıştır (Chambers, 2015). Bu ifadelerden yola çıkarak, özel özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitimcilerin ya da destek eğitim hizmetlerinde görevli öğretmenlerin; sınıf öğretmenlerinin doğrudan özel eğitime ilişkin deneyimlerinin azlığı ve ailelerin kabul sürecinde yaşadıkları sorunlar da düşünüldüğünde, hem ailelere hem de sınıf öğretmenlerine destek vermeleri beklenmektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin ya da destek eğitim hizmetlerinde görevli öğretmenlerin öğretmen-aile-kurum (destek eğitim) arasında özel eğitime ilişkin deneyimlerinden faydalanarak köprü görevi görmesiyle, sadece öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin değil tüm özel gereksinimli öğrencilerin daha nitelikli eğitim alacağı da varsayılmaktadır.

Bazı katılımcılar ise bu tema içerisinde kurumların öğrencileri motive etmeleri beklentilerini dile getirmişlerdir. Okuldaki öğrenci davranışlarının yönü, şiddeti, kararlılığı ve amaca ulaşmadaki hızı belirleyen en önemli faktörlerden birinin motivasyon olduğu belirtilmektedir (Akbaba, 2006). Alanyazında motive öğrencilerin okula pozitif yaklaşım sergiledikleri ve daha az yönetim problemine sebep oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca motive öğrencinin, öğretmenlerin gözünde işleri için doyum kaynağı olduğu ve sınıftaki işleyişe katkıları bulunduğu ifade edilmektedir (Yüksel, 2004). Bu yönleriyle katılımcıların bu beklentilerinin alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

3.6.5. Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Beklentiler

Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentilerini çeşitli ifadelerle açıklamışlardır. Tablo 24’te ilgili konudaki her kategorinin kaç katılımcı tarafından ifade edildiğini belirten frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 24

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrencilerin Okuma Becerilerinde Yaşadıkları Güçlüklerin Çözümüne Dair Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Beklentiler

Kategori	Frekans
Kaynak İsteği	14
Öğretmen Kalitesinin Artırılması	10
Kaynaştırma Uygulamasının İptali	7
Etkili Tanılama ve Değerlendirme Sistemi	4
Özel Eğitim Kurumlarının Kalitesinin Artırılması	1

a. Kaynak isteği

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 14'ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair Milli Eğitim Bakanlığı'ndan kaynak isteklerine ilişkin beklentilerini açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Aylin Öğretmen, “...çocuklara ayriyetten uuu kaynak kitaplar gönderilebilir veya farklı materyaller cdler gönderilebilir bizlerde. Onlardan yararlanıp uuu bu çocuğa daha farklı çalışmalar yaptırabiliriz.” ifadesinde bulunmuştur. Yeşim Öğretmen, “Ders kitaplarındaki şeyler maalesef çok yetersiz u. Bizden şu anda u çocukta merak uyandırın bilgiye kendi ulaşsın isteniyo. Tamam, aynı fikirdeyim ama bol resimli bol sorulu bi kitaplarımız var. İı şey yok. Ya ben de şu konu neymiş bi okuyum bunun içeriğini. Bi sonraki derse bi hazırlıklı gidiyim uı şeyi yok. Kitaplarımız çok eksik. Ders kitaplarımız bu konuda bu da okumaya destektir yine okumaya anlamaya. Bunların eksikliğini düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Emel Öğretmen, “Şimdi bunun için şöyle bi şey yapılması uı gerekiyo diye düşünüyorum. Ben bu tarz çocuklar için okullarda uygun materyaller yok uuu Milli Eğitim Bakanlığımızdan uuu bunlarla ilgili uygun materyaller ile donatılması uuu isterdim.” ifadesiyle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan materyal talebini belirtmiştir. Pınar Öğretmen ise, “Bu çocukların daha farklı özel materyallere ihtiyacı var yani normal çocuklara kullandığınız kitapları bu çocuklar için kullanamıyorsunuz çok karmaşık geliyor. Bi süre sonra yapamıyolar. Bence onlar için özel kitaplar özel materyaller hazırlanabilir.” açıklamasında bulunmuştur.

Mualla Öğretmen, “Biz bi şeyler öğretmeye çalışıyoruz çocuklara ama gerçekten çocuklar bunları öğrenecek düzeyde mi bu bir. İkincisi de bunları bunları bunları kullanabilecekler mi hani gelecek hayata hazırlamaksa eğitim, bu öğrenciler için bizim

tamamen farklı bir bakış açısıyla farklı öğretim yöntemi ya da farklı hedefler koyarak hareket etmemiz daha yararlı olabilir diye düşündüm. Ben ısrarla mesela işte nedir ama çocuk bunu ne kadar kullanabilecek hani bizde de kalıyor bir takım insiyatifler. Ama işte elimizde bir müfredat var onun sınırları çerçevesinde bir şeyler yapıyoruz orda da bazen sıkıntı yaşanabiliyor.” açıklamasında bulunmuş ve müfredat düzenlemesine ilişkin talebini iletmiştir. Yeşim Öğretmen ise, “Mesela Türkçe dersi müfredatımız çok ağır, dil bilgisi konularımız çok ağır. Çocuğa harıl harıl dil bilgisi vermeye çalışıyoruz ama okuma anlamaya yönelik etkinliğimiz çok az. Ya o bi konu adı altında alınmış mesela bir ünite. Ama u kesinlikle yeterli değil yani birinci sınıfın ilk gününden başlayın u çocuğu burdan çıkarana kadar daha sonraki işte üniverste sınavına geldiğinizde de zaten okuduğunu anlamıp yorumlayacaksınız filan. Böyle bi alan da oluşturulabilir aslında ilkokullarda sadece okuma anlamaya yönelik. Türkçe dersinin belki müfredatı hafifletilebilir diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

b. Öğretmen kalitesinin artırılması

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 10’u öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair Milli Eğitim Bakanlığı’ndan öğretmen kalitesinin artırılmasına ilişkin beklentilerini açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Ezgi Öğretmen, “Benim öğrenme güçlüğüyle alakalı bilgim çok az. Dolayısıyla bu konuyla alakalı uuu hizmet içi eğitimlerin artırılması gerekiyor. En azından hizmet içi eğitim yoksa dahi okullarda bunun organizasyonunun yapıp okula en azından bi özel eğitimci okula işte ne bileyim uuu öğretim görevlisi olabilir uuu getirilip bunların uuu eğitim vermeleri sağlanmalı.” açıklamasında bulunmuştur. Bu görüşüyle Ezgi Öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı’ndan öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim talebinde bulunmuştur. Pınar Öğretmen ise, “Milli eğitim bi kere bunu daha böyle u ya bizi bu konuda hizmet içi eğitimi daha fazla vermeli. Maalesef çok az bu ya da bu işi gerçekten yapan insanlar ee eğitim vermeli. Bu çocuklara yani bazen ben çok mesela yetersiz olduğumu düşünüyorum ki öyle yani. Hani ben bu konuda hiçbir eğitim almadım ama bu çocuğu bu sınıfa uyum sağlamak zorunda ve ben bu konuda da mükellefim.” ifadesinde bulunmuştur.

Ebru Öğretmen, “Milli Eğitim Bakanlığında vallaha uuuu çocuklarla işte belki biraz daha bi profesyonel bi şekilde çocuklarla ilgilenebilecek öğretmenler olsa birebir sadece bu iş için. Ama şu şartlar altında çok zor. Bizim işimize göre. Belki o zaman etkili olabilir. Yani gerçek anlamda bu işi bilen kişilerin işte birebir eğitim vermesi belki daha

olumlu sonuçlar verir. Bu çocuklar için hani uuuu belki yetersiz oluyoruz biz.” şeklinde görüşlerini ifade etmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan uzman istihdamı beklentisini vurgulamıştır. Özden Öğretmen, “Okullarda öğrenci sayısına göre rehber öğretmen oluyor. Benim çalıştığım okullarda hiç rehber öğretmen olmadı yani u rehber öğretmenle bu işleri yapmak çok başka oluyor. Keşke her okulda bu çocuklar için rehber öğretmen olsa.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Fulya Öğretmen, “Milli Eğitim Bakanlığında beklentime gelirsek de uuuu derya deniz diyebilirim. Yani çok oturmuş bir sistem yok bu anlamda baktığımız zaman. Ayakları yere basan bi sistem yok. IIIIII biraz daha böyle günlük sorunları çözmeye yönelik stratejiler. Ayakları yere basan uzun vadeli stratejiler belirlenmesi gerekiyor. Hepsini kapsaması gerekiyor bu tarz çocukların. Bişey yapmış olmak için değil de sistemli bi şekilde uu baştan ahrazları tespit edip düzenli bi sistem kurmamız gerekiyor. Böyle her şey daha uu organize bi şekilde yürüyecektir zaten.” ifadesiyle Milli Eğitim Bakanlığı’ndan uzun vadeli eğitim sistemi talebi olduğunu vurgulamıştır. Hilal Öğretmen ise, “MEB’de aynı şekilde yani uu işte her şeyin çok değiştiği bi bakanlıkta çalışıyoruz. Bi şeyler daha böyle otura otura denenmişleri değiştirmek yeni bi şey yarattım demek yerine denenmişlerin bize faydalarını yine biz elimizde tutalım da üstüne farklı bi şey koyalım diye düşünmekteyim.” ifadesinde bulunmuştur.

c. Kaynaştırma uygulamasının iptali

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 7’si öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair Milli Eğitim Bakanlığı’ndan kaynaştırma uygulamasının iptaline ilişkin beklentilerini açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Yasemin Öğretmen, “Yani aslında okullarda da şöyle bu çocuklarla ayrı çalışılsa, sınıf içerisinde kaynaştırma diye tamam veriliyo ama ben şöyle düşünüyorum yani öğretmen yeterince onunla ilgilenemiyö sınıfta, kalabalık ortamda. Tamam, kaynaşsın diye konuyo ama uu birebir sadece onlarla ilgilenilse bence daha verimli olcağını düşünüyorum. Yani şimdi şöyle. Onları hani u farklı yerlerde tutulduğunda hani ayrımcılık olarak düşünüyolar, çocuklar için daha sağlıklı olduğunu düşünüyolar. Iu ne yapılabilir? Ayrı ayrıca mı toparlansa diye düşünüyorum hani bunları. Sadece uu okulların içerisinde değil de farklı yerlerde mi eğitilse diye düşünüyorum” ifadesinde bulunmuş ve öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı’ndan kaynaştırma uygulamasının iptalini istemiştir. Burhan Öğretmen, “Vallaha kaynaştırma

ortamını ben. Öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin sınıf içerisinde harcandığına inanıyorum. Onun için birebir eğitim şart.” ifadesinde bulunmuştur. Pınar Öğretmen ise, “Yani maalesef getiriyo önüne koyuyo çocuğu tamam raporu da var hadi napiyosan yap. Hani böyle bi dayatma var o yüzden hani ben şimdi bu konuda nasıl bir öneride bulunurum. Açıkcası hani uu ayrı okullar isterdim yani ben.” ifadesiyle görüş bildirmiştir.

d. Etkili tanılama ve değerlendirme sistemi

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 4’ü öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair Milli Eğitim Bakanlığı’ndan etkili tanılama ve değerlendirme sistemi ilişkin beklentilerini açıklamışlardır. Konuyla ilgili olarak Gökçe Öğretmen, “Tanı koyarken daha u uzman kişilerin tanı koymasını görüşümdedir. Çocuklar on beş dakikada değerlendiriliyo belli bi gün belli saatte. Bu bi baş ağrısı değil. Bu başka bi sorun. İu yani bi kere tanının konmasının daha u daha uzun daha verimli bi süreçte geçmesini isterdim. Yani u söyleceğim yalnızca tanı. Özellikle tanı, özellikle işin o RAM kısmı bence sıkıntı.” ifadesinde bulunmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan tanı koymanın profesyonelleştirilmesi talebinde bulunmuştur. Melek Öğretmen, “Daha önce nasıl oluyordu bilmiyorum ama şimdi doktorları nasıl ikna ediyorlar bilmiyorum sağlıklı çocuklara bile rapor çıkarttırıp bizden Bep raporu hazırlanmasını istiyorlar. Bunun da sebebi şu bakanlık RAM’a yönlendirilen çocukların raporlu olanlarına para veriyor özel eğitim kurumlarına da ödiyor ailelere de ödiyor. Yani bu iş ticarete döktü artık ben bununda karşıyım. Çocuğun ihtiyacı varsa öğretmen yönlendirsin bunun bir çözümü olmalı o rehberlik araştırma merkezi ya da ne biliyim özel eğitim kurumları tamam bakanlık desteklesin. Ama bu burada mesela raporu ve çocuğa rapor doldurmadı diye bir öğretmen arkadaşımız tartaklandı bunları gözlemledim bunları söylüyorum. Valla biraz önce zaten cevapladım biliyorsunuz milli eğitim özel eğitim kurumlarını bu ticaret haneye dönüştürmesin.” açıklamasında bulunmuştur.

e. Özel eğitim kurumlarının kalitesinin artırılması

Yürütülmüş görüşmelerde 28 katılımcının 1’i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlüklerin çözümüne dair Milli Eğitim Bakanlığı’ndan özel eğitim kurumlarının kalitesinin artırılmasına dair beklentilerini açıklamıştır. Konuyla ilgili olarak Birsen Öğretmen, “Yani uu özel eğitime

gidiyor hani özel kurslar bunlar haftada 4 saat gidiyor. Hani işte onlar bilemiyorum ne kadar inceleniyor ne kadar bakılıyor bilemiyorum. Yani işte onlarda benim öğrencim için onlarda o beklentiyi karşılıyor diye düşünüyorum. IIII çocuğu sadece oyun tamam oyunda oynatsın ama sadece oyunla da geçirmesin zamanını. Yani uı o bilgiyi de ilerletsin. O bilgiyi de ilerletsin başka davranışların düzelmesini de hani sadece okuma değilde davranışların düzelmesinde de hani uıı yani insan olarak ele alıp her ihtiyacını karşılamaya yönelik olmasını isterim.” açıklamasında bulunmuştur. Birsen Öğretmen bu açıklamasıyla, özel özel eğitim kurumlarının değerlendirilmesi ve işlevselleştirilmesi görüşünü vurgulamıştır.

Bu alt tema içerisinde katılımcılar MEB'ten kaynak isteği, öğretmen kalitesinin artırılması, kaynaştırma uygulamasının iptali, etkili tanılama ve değerlendirme sistemi ve özel eğitim kurumlarının kalitesinin artırılması taleplerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ulaşılan kaynak isteği kategorisi içerisinde yer alan görüşler; kaynak kitap talebi, kitapların yetersizliği ile kaynak materyal talebi şeklindedir. Eğitimde kullanılan araç ve gereçler ve ders kitaplarının, eğitim ortamının bir ögesi sayılmakta ve sınıf ortamında kullanılmalarının öğrenciler üzerinde daha iyi anlama sağladığı ve öğretime etkinlik kazandırdıkları ifade edilmektedir (Avcıoğlu, 2012; Bilgen, 1994). Ayrıca kullanılmayan materyallerin öğretimi daha ilgi çekici hale getirdiği ile öğretimim daha verimli ve ekonomik olmasını sağladığı da belirtilmektedir (Semerci, 2006). MEB'in yayımladığı Özel Eğitim Materyalleri Kataloğu'na göre, özel eğitim materyalleri özel gereksinimli öğrencilerin gelişim alanlarını desteklemek amacıyla üretilmeli, öğrencilere zarar vermemesi açısından (yutulma, atma, vurma) öğrencilerin sağlığına zarar vermemeli ve materyaller üretilirken insan sağlığına uygun malzemelerden üretilmelidir (MEB, 2017). Bu ölçütlere uygun materyallerin kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü tüm okullara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak sağlanmasının verilecek eğitimin niteliğinin artıracığı varsayılmaktadır. İlgili alanyazın ışığında katılımcıların MEB'ten kaynak beklentileri önemli olarak görülmektedir.

Bu tema içerisinde ulaşılan ikinci kategori ise, katılımcıların öğretmen kalitesinin artırılmasına ilişkin beklentileridir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin okuma yazma öğretimi hakkında hizmetiçi eğitim alma gereksiniminin olduğu ifade edilmektedir (Erkul ve Erdoğan, 2009). Konuyla ilgili olarak Boone (2009) öğretmenlere sesbirim farkındalığı, sese dayalı okuma öğretimi, sözcük öğretimi, anlama ve akıcılık hakkındaki verilen eğitimlerin öğrencilerin okuma başarılarını artırdığını ifade etmiştir. Diğer taraftan yürütülmüş çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili

kavram yanlışlarının olduğu (Başar ve Göncü, 2018; Dapudong, 2013) ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli bilgileri olmadığı (Esen ve Çitçi, 1998) belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeylerinin artmasının, kaynaştırma uygulamalarına olumlu ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı ifade edilmektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Tüm bulgular öğretmenlerin kalite artırımına ilişkin beklentilerini doğrular niteliktedir. Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma ve öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin artmasıyla daha etkili uygulamalar gerçekleştirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli bireyler hakkındaki mesleki gelişiminin, sadece öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin değil kaynaştırma ortamında yer alan tüm öğrencilerin de eğitimlerine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Ulaşılan bir diğer alt tema ise katılımcıların kaynaştırma uygulamasının iptaline ilişkin beklentileridir. Öğretmenlerin görüşlerine benzer olarak, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutum seğıledikleri birçok araştırmada belirtilmektedir (Bilen, 2007; Önder, 2007; Rakap ve Kaczmarek, 2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında çok önemli bir etken olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların bu görüşleri oldukça sakıncalı görülmektedir. Alanyazında ayrıca sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlarının bilgilendirme çalışmaları ile olumlu yönde değişti ifade edilmektedir (Metin, Güleç ve Şahin, 2009). Bu yönüyle katılımcıların olumsuz tutumlarının öğrenme güçlüğü, kaynaştırma ve özel eğitim konularındaki bilgisizliklerinden ve deneyimsizliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bazı katılımcılar ise MEB'ten etkili tanılama ve değerlendirme sistemi talebinde bulunmuşlardır. Konuyla ilgili olarak Kargın (2007), özel eğitimde değerlendirmenin üç temel ilkesinden bahsetmiştir. Sırasıyla bu ilkeler; değerlendirmede farklılık, devam eden bir süreç olması ve bireyselleştirilmiş bir süreç olmasıdır. Farklılık ilkesi içerisinde öğrencinin farklı kişilerce, farklı ortamlarda ve farklı değerlendirme yöntemleri yoluyla değerlendirilmeleri yer alırken, devam eden süreç ilkesinde ise değerlendirmenin tek seferde başlayıp bitmeyecek bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Son ilke olan bireyselleştirilmiş bir süreç ifadesi ise, değerlendirme stratejilerinin bireyselleştirilmesini ifade etmektedir.

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin tanılanma süreçleriyle ilgili yürütülmüş araştırmalarda, uzmanların çocukları gözlemeden sadece aileden aldıkları bilgilerle tanı koydukları, ailelerin konulan tanıya güvenmediklerini, öğrencilerin yaşlarına uygun

zekâ ölçeği kullanılmadığı ve zekâ ölçeklerini uygulayan meslek elemanlarının hizmetiçi eğitim almadıkları, öğrencilerin tanılanmasında ve uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde sorunlar yaşandığı ve velilerin istekleri doğrultusunda yerleştirme kararları alındığı bulgularına ulaşılmıştır (Barutçu, 2010; Selimoğlu, Özdemir, Töret, ve Özkubat, 2013; Yılmaz, 2015). Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin tanılanmasında ise; değerlendiricilerin kullandığı eğitsel değerlendirme isteği formunu kalıp cümlelerle doldurdukları ile MEB tarafından hazırlanan ve değerlendirme amacıyla kullanılan formun öğrenme güçlüğüne dair ayrıt ediciliğinin yetersiz olduğu bulguları yer almaktadır (Çakmak, 2017).

Kaya, Bölükbaşı-Macit ve Siyez (2012) tek bir okulda gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, dört yıllık süreç içerisinde rehberlik servisine en fazla öğrenme güçlüğü şüphesiyle öğrenci yönlendirildiğini ifade etmiştir. Bu yönüyle, öğrenme güçlüğüne dair farkındalığın artmasıyla birlikte bu grupta yer alan öğrencilerin değerlendirme ve tanılanmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ülkemizde öğrenme güçlüğüünün tanılanmasında kullanılan Wisc-R zekâ testinin ortaya çıkışından 68, uyarlanmasının üzerinde 22 yıl geçmiştir. Bu sebeple ülkemizde öğrenme güçlüğü tanısının koyulmasında güncel araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Her ne kadar öğretmenlere öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik beklentilerine ilişkin soru yöneltilmiş olsa da, bu bulgular ışığında ortaya konan özel gereksinimli öğrencilerin tanılama ve yerleştirmede yaşadıkları sorunların, bu araştırmada yer alan katılımcıların da ifade etmiş olması önemli görölmektedir.

BÖLÜM 4

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara İli Mamak, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde sınıf öğretmeni olarak görevli 28 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Üretilen veriler tümevarım yaklaşımı yoluyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda çalışmada ulaşılan genel sonuçlar ile ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler ilerleyen bölümlerde sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

1. Çalışmadan elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde öncelikle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü kavramı hakkında sınırlı bilgi ve birtakım kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür.
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma performansları hakkındaki görüşlerinin çoğunlukla gözlemlere veya çevreden duydukları birtakım yargılara dayandığı ve bilimsel dayanağı olmadığı görülmüştür.
3. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin kaynağına ilişkin sundukları görüşlerin birçoğunun alanyazınla örtüşmediği bir başka deyişle bilimsel dayanakları olmadığı görülmüştür.
4. Çalışmaya katılan öğretmenler öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma performanslarını değerlendirirken çeşitli yöntemler kullandıklarını ifade etmiş fakat bunların seçiminin neye göre yapıldığı ya da kullanılan yöntemlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar olup olmadığına ilişkin herhangi bir görüş bildirmedikleri görülmüştür.
5. Sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerinin okuma becerileri performanslarını farklı sıklıklarda değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ifadeleri sonucunda ilgili öğrencilerin okuma becerileri performanslarını ölçmede kişisel özellikler veya seçimler dışında sistematik bir yaklaşım içerisinde olmadıkları görülmüştür.

6. Görüşmeler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerindeki güçlüklerin çözümüne ilişkin farklı uygulamalar yaptıkları ve bunların yönetsel açıdan uyarlamalar, ders işleyişine ilişkin uyarlamalar ile materyal çeşitlendirme ve uyarlama olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlk bakışta bu görüşlerin tümünün olumlu görülen görüşler olduğu belirtilmelidir fakat ayrıntılara inildiğinde öğretmenlerin yaptıklarını belirttikleri bu uygulamaların gerek seçimi gerekse de uygulanış biçimleri açısından bilimsel dayanağı olan, tatmin edici ve gerekçeler sunabildikleri yanıtları olmadığı görülmüştür.
7. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne dair paydaşlardan birçok beklentileri olduğu görülmüştür. Bu beklentiler sırasıyla; okul idaresinden, okuldaki diğer öğretmenlerden, velilerden, özel özel eğitim kurumları ya da destek eğitim öğretmeninden beklentiler ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentiler şeklinde sıralanmıştır. Ayrıntılara inildiğinde ise öğretmenlerin diğer paydaşlardan hem kuramsal hem de uygulama açısından destek alma ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, aşağıda hem ileri araştırmalara hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan uygulamacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

4.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerle çalışan sınırlı (28) sayıdaki sınıf öğretmenleriyle araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda daha geniş katılımcılara ulaşılmasının, yapılacak çalışmalardan elde edilecek bulguların genellenebilirliğini artıracacağı düşünülmektedir.
2. Bu çalışmada elde edilen tüm ölçümler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu ile sınırlıdır. İleriki

araştırmalarda farklı ölçme araçları kullanılarak yürütülecek çalışmalarla ilgili konuda daha derinlemesine bilgi sağlanabileceği ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

3. Bu çalışmada öğrenme güçlüğu olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenilmesine odaklanılmıştır. Fakat sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ya da sınıf içerisinde yaptıkları uygulamalarına ilişkin ek ölçümler yapılmamıştır. İleriki çalışmalarda öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve uygulamalarının ayrıntılı olarak incelenmesi önerilebilir.

4.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrenme güçlüğu tanısı bulunan öğrencilere sunulacak etkili müdahalelerin başarılı olması için bu öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine, öğrenme güçlüğu ve öğrenme güçlüğünde bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili iş başında değerlendirilecek ve desteklenebilecek hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.
2. Öğrenme güçlüğu tanısı bulunan öğrencilerin eğitimlerinde çok önemli görölen sınıf öğretmenlerine, öğrenme güçlüğu tanısı bulunan öğrencilerinin okuma becerileri öğretimi ve okuma becerileri performanslarının değerlendirilmesine ilişkin bilimsel temelli hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.
3. Öğrenme güçlüğu tanısı bulunan öğrencilerin eğitimlerinde okul, aile ve özel eğitim kurumu işbirliğine yönelik bir eğitim modeli geliştirilmesi önerilebilir.
4. Öğrenme güçlüğu ve öğrenme güçlüğu olan öğrencilerin eğitimleri konularına ilişkin pratik bilgilere tüm öğretmenlerin kolayca ulaşabilmesi için MEB bünyesinde web tabanlı ulusal bilgi kaynaklarının oluşturulması ve tüm öğretmenlerin kullanımına açılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31512>
- Akçamete, G. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Alaz, A ve Yarar, S. (2009, Mayıs). *Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri*. The first international congress educational research. Çanakkale/Turkey. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/indexb.php?link=2>
- Alterac, M. ve Saroha, E. (2007). Lifetime prevalence of learning disability among US children. *Official Journal of The American Academy of Pediatrics*, 119, 77-83. doi: 10.1542/peds.2006-2089L
- Altun, T. ve Uzuner F.G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Social Science Studies*, 2(44), 33-49. doi:10.9761/JASSS3366
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. American Psychiatric Pub.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369. Erişim adresi: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=c58434f5-f25f-4ac5-99f0-a6976416f5c4%40pdc-v-sessmgr04>
- Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 9-21. doi: 10.1177/002221940103400102
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., O'Rourke, R., Beck, I., Carnine, D., & Simmons, D. (2001). *Put reading first*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Asfuroğlu, B., & Fidan, S. Özgül Öğrenme Güçlüğü/Spesifik Learning Disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1). doi:10.20515/otd.17402

- Aslan, K. (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri Ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/88891>
- Aşık, İ. (2009). *Matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanabilme düzeyleri ve yaklaşımları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(2), 118-133. Erişim adresi: <http://www.ijge.info/ojs/index.php/IJTASE/article/view/59>
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354. Erişim adresi: <https://kefdergi.kastamonu.edu.tr/ojs/index.php/Kefdergi/issue/archive?issuesPage=2#issues>
- Bailey, K.D. (1982). *Methods of Social Research* (2nd Ed.). New York: Free Press.
- M.E.B. (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Baker, D. L., Richards-Tutor, C., Gersten, R., Baker, S. K., & Smith, J. (2017). Building literacy for English learners within response to intervention. *The handbook of multicultural school psychology: An interdisciplinary perspective*. New York, NY: Routledge.
- Balci, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barutçu, G. (2010). *Rehberlik araştırma merkezleri tarafından yapılan tanılama ve yönlendirmenin normal zeka kapasitesi tanısı alan öğrenciler açısından sonuçları; Fatsa örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Basar, M., & Goncu, A. (2018). clearing misconceptions of primary school teachers' about learning disabilities and evaluation of teacher opinions. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/2483-published.pdf>
- Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 40(2), 196-200. doi:10.1044/0161-1461(2008/08-0074)
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). “Akılcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411. Erişim adresi: <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/5424/BAŞTUĞ%2c%20Muhammet%3b%20AKYOL%2c%20Hayati.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.

- Batu, S., & Kircaali-Iftar, G. (2011). *Kaynastırma*. (6.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baumann, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 93-115.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 29-36. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/159188>
- Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 401-447. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Hatice_Bakkaloglu/publication/266138120_Alt_sosyoekonomik_duzeydeki_ozel_gereksinimli_olan_ve_olmayan_ilkogretim_ogrencilerinin_sosyometrik_statulerini_yordayan_degisenler/links/5425d1790cf2e4ce9406f74f.pdf
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162). Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1354>
- Baydık, B. (2014). Okuma güçlükleri. S. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.). *Öğrenme güçlükleri* içinde (s. 117-130). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baydık, B., Ergül, C., & Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/90567>
- Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th Ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. Corwin Press.
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Corwin Press.
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664. Erişim adresi: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31123879/21_2_17.pdf?responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DTURKCE_VE_EDEB_IYAT_OGRETMENLERININ_OLCME.pdf&XAmzAlgorithm=AWS4HMACSHA256&XAmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190701%2Fus-east1%2Fs3%2Faws4_request&XAmzDate=20190701T203307Z&XAmzExpires=3600&XAmzSignedHeaders=host&XAmzSignature=4aa52f5831fbd5c76d4440e5a16eb94cbd4e30acf8748b1ad162f7eae784db0b
- Berg, B.L. (1998), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Bıçak, N. (2009). Otizmli çocukların annelerinin yaşadıklarının belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223-242). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bilgen, H. N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Research for education: An introduction to theories and methods. *Boston, MA: Allen and Bacon*.
- Boone, P. K. (2009). *Linking professional development and student achievement in reading: Closing the gap for teacher and learner* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Botsas, G. (2017). Differences in Strategy Use in the Reading Comprehension of Narrative and Science Texts Among Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disabilities A Contemporary Journal, 15*(1), 139-162.
- Börekçi, M. (2015). Söz Dizim Kuramları Bağlamında Türkçe Söz Dizimi. *Turkish Studies, 10*(16), 355-370. doi: 10.7827/TurkishStudies.8986
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. *Handbook of Reading Research, 3*, 483-502.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology, 28*(5), 874. doi: 10.1037/0012-1649.28.5.874
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology, 70*(2), 117-141.
- Burnett, J. J., & Baker, H. B. (2001). Assessing the travel-related behaviors of the mobility-disabled consumer. *Journal of Travel Research, 40*(1), 4-11. doi: 10.1177/004728750104000102
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calfee, R. (1984). Applying cognitive psychology to educational practice: The mind of the reading teacher. *Annals of Dyslexia, 34*(1), 217-240. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02663622>
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of a Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*(5), 424-433. doi: 10.1177/00222194050380050501
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*(4), 751-774. doi: 10.1006/jmla.2000.2785

- Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). 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. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED329924.pdf>
- Cavkaytar, A. (2017). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar Ve Özel Eğitim. İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinim Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (s. 3-29). Ankara: Pegem Akademi
- Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, M., & Baydic, B. (2018). Examination of Reading Skills of Students Who Are Poor Readers in Different Text Genres. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(2), 422-435. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183246.pdf>
- Chambers, D. (2015). The changing nature of the roles of support staff. In *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education* (pp. 3-25). Emerald Group Publishing Limited. doi: 10.1108/S1479-363620150000004001
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406. doi: 10.1177/00222194020350050101
- Clements, S. D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Connolly, M., & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 69-87. doi: 10.1177/1741143206059540
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-20.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri. Macid Ayhan Melekoğlu ve Orhan Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Personelinin Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Değerlendirilme Süreçlerine İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/87845>
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-Yazma Programı Ve Öğretimi: Çoklu Zeka Ve İlkokuma-Yazma Öğretimi-Yeni İlkokuma-Yazma Program Taslağı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Daşbaşı, S. (2013). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ailelere yönelik sosyal hizmet uygulaması: bir değerlendirme araştırması. *Journal of Society & Social Work*, 24(1). Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931198.pdf>
- Dapudong, R. C. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: The case of Thai primary school teachers. *Academic Research International*, 4(4), 496. Erişim adresi: [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4\(4\)/2013\(4.4-53\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4(4)/2013(4.4-53).pdf)
- Delimehmet Dada, Ş. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492. doi: 10.1080/02702710802168519
- Devers, K. J., & Frankel, R. M. (2000). Study design in qualitative research--2: Sampling and data collection strategies. *Education for Health*, 13(2), 263. doi: 10.1080/13576280050074543
- Doğan, B.A. (2005). *Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay-Bilgi, A. & Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma Öğretimi. İbrahim H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s.362-397). Ankara: Pegem Akademi.
- Doris, J. L. (1993). *Defining learning disabilities: A history of the search for consensus. Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies*, 97-115.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1008093232622>
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171). Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991>
- Ehri, L. C., Satlow, E., & Gaskins, I. (2009). Grapho-phonemic enrichment strengthens keyword analogy instruction for struggling young readers. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 162-191. doi: 10.1080/10573560802683549

- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 229-247. doi: 10.14520/adyusbd.412
- Ellis, J. B., & Hirsch, J. K. (2000). Reasons for living in parents of developmentally delayed children. *Research in Developmental Disabilities*, 21(4), 323-327. doi: 10.1016/S0891-4222(00)00045-7
- Engen, L., & Høien, T. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing*, 15(7-8), 613-631. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1020958105218>
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1000909>
- Erkul, Ö., & Erdoğan, T. (2009). The problems and suggestions encountered during the implementation of the sound based sentence method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2294-2300. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809004066?via%3Dihub>
- Erol, İ. (2012). *Engellerin ötesinde: Kaynaştırma öğrencilerinin okul ve sosyal yaşamlarının etnografik analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Esen, A. ve Çiftçi, İ. (1998). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Journal of Education of the Pamukkale University*, 8, 95-101. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pauefd/issue/11135/133181>
- Frankel, R. M., & Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research. *Education for health: Change in learning and practice*, 13 (2), 251-261.
- Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K., & Pumpian, I. (1999). Teachers' perspectives of curriculum and climate changes. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(3), 256-68. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ589434>
- Fuchs, L. S. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities. *Remedial & Special Education*, 23(1), 31-41. Erişim adresi: <https://elibrary.ru/item.asp?id=4413023>
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 203-213. doi: 10.1017/S0021963099005284
- Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44. doi: 10.1177/1098214006296198
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225. doi: 10.1177/00222194070400030301
- García, J. R., Bustos, A., & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organisational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405-427. doi: 10.1111/1467-9817.12021

- Garner, R. (1987). *Cognition and literacy. Metacognition and reading comprehension*. Westport, CT, US: Ablex Publishing.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*, 5th edn. Englewood Cliffs, NJ: Merrill
- Gay, L. R., Airasian, P., & Mills, G. E. (2006). Educational competencies for analysis and application. *Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall*.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tebd/issue/26124/275197>
- Glomb, N. K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. doi: 0.1177/002246699102500206
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/gocer_ali.pdf?hc_location=ufi
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/159204>
- Güldenoğlu, B., Kargin, 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. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Birkan_Guldenoglu/publication/237048516_Iyi_ve_zayif_okuyucularin_kelime_isleme_ve_okudugunu_anlama_becerilerinin_karsilastirilmali_olarak_incelenmesi/links/0046351b06a58748f4000000.pdf
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/b975e43fa6cf71f2be9bc8b9425dbf1d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28562>
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Paul_Miller56/publication/291116278_Okuma_Guclugu_Olan_ve_Olmayan_Ogrencilerin_Cumle_Anlama_Becerilerini_Incelenmesi_Examining_the_Sentence_Comprehension_Skills_of_Students_with_and_without_Reading_Difficulties/links/569e1f2b08ae00e5c9914341.pdf
- Güldenoğlu, İ.B., Kargin, T., Ergül, C., (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 2016; 15(1): 251-272. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1227>

- Günayer-Şenel, H. (1995). " ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ" Terimi yerine alternatif arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 40-44. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000022E
- Gündoğdu, E. S. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngördü, E. (2003). Öğretimde görsellik ve görsel araçlarda bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 70-75. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/gungordu.htm
- Günhan, G. (2017). *İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gürsel, O. (2017). Özel Eğitimde Değerlendirme. İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinim Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde* (s. 36-65). Ankara: Pegem Akademi
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma Becerisi. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1(8)*, 26-27.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5189>
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Griffiee, D. T. (2005). Research Tips: Interview Data Collection. *Journal of Developmental Education*, 28(3), 36-37. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ718580>
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). *Learning Disabilities: Historical Perspectives. Executive Summary*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458756.pdf>
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453-469. doi: 10.1177/001440290407000405
- Hay, I., Elias, G., Fielding-Barnsley, R., Homel, R., & Freiberg, K. (2007). Language delays, reading delays, and learning difficulties: interactive elements requiring multidimensional programming. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 400-409. doi: 10.1177/00222194070400050301
- Hecht, S. A., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(2), 192-227. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096500925864>

- Helman, A. L., Calhoun, M. B., & Kern, L. (2015). Improving science vocabulary of high school English language learners with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(1), 40-52. doi: 10.1177/0731948714539769
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*, London: Psychology Press.
- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 89-103. doi: 10.2307/1593644
- Holmes, B. C. (1983). The effect of prior knowledge on the question answering of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 1-18. doi: 10.1080/10862968309547493
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799>
- Huddle, S. M. (2014). The impact of fluency and vocabulary instruction on the reading achievement of adolescent English language learners with reading disabilities. Erişim adresi: <https://ir.uiowa.edu/etd/4650/>
- Individuals With Disabilities Education Improvement Act: IDEA. (2004), P.L. 108-446
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278. doi: 10.1080/00461520.1987.9653052
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & 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. doi: 10.1111/1540-5826.00078
- Jozwik, S. L. (2015). *Effects of explicit reading comprehension strategy instruction for English learners with specific learning disabilities* (Doctoral dissertation,) Illinois State University.
- KANUN, Ö. V. B. K. V., & KARARNAMELERDE, H. Kanun No. 5378 Kabul Tarihi: 01.07. 2005.
- Karahan, L. (2005). *Türkçede Söz Dizimi*, 7. baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. Basım). Sim Matbaası.
- KARGIN, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/159177>
- Kargin, T. (2009). Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi Ve BEP. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık

- Kargın, T. (2010). Öğretimin Uyarlanması. Bülbin Sucuoğlu ve Tevhide Kargın (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaya, A., Bölükbaşı- Macit, Z., ve Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1087-1100. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/viewFile/1468/1324>
- Kıış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kirk, (1962). *Educating exceptional children*. (1st ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A. (1968). The national advisory committee on handicapped children. *Exceptional Children*, 34(7), 481-484. doi: 10.1177/001440296803400702
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1979). *Exeptional Children Educating. USA: University of Arizona*.
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å. ve Witting, K. (2014). Gains From Training In Phonological Awareness In Kindergarten Predict Reading Comprehension In Grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. doi: 10.1080/10888438.2014.940080
- Klingner, J. K. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 29(4), 59-70. doi: 10.1177/073724770402900408
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkmazlar, Ü. (2003). Özel Öğrenme Bozukluğu. *Farklı Gelişen Çocuklar* içinde. Adnan Kulaksızoğlu (Ed.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Korkmazlar, Ü. (2015). Öğrenme Bozukluğu Ve Özel Eğitim. *Farklı Gelişen Çocuklar* içinde Adnan Kulaksızoğlu (Ed.), (2. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. doi: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x
- Kring AM, Johnson SL, Davison G, Neale J (2015) *Anormal Psikolojisi* (Çeviri Ed M Şahin). Ankara, Nobel.
- Küçükler, S. (1993).Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(3). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/159274>
- Kvale, S. (1996). The 1,000-Page Question. *Qualitative Inquiry*, 2(3), 275-284.
- Larrivee, B. (1981). Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48(1), 34-39. doi: 10.1177/001440298104800105
- Larrivee, B., & Horne, M. D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *The Journal of Special Education*, 25(1), 90-101. doi: 10.1177/002246699102500106

- Lerner, J. W. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. *Boston: Houghton Mifflin Company*, 35-60.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128. doi: 10.1016/j.lindif.2010.09.011
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities: Past, present, and future perspectives. *The Future of Children*, 6(1), 54-76. doi: 10.2307/1602494
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Lytle, R. R., & Rovins, M. R. (1997). Reforming deaf education: A paradigm shift from how to teach to what to teach. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 7-15. doi: 10.1353/aad.2012.0263
- Mason, J. (1984). Schema-theoretic view of the reading process as a basis for comprehension instruction. In G. G. Duffy, L. R. Roehler ve J. Mason (Ed.), *Comprehension instruction: Perspectives and Suggestions* (26-38). New York: Longman.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning disability quarterly*, 26(2), 103-116. doi: 10.2307/1593593
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2 nd ed.). Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Mayring, P. (2000). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Gümüş ve M.S. Durgun, Çev.). Adana: Baki Kitabevi.
- McNamara, J. K., Scissons, M., & Dahleu, J. (2005). A longitudinal study of early identification markers for children at-risk for reading disabilities: The Matthew effect and the challenge of over-identification. *Reading Improvement*, 42(2), 80-98.
- McShane, S. (2005). Applying research in reading Instruction for adults: First steps for teachers. *National Institute for Literacy*.
- Melekoğlu, M. A. (2017a). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* içinde. Macid Ayhan Melekoğlu ve Uğur Sak (Ed.), Ankara: Pegem Akademi
- Melekoğlu, M. A. (2017b). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* içinde. Macid Ayhan Melekoğlu ve Orhan Çakıroğlu (Ed.), Ankara: Vize Yayıncılık
- Melekoğlu, M. A. (2017c). Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri Ve Özellikleri. *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* içinde. Macid Ayhan Melekoğlu ve Uğur Sak (Ed.), Ankara: Pegem Akademi
- Metin, N., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Çanakkale.

- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279. doi: 10.3102/00346543053002253
- Miller, S. D., & Yochum, N. (1991). Asking students about the nature of their reading difficulties. *Journal of Reading Behavior*, 23(4), 465-485. doi: 10.1080/10862969109547754
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Ankara: Milli Eğitim Basımevi*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. T. C. Resmi Gazete, 26184, 31-05.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Materyalleri Katoloğu. (2017). Ankara, Türkiye.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012). T. C. Resmi Gazete, 28360, 21.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 691-719. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-006-9045-7>
- National Center for Learning Disabilities (2014). *The state of learning disabilities* (3th ed.). New York, NY: Author
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (248-265). Oxford, UK: Blackwell.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of memory and language*, 39(1), 85-101. doi: 10.1006/jmla.1998.2564
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- O'Connor, R. E. ve Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 159-198. doi: 10.1207/s1532799xssr0302_4
- O'Connor, R. E., Swanson, H. L., & Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: Influences on word and comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 1. doi: 10.1037/a0017488
- O'Connor, R. E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension?. *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 124-136. doi: 10.1177/0022219417691835

- O’Gorman, E., & Drudy, S. (2011). Professional development for teachers working in special education/inclusion in mainstream schools: The views of teachers and other stakeholders (A Research Report Part Funded by the National Council for Special Education, Special Education Research Initiative). School of Education, University College Dublin, Belfield, Dublin. Erişim adresi: Initiative.http://ncse.ie/wpcontent/uploads/2014/10/Professional_Development_of_Teachers.pdf
- Oliveira, D. G., Silva, P. B., Dias, N. M., Seabra, A. G. ve Macedo, E. C. (2014). Reading component skills in dyslexia: word recognition, comprehension and processing speed. *Frontiers in Psychology*, 5, 1339. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01339
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Önder, M., 2007. *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özat-Erdem, N. (2010). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özkeskin, E. E. (2017). *Uyarlanabilir Açık Ve Uzaktan Öğrenme Sisteminin Tasarımı, Geliştirilmesi Ve Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Patterson, M. B. (2008). Learning disability prevalence and adult education program characteristics. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 50-59. doi: 10.1111/j.1540-5826.2007.00262.x
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation And Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage. Thousand Oaks, CA, 688.
- Perfetti, C.A. (2001). Reading Skills. In Smelser N.J., Baltes P.B. (Eds.). *International Encyclopedia Of The Social And Behavioral Sciences*, 12800-12805. Oxford: Pergamon.
- Petersen-Brown, S., & Burns, M. K. (2011). Adding a vocabulary component to incremental rehearsal to enhance retention and generalization. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 245. doi: 10.1037/a0024914
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston: Pearson Company.
- Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 406-416. doi: 10.1177/002221949903200506

- Raitano, N. A., Pennington, B. F., Tunick, R. A., Boada, R., & Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 821-835. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00275.x
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi: 10.1080/08856250903450848
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. doi: 10.1080/10888438.2014.918981
- Raman, I. (2006). On the age-of-acquisition effects in word naming and orthographic transparency: Mapping specific or universal?. *Visual Cognition*, 13(7-8), 1044-1053. doi: 10.1080/13506280500153200
- Raman, I., Baluch, B., & Besner, D. (2004). On the control of visual word recognition: Changing routes versus changing deadlines. *Memory & Cognition*, 32(3), 489-500. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03195841>
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *İstanbul: Pedagoji Dergisi*, 1 Erişim adresi: <http://www.muratvuranlar.com/Documents/Okuma%20Güçlükleri.pdf>
- Remus, M L & Adcock, B (1998) *Educating kids with and without disabilities together successfully*. Utah: Mariah Management.
- Roberts, C., & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192-202. doi: 10.1177/001440299305900303
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63. doi: 10.1080/00220670009598742
- Rouse, C. A., Alber-Morgan, S. R., Cullen, J. M., & Sawyer, M. (2014). Using prompt fading to teach self-questioning to fifth graders with LD: Effects on reading comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(3), 117-125. doi: 10.1111/ldrp.12036
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/uefad/issue/16696/173558>
- Sadock, J. M., Sadock, V. G. & Levin, Z. (2013). *Kaptan & Sadock psikiyatri çalışma ve kendini sınama rehberi* (Çeviri Editörü: Ali Bozkurt). Ankara: Güneş Tıpevi.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: aracı model testi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- SARAÇ, T., & ÇOLAK, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/mersinefd/issue/17379/181509>

- Sardohan, A. E. (2011). *İlköğretimde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarıkaya, B., & Börekçi, M. (2016). İhtiyaç engelli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Erzurum ili örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 177-193. Erişim adresi: http://ekevakademi.org/Makaleler/1293807041_09%20Bunjamin%20SARIKAYA-Muhsine%20BOREKCI.pdf
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanabilirliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz Kantaş, F. (2004), Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? Eğitimciye Öneriler, XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya.
- Scarborough, H. S., & Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 47-71. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-003-0004-6>
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(3), 169-179.
- Schreiner, R., Principles of Diagnosis of Reading Difficulties. *Topic in Learning and Learning Disabilities*, 2(4), 70-85.1983
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seifert, K., & Espin, C. (2012). Improving reading of science text for secondary students with learning disabilities: Effects of text reading, vocabulary learning, and combined approaches to instruction. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 236-247. doi: 10.1177/0731948712444275
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-161. doi: 10.20489/intjces.107930
- Semerci, A. (2006). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili materyal kullanma yeterlilikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri (Antalya örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. 25. Baskı. Ankara Anı Yayıncılık.
- Sideridis, G. D. (2005). Performance approach-avoidance motivation and planned behavior theory: Model stability with Greek students with and without learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 21(4), 331-359. doi: 10.1080/10573560591002268

- Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18(3), 319-344. doi: 10.1017/S014271640001050X
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage.
- Smith, D. D., Naomi, T., Skow, K., Stark, A., & Baca, L. (2003). Effective Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classrooms: The IRIS Center for Faculty Enhancement.
- Snider, V. E. (1989). Reading Comprehension Performance of Adolescents With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12(2), 87-96. doi: 10.2307/1510724
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward and R & D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19(2), 199-220. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-005-4114-x>
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55. doi: 10.1177/0022057409189001-204
- Stanovich, K. E. (2000). Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers. New York, NY: Guilford Press
- Stein, C. L., Cairns, H. S., & Zurif, E. B. (1984). Sentence comprehension limitations related to syntactic deficits in reading-disabled children. *Applied Psycholinguistics*, 5(4), 305-322. doi: 10.1017/S0142716400005208
- Stein, J., & Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in neurosciences*, 20(4), 147-152. doi: 10.1016/S0166-2236(96)01005-3
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Stromer, R., & Mackay, H. A. (1992). Spelling and emergent picture-printed word relations established with delayed identity matching to complex samples. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(4), 893-904. doi: 10.1901/jaba.1992.25-893
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200. doi: 10.1598/JAAL.48.3.1
- Sucuoğlu, B ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntem Ve Teknikler*. İstanbul: Mora Yayıncılık.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini okullarda uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, N. (2002). Derste eğitim teknolojisi kullanımı. Ankara: Nobel Yayınları.

- Taft, M. L., & Leslie, L. (1985). The effects of prior knowledge and oral reading accuracy on miscues and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17(2), 163-179. doi: 10.1080/10862968509547537
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 69-87. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015409508939>
- T.C. Resmi Gazete, Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. Kanun Tarih ve Sayısı: 01 Temmuz 2005 / 5378. Resmi Gazete Yayım Tarihi ve Sayısı: 07 Temmuz 2005 / 25868, 2005.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261. doi: 10.1177/07419325040250040801
- Topbaş, S. (2005). Dil ve kavram gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, 40(1), 7-26. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00092-9
- Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental psychology*, 42(6), 1128. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1128
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Appel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 271- 301). New York: Guilford.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*, 21(4), 299-316. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-007-9108-4>
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of learning Disabilities*, 43(3), 229-243. doi: 10.1177/0022219409345009
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 8(1), 265-284. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/291970565_Turan_F_Akoglu_Gu_l_G_2008_Okumanin_erken_donemdeki_habercisi_Sesbilgisel_farkindalik_becerisinin_kazanimi_Kuram_ve_Uygulamada_Egitim_Bilimleri_81_265-284
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2010). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tutuk, T. (2017). *İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tüfekçioğlu U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559. Erişim adresi: <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/578>
- Uçar, M. (1999). İlköğretimde Ders Araç-Gereçleri Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *AKÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 3. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11630/3079>
- Ünal, F., & Saban, A. İ. Kaynaştırma Uygulamasına Devam Eden Engelli Öğrencilerin Velilerinin Kaynaşturmaya Yönelik Tutumları-II. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 466-417. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/cusosbil/issue/32277/358320>
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünüvar, P., ve Çelik, K. (1999). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Valencia, S. W. (2011). Using assessment to improve teaching and learning. In. S. J Samuels & A. E. Farstrup (Eds.). What research has to say about reading instruction (4th ed., pp.379-405). Newark, DE: International Reading Association.
- Varnhagen, C. K., McFall, G. P., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H., & Kwong, T. E. (2010). Lol: New language and spelling in instant messaging. *Reading and writing*, 23(6), 719-733. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Varnhagen%2C+C.+K.%2C+Mcfall%2C+G.+P.%2C+Pugh%2C+N.%2C+Routledge%2C+L.%2C+SumidaMacDonald%2C+H.+ve+Kwong%2C+T.+E.+%282010%29.+lol%3A+new+language+and+spelling+in+instant+messaging.+Read+Writ%2C+23%2C+719-733&btnG=
- Vaughn, S., & Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 46-53. doi: 10.1111/ldrp.12031
- Vaughn, S., & Swanson, E. A. (2015). Special education research advances knowledge in education. *Exceptional Children*, 82(1), 11-24. doi: 10.1177/0014402915598781
- Vaughn S., Cirino P. T., Wanzek J., Wexler J., Fletcher J. M., Denton C. D., . . . Francis D. J. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, 39, 3-21. Erişim adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3072689/>
- 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. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x

- Vural, M., and A. Yıkılmış. 2008. "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi." [Teachers' Instructional Modifications in Mainstreamed Classrooms.] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (2): 141-159. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/16657>
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*, 16(1-2), 5-20. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021789804977>
- Waltzman, D. E., & Cairns, H. S. (2000). Grammatical knowledge of third grade good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 263-284. doi: [doi:10.1017/S014271640000206X](https://doi.org/10.1017/S014271640000206X)
- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-Based Strategies for Improving the Reading Comprehension of Secondary Students: Implications for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89. doi: [10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x)
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. doi: [10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x)
- WHO. (1980). International classification of impairments, disabilities and handicaps. Geneva: World Health Organisation.
- Wimmer, H. (1996). The early manifestation of developmental dyslexia: Evidence from German children. *Reading and Writing*, 8(2), 171-188. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00555368>
- Yangın, S., ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 40-58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/musbed/issue/23524/250641>
- Yapalak, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin tespiti ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., & Ates, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91. Erişim adresi: <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/07.yildirim.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı.). *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension in Fifth-Grade Turkish Students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 35-44. doi: [10.1080/21683603.2013.854187](https://doi.org/10.1080/21683603.2013.854187)
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 247-268. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.267316
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için motivasyon. Sınıf Yönetimi, Asil Yayın Dağıtım, Ankara
- Zimmerman, S. ve Hutchins, C. (2003). *7 Keys to comprehension: How to help your kids read it and get it*. New York: Three Rivers Press





EKLER

Ek A. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Öğrenme güçlüğü nasıl tanımlıyorsunuz?
2. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) Bu sorunların kaynağı hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencinizin okuma becerileri performanslarının değerlendirilmesine ilişkin ne düşünüyorsunuz?
 - a) Yaptığınız uygulamalar nelerdir?
 - b) Önerileriniz nelerdir?
4. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencinizin okuma performansını ne sıklıkla değerlendiriyorsunuz?
5. Öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencinizin okuma becerisinde yaşadığı sorunların çözümüne ilişkin ne düşünüyorsunuz?
 - a) Yaptığınız uygulamalar nelerdir?
6. Genel olarak öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları sorunların çözümüne dair eğitim sürecinin paydaşlarından beklentileriniz nelerdir?
 - a) okul idaresinden beklentileriniz nelerdir?
 - b) okuldaki diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?
 - c) velilerden beklentileriniz nelerdir?
 - d) öğrencinizin devam ettiği özel özel eğitim kurumu veya destek aldığı özel eğitim öğretmeninden?
 - e) MEB'den beklentileriniz nelerdir?

Ek B. Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu	
Yaşınız
Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
Eğitim Düzeyiniz	() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora Diğer:.....
Mesleki Deneyiminiz (Yıl)	() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26-30 () 30 Yıl ve üzeri
Mezuniyet Alanınız	() Sınıf Öğretmenliği () Alan Değişikliği ile Sınıf Öğretmenliğine Geçiş/Alanınız: () Diğer :
Okuttuğunuz Sınıf Düzeyi	() İlkokul 1. Sınıf () İlkokul 2. Sınıf () İlkokul 3. Sınıf () İlkokul 4. Sınıf
Öğrenme Güçlüğü Tanısı Bulunan Öğrenci ya da Öğrencilerinizle Çalışma Süreniz	() 1 Yıl () 2 Yıl () 3 Yıl () 3 Yıl üzeri

Ek C. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 22/04/2019
Toplantı Sayısı : 05
Karar Sayısı : 161

161- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans öğrencisi **Erhan Çetin**'in "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerisinde Yaşadıkları Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 25/03/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans öğrencisi **Erhan Çetin**'in "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerisinde Yaşadıkları Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
22/04/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ek D. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7418195
Konu : Araştırma İzni

11.04.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 27.03.2019 tarihli ve 1195 sayılı yazınız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Erhan ÇETİN'in "**Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerisinde Yaşadıkları Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi**" konulu uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

11.04/2019

Mahmut ÖZDEMİR

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c8c7-d8a8-3d13-8727-66e9 kodu ile teyit edilebilir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerisinde Yaşadıkları Güçlüklerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler, Kısaltmalar/ Simgeler Sayfası, Tablolar Dizini, Şekiller Dizini, Dipnotlar, Kaynaklar, Ekler, Özgeçmiş” (2) “Tırnak içinde ve blok olarak verilen (doğrudan) alıntılar” (3) “Yedi sözcüğe kadar olan benzerlik/örtüşme içeren metin kısımları” (4) “Öğrencinin lisansüstü tezi ile ilgili yapmış olduğu yayınlar ile yararlandığı mevzuat metinleri” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 09.07.2019
Gönderim Numarası	: 1150427408
Sayfa Sayısı	: xi + 142
Sözcük Sayısı	: 32331
Karakter Sayısı	: 233880
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 18.07.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu bildirim ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının %2’yi geçtiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Erhan ÇETİN

Tarih : 09.07.2019

İmza : 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Erhan ÇETİN

E-Posta Adresi : erhancetin89@yandex.com

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Nefus Nakipoğlu Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	2013-2015
Arş.Gör.	Bozok Üniversitesi	2015-2016
Arş.Gör.	Ankara Üniversitesi	2016-Devam ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2009-2013
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2016-Devam ediyor

Yayınlar:

Bildiri

Çetin, E., İnan, B. & Demir, E. (2018, Mayıs). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme ve Kullanma Durumlarının İncelenmesi. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Antalya, Türkiye.

Makale

CEYLAN, M., LAÇİN, E., & ÇETİN, E. TEKRARLI OKUMA YÖNTEMİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA HATALARINA VE OKUMA HIZLARINA ETKİSİ. *International Journal of New Approaches in Special Education*, 1(1), 22-45.