
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA GÜÇLÜKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI

Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

DOKTORA TEZİ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ……(….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : ZEHRA ESRA

Soyadı : KETENOĞLU KAYABAŞI

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüklerine İlişkin Görüş ve Uygulamaları

İngilizce Adı : Classroom Teachers' Opinions and Practices on Reading Difficulties

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüklerine İlişkin Görüş ve Uygulamaları" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Üye: Prof. Dr. Muammer NURLU
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi …….

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Erol TOPAL
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kastamonu Üniversitesi ...……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi …….

Tez Savunma Tarihi: 13/06/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Doktora eğitim sürecimde benden desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, çalışmamın şuan ki durumuna gelmesinde büyük katkıları olan Prof. Dr. Muammer NURLU, Doç. Dr. Mustafa YILDIZ ve Doç. Dr. Seyit ATEŞ hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Akademik hayattaki destekçilerim olan sevgili arkadaşlarım Dr. Emine KARASU AVCI'ya ve Dr. Sevcan CANDAN HELVACI'ya her türlü destekleri için teşekkür ederim. Hayırlı ve mutlu bir yaşam sürmemiz için üzerimize titreyerek bizleri büyüten, onların evladı olduğum için kendimi şanslı hissettiğim annem Emine KETENOĞLU ve babam Hüseyin Yılmaz KETENOĞLU'na, hayatım boyunca sevgi ve ilgisiyle hep yanımda olan canım ablam Esma Nur MADEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu zorlu süreçte beni destekleyen tüm aileme ve tezimle beraber büyüyen, hayatımızın rengi, biricik kızımız Hüma'ya sonsuz teşekkürler.

Tüm Disleksililere

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA GÜÇLÜKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARI

(Doktora Tezi)

Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve becerileri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin uyumunu tespit etmektir. Bu araştırmanın katılımcı grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ikinci ve üçüncü sınıfları okutan biri pilot uygulamada, altısı ise asıl uygulamada yer almak üzere yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların tümü Kastamonu il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Çalışmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcıların sınıf içi uygulamalarını gözlemlemek üzere gözlem formu, katılımcıların görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen görüş anketinden yararlanılmıştır. Araştırma soruları temel alınarak betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bilgileri, yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar, bu sorunları nasıl çözdükleri ve öğretmenlerin bilgi beceri düzeyleri ile uygulamalarının ne derece örtüştüğü gözlem formu, öğretmen görüş anketi ve görüşme formundan elde edilen verilerle ve araştırmacı alan notları ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların okuma güçlüğü kavramına yönelik bilgi ve algı seviyeleri iyi düzeyde olmasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye eğitim-öğretim kapsamında bilgilerini pratiğe dökmekte yetersiz kaldıkları görülmüştür. Öğretmenlere gerekli ve yeterli eğitim verilmediği müddetçe okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için özelleştirilmiş uygulamalar yapmadan eğitim ve öğretimlerine devam edecekleri düşünülmektedir. Araştırmanın genel olarak sonuçları incelendiğinde katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri ile özel olarak ilgilenmedikleri, okuma güçlüğü ile baş etme adına etkili bir öğretim ve mücadele içinde olmadıkları, farklılıklar gösteren çeşitli uygulamalar yapsalar bile bu uygulamaların sınıfın genelini kapsadığı tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan

çocuklar için gereken ön bilgileri harekete geçirme ve oluşturma, hece ve kelime çalışmaları ile beraber akıcı okuma çalışmaları yapma, eşli okuma, tekrarlı okuma gibi farklı yöntemler ve stratejiler kullanarak okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirme, motive etme ve teşvik etme, dönütler verme, öğrenme ortamını düzenleme ve rehberlik etme gibi en temel uygulamaların nitelikli bir şekilde yapılmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okuma Güçlüğü, Disleksi, Özel Öğrenme Güçlüğü, Sınıf Öğretmenleri, Sınıf Gözlemleri

Sayfa Adedi : 184

Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL

CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS AND PRACTICES ON READING DIFFICULTIES

(Ph.D Thesis)

Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2019

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the accord of the relationship between knowledge and skills of classroom teachers concerning dyslexia and teaching practices. Participant group of the research consists of seven classroom teachers teaching second and third grades; one in the pilot application and the other six in the main application during the school year of 2017-2018. All of the participants are teachers working in schools in the city center of Kastamonu. They were determined with criterion sampling method, which is among purposeful sampling methods. During the data collection process of the research, an observation form was used for observing teaching practices of the participants, a semi-structured interview form for determining the opinions of the participants and a teacher's opinions questionnaire. Descriptive analysis and content analysis were performed based on the research questions. The teachers' knowledge, practices, problems, solutions to these problems and to what extent their knowledge and skill levels matched with their practices were analyzed comparatively with the data acquired from the observation form, teacher's opinion questionnaire and interview form and the researcher's fieldnotes. It was seen that although the participants had acceptable knowledge and perception levels concerning the concept of dyslexia, they remained incapable of putting their knowledge into practice for dyslexic students within the scope of education. It is believed that unless teachers are trained sufficiently as required, they will continue to teach without performing special practices for their dyslexic students. Examining the results of the study in general; it was determined that the participants did not pay a particular attention to their dyslexic students, had no effective education and struggle to cope with dyslexia and even if they performed various teaching practices, these practices involved the entire classroom. In addition, it was determined that major teaching practices such as improving reading and reading comprehension, motivating and stimulating, giving feedback, arranging the learning environment and guiding were not performed qualitatively using different methods and

strategies such as evoking and forming prior knowledge for dyslexic children, conducting syllable, vocabulary studies, as well as fluent reading, paired reading and repetitive reading studies.

Key Words : Reading Difficulties, Dyslexia, Specific Learning Disabilities, Classroom Teachers, Classroom Observations

Page Number : 184

Supervisor : Prof. Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xviii**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 3

1.3. Araştırmanın Önemi 3

1.4. Problem Cümlesi 5

1.5. Alt Problemler 5

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 6

1.7. Araştırmanın Varsayımları 6

BÖLÜM II **7**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **7**

2.1. Öğrenme Güçlüğü 7

2.2. Okuma Güçlükleri 9

2.3. Disleksi 12

2.3.1. Disleksinin Tarihsel Gelişimi 15

2.3.2. Disleksinin Sınıflandırılması 16

2.3.2.1. Gelişimsel Disleksi - Sonradan Edinilmiş Disleksi *16*

2.3.2.2. Yüzeysel Disleksi - Fonolojik Disleksi *16*

2.3.2.3. Hemisferik Disleksi *17*

2.3.3. Disleksi Hakkında Mitler 17

2.3.4. Disleksi Riski ve Erken Teşhisi 19

2.3.5. Disleksinin Tanılanması 20

2.4. Okuduğunu Anlama Güçlükleri 21

2.5. Etkili Öğretim Stratejileri 22

2.6. İlgili Araştırmalar 27

2.6.1. Yurt İçi Çalışmalar 27

2.6.2. Yurt Dışı Çalışmalar 31

BÖLÜM III 35

YÖNTEM 35

3.1. Araştırma Deseni 35

3.2. Katılımcılar 37

3.3. Veri Toplama Süreci 43

3.4. Veri Toplama Teknikleri 45

3.5. Veri Toplama Araçları 48

3.5.1. Gözlem Formu 49

3.5.1.1. Aşama- Literatür Taraması *49*

3.5.1.2. Aşama- Kodların Belirlenmesi ve Uzman Görüşü *52*

3.5.1.3. Aşama: Kodların Kategorileştirilmesi *54*

3.5.1.4. Aşama- Kodların Tanımlanması *56*

3.5.1.5. Aşama -Veri Güvenirliğinin Test Edilmesi *65*

3.5.2. Görüşme Formu 66

3.5.3. Öğretmen Görüş Anketi 66

3.6. Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 66

3.7. Verilerin Analizi 68

BÖLÜM IV **71**

BULGULAR VE YORUM **71**

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü (Disleksi) Kavramına Yönelik Bilgi ve Algıları Ne Seviyededir? 71

4.1.1. Okuma Güçlüğü Kavramı 71

4.1.2. Okuma Güçlüğünün Karakteristik Özellikleri 72

4.1.3. Okuma Güçlüğünün Nedenleri 78

4.1.4. Okuma Güçlüğünü Tanıma Süreci 79

4.2. Sınıf Öğretmenleri Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Yönelik Ne Tür Uygulamalar Yapmaktadırlar? 81

4.2.1. Hazırlık Süreci 83

4.2.2. Bireysel Zaman Ayırma 85

4.2.3. Okuma ve Yazma Çalışmaları 88

4.2.4. Farklı Yöntemler Kullanma 91

4.2.5. Bilgilendirici Yönergeler Verme 93

4.2.6. Dönüt Verme 94

4.2.6.1. Okuma ile ilgili dönüt verme *95*

4.2.6.2. Yazma ile ilgili dönüt verme *96*

4.2.6.3. Dinleme/İzleme ile ilgili dönüt verme *97*

4.2.6.4. Konuşma ile ilgili dönüt verme *98*

4.2.6.5. Davranış ile ilgili dönüt verme *98*

4.2.6.6. Bilgiye dayalı dönüt verme *98*

4.2.6.7. Görsellerle ilgili dönüt verme *100*

4.2.7. Sorgulama 101

4.2.8. Çalışma Materyali Verme 102

4.2.9. Ek süre Verme 103

4.2.10. Öğretim Sürecinde Yardımcı Olma 103

4.2.11. Öğrenme Ortamını Düzenleme 106

4.2.12. Dersin Sonlandırılması 108

4.3. Sınıf öğretmenleri Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Okuma Becerisi Kazandırırken Ne Tür Sorunlarla Karşılaşmakta ve Nasıl Çözmektedirler? 109

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Bilgi ve Algı Durumları İle Uygulamaları Ne Derece Örtüşmektedir? 113

BÖLÜM V **121**

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **121**

5.1. Sonuç ve Tartışma 121

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü Kavramına Yönelik Bilgi ve Algılarının Seviyesine İlişkin Sonuç ve Tartışma 121

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Yönelik Ne Tür Uygulamalar Yaptıklarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 123

5.1.3. Sınıf Öğretmenleri Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Okuma Becerisi Kazandırırken Ne Tür Sorunlarla Karşılaşmakta ve Nasıl Çözmekte Olduklarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 125

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Bilgi ve Algı Durumları ile Uygulamalarının Ne Derece Örtüştüğüne İlişkin Sonuç ve Tartışma 126

5.2. Öneriler 127

KAYNAKLAR **129**

EKLER **141**

EK-1. Yasal İzin 142

EK-2. Yanlış Analizi Envanteri Örneği 143

EK-3. Katılımcı Onay Formu 146

EK-4. Türkçe Dersi Öğretim Süreci Gözlem Formu 147

EK-5. Gözlem Formunun Kapsam Geçerliliğine İlişkin Uzman Değerlendirme Formu 148

EK- 6. Görüşme Formu.....150

EK- 7. Görüşme Sorularına İlişkin Uzman Görüş Formu 151

EK-8. Öğretmen Görüş Anketi.....153

EK- 9. Anket Sorularına İlişkin Uzman Görüş Formu.....156

EK- 10. Gözlemci Eğitim Programı 157

EK- 11. Pilot Çalışmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar 177

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Katılımcılara İlişkin Betimsel Özellikler* 37
Tablo 2. *Okuduğunu Anlama Sorularına İlişkin Puanlama Tablosu* 44
Tablo 3. *Katılımcıların Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Düzeyleri* 44
Tablo 4. *Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci* 48
Tablo 5. *Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Öğretmenlerinin Yaptığı Uygulamaların Önemine İlişkin Uzman Görüşleri* 52
Tablo 6. *Gözlem Kategorileri ve Kodları* 55
Tablo 7. *Hazırlık Sürecine İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 57
Tablo 8. *Bireysel Zaman Ayırma Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Yönergeler* 58
Tablo 9. *Okuma ve Yazma Çalışmalarına İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 59
Tablo 10. *Farklı Yöntemler Kullanma Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 59
Tablo 11. *Bilgilendirici Yönergeler Verme Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 60
Tablo 12. *Dönüt Verme Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 61
Tablo 13. *Sorgulama Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 62
Tablo 14. *Çalışma Materyali Verme Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 62
Tablo 15. *Ek Süre Verme Kategorisine İlişkin Kod, Açıklama ve Örnek Durumlar* 63
Tablo 16. *Öğretim Sürecinde Yardımcı Olma Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 63
Tablo 17. *Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 64
Tablo 18. *Dersin Sonlandırılması Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar* 65
Tablo 19. *Katılımcıların Okuma Güçlüğü Kavramına İlişkin Görüşleri* 72

Tablo 20. *Okuma Güçlüğünün Karakteristik Özelliklerine İlişkin Katılımcıların Görüşleri*.....73
Tablo 21. *Katılımcıların Okuma Güçlüğünün Nedenlerine İlişkin Görüşleri*.....78
Tablo 22. *Katılımcıların Okuma Güçlüğünü Tanımalarına İlişkin Görüşleri*.....79
Tablo 23. *Katılımcıların Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Yönelik Uygulamaları*.....81
Tablo 24. *Katılımcıların Hazırlık Sürecine İlişkin Uygulamaları*.....84
Tablo 25. *Katılımcıların Bireysel Zaman Ayırmaya İlişkin Uygulamaları*.....85
Tablo 26. *Katılımcıları Okuma ve Yazma Çalışmalarına İlişkin Uygulamaları*.....89
Tablo 27. *Katılımcıların Farklı Yöntemler Kullanmalarına İlişkin Uygulamaları*.....91
Tablo 28. *Katılımcıların Bilgilendirici Yönergeler Vermelerine İlişkin Uygulamaları*.....93
Tablo 29. *Katılımcıların Dönüt Vermelerine İlişkin Uygulamaları*.....94
Tablo 30. *Katılımcıların Sorgulamaya İlişkin Uygulamaları*.....101
Tablo 31. *Katılımcıların Çalışma Materyali Vermeye İlişkin Uygulamaları*.....102
Tablo 32. *Katılımcıların Ek Süre Vermelerine İlişin Uygulamaları*.....103
Tablo 33. *Katılımcıların Öğretim Sürecinde Yardımcı Olmalarına İlişkin Uygulamaları*.....104
Tablo 34. *Katılımcıların Öğrenme Ortamını Düzenlemelerine İlişkin Uygulamaları*.....107
Tablo 35. *Katılımcıların Dersin sonlandırılmasına İlişkin Uygulamaları*.....108
Tablo 36. *Katılımcıların Okuma Becerisi Kazandırırken Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri*.....110
Tablo 37. *Katılımcıların Okuma Becerisi Kazandırırken Karşılaştıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*.....111
Tablo 38. *Katılımcı A'nın Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları*.....114
Tablo 39. *Katılımcı M'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları*.....115
Tablo 40. *Katılımcı R'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları*.....116
Tablo 41. *Katılımcı H'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları*.....117
Tablo 42. *Katılımcı D'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları*.....118

Tablo 43. *Katılımcı F'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları* 119
Tablo 44. *Katılımcıların Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Örtüşme Yüzdeleri*..... 120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma problemlerinin yaygın şekilleri 10
Şekil 2. Araştırma tasarımının özeti 36
Şekil 3. ÖA'nın yazı örneği 90
Şekil 4. ÖF'ün şiir çalışması 97

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmanının konusu okuma güçlükleri ve bunlarla başa çıkma sürecinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları hakkındadır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yaptıkları uygulamalar Türkçe dersi kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne (disleksi) yönelik bilgi ve algı seviyeleri, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine Türkçe derslerinde ne tür uygulamalar yaptıkları, okuma güçlüğü ile nasıl başa çıktıkları ve okuma güçlüğü hakkında bilgi ve algı seviyelerinin yaptıkları uygulamalar ile ne kadar örtüştüğü incelenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesi ve alt problemlere, araştırmanın sınırlılıklarına ve varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okula başlayan öğrenciden beklenen, en temel iki beceri, okuma ve yazmayı kazanmasıdır. Okuma ve yazma becerilerini zorlanmadan kazanan bireyler diğer akademik alanlarda da başarılı olmaktadırlar. Okuryazarlığın en önemli kazanımlardan biri olduğu günümüzde, bir öğrencinin okuma ve yazmayı öğrenememesi okula gelmesindeki temel amaca ulaşamaması anlamına gelmektedir. Bireyden veya çevreden kaynaklanan bazı problemler nedeni ile öğrenme kesintiye uğrayabilir ve öğrenci okuma yazma becerisini kazanamayabilir. Bu durum öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını olumsuz yönde etkilediği gibi akranlarına kıyasla geri kalmasına da neden olabilmektedir. Akranlarından geri kalan öğrenci genellikle toplumdan soyutlanarak, akranları ve öğretmenleri tarafından tembel damgası yemektedir.

Dünyada disleksili çocukların problemleri üzerinde çalışmalar yapılarak, yasalarla desteklenerek, etkili müdahale ve iyileştirmeler sağlanarak bu problemler çözülmeye çalışılmaktadır. Örneğin ABD'de geliştirilen Müdahaleye Tepki Modeli ile disleksili

bireyler ile yetersiz eğitim alarak okuma güçlüğü yaşayan bireyler ayırt edilebilmekte ve gereksiz yere etiketlemenin önüne geçilebilmektedir (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2018). Müdahaleye yanıt verme modeli sistematik bir şekilde öğrenciyi takip eden üç aşamalı bir süreçtir. Bu süreç sekizer haftalık süren üç aşamalı bir takip sistemidir. Müdahaleye yanıt verme modeli ile davranış problemleri ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar erkenden tespit edilerek eğitim desteği almaktadırlar (Balcı, 2015). Bu tarama yöntemi ile hızla artan öğrenme güçlüğü tanısının önüne geçilmekte olup yanlış değerlendirmelerin, dolayısı ile gereksiz etiketlemelerin önüne geçilmiş olunmaktadır (Melekoğlu, 2013; Scanlon, 2013). Ayrıca bu bireyler tanı almadan nitelikli eğitsel müdahaleler ile okuma güçlüklerini giderebilmekte ve akranlarının düzeyine gelebilmektedirler. Diğer yandan ABD'de yapılan eğitim reformları neticesinde istihdam edilmek üzere yetiştirilen "okuma uzmanları" dislekside eğitimsel müdahaleler konusunda çok başarılı olmuştur (Akyol ve Yıldız, 2013).

Türkiye'de az bilinen disleksi kavram üzerine yeni araştırmalar yapılmakta ve politikalar geliştirilmektedir. Bu süreçte öğrenciler bazen yanlış tanılar alırlarken, bazı durumlarda ise hiç fark edilmeyerek akran, öğretmen veya toplumca etiketlenerek soyutlanma sürecini yaşamakta ve okuldan soğumaktadır. Ülkemizde bu kavramın az bilinmesinden ötürü ailelerin öğrenme güçlüğü raporunu çocukları için almaya yanaşmaması diğer bir olumsuz durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı durumlarda ise okuma güçlüğü yaşayan çocuklarına rapor alan aileler disleksinin yeterince tanınmaması nedeniyle çocuklarına destek eğitimi aldıramamaktadırlar. Öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme ortamını oluşturamamaları, bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanıp, uygulanmaya konulamaması ve destek eğitimden öğrencinin yararlanamaması gibi nedenler okuma güçlülüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları diğer olumsuz durumlardır. Disleksi risk grubunu belirleyebilen bir öğretmen sınıfında okuma öğretimi yaparken bazı farklılıklar yaparak öğretimin niteliğini arttırabilir. Spear-Swerling (2015) öğretmenlerin sınıflarında okuma öğretimini farklılaştırarak öğretmesinin çocukların bireysel kelime tanıma ve anlama ihtiyaçlarını karşılayabileceğini öne sürmektedirler. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan bir ilkokulda bir öğretim yılı boyunca yapılan bir araştırmada okuma öğretiminin sınıf içi farklılaştırılmasıyla okuma başarısının nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda ise okuma öğretimini en az farklılaştıran öğretmenin sınıfının okuma başarısında en düşük performansı sergilediği ortaya çıkmıştır (Juel ve Minden-Cupp dan aktaran, Spear-Swerling, 2015).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenerek okuma güçlüğü ile baş etmelerini sağlamak mümkündür. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken temel noktalar, öğretmenin bu güçlüğü hızlı bir şekilde fark ederek tespit edebilmesi ve öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak özel bir öğretim programı geliştirmesidir. Bu sebeplerle öğretmenin okuma güçlüklerinin neler olduğu, öğrencideki okuma güçlüğünü nasıl tespit edebileceğini ve öğrenciyi oyalamadan nasıl bir müdahale programı geliştirmesi gerektiğini bilmesi büyük önem arz etmektedir. Böylece, öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine rehberlik ederek özel öğretim programlarını planlayıp uygulamaları ile okuma güçlüğünün üstesinden gelebilecekleri düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve becerileri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin uyumunu tespit etmektir. Türkiye genelinde okuma güçlüğü yaşayan çocukların sayısal verisi hakkında yapılan herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının verilerine göre okul çağındaki çocukların %10 ilâ %20'sinin okuma güçlüğünden etkilendiği tahmin edilmektedir (MEB, 2007). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve yazmada yaşadıkları sorunlar akademik başarısızlığı da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilme sürecinde sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü ile ilgili bilgi ve beceri düzeyleri, sınıf içi eğitim uygulamalarındaki tercihleri, bu uygulamaların niteliği ve okuma güçlüğü ile başa çıkış yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Disleksi, bireyleri ve çevresindekileri akademik, sosyal, psikolojik ve duygusal yönden derinden etkileyen bir okuma güçlüğüdür. Dünyada çok sayıda dernek disleksili bireylere yardımcı olmak ve toplumda farkındalığı arttırmak için kurulmakta ve birçok bilim insanı bu alanda çalışmalar yapmaktadır. Türkiye'de de toplumun dikkatini çekmek ve farkındalığını arttırmak üzere çalışmalar yapılmaktadır. Fakat bu çalışmalar çok az sayıda ve uygulamaya dayanmamaktadır. Disleksili bireyler tanılanma ve kendilerine uygun eğitime erişme sürecinde zorlanmaktadırlar. Yaşadıkları okuma başarısızlığı beraberinde akademik başarıyı da olumsuz etkilemektedir. Disleksili bireylere verilecek olan eğitimde

sınıf ve branş öğretmenlerinin disleksi hakkında mevcut bilgileri yok denecek kadar azdır. Öğretmenler, lisans öğrenimleri boyunca ve hizmet içi eğitim programları kapsamında disleksili bireylere uygulayacakları eğitim hakkında yeterli donanıma sahip olamamaktadırlar. Eğitim fakültelerinde disleksiyi tanıma, ayırt etme ve baş etme konularını kapsayan bir dersin yer almayışı öğretmen adaylarını mesleğe atandıklarında dezavantajlı duruma düşürmektedir. Ayrıca ülkemizde okuma uzmanlarının olmayışı bu görevi tümüyle sınıf öğretmenlerine yüklemektedir. Okuma uzmanlarının istihdam edilememesi öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan çocuklara eğitim verme sürecinde profesyonel yardım almalarını engellemektedir. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimlerinde de disleksi hakkında ders alamamaları, okuma güçlüğü yaşayan çocukların zamanında fark edilerek uygun eğitimler verilmesini engellemektedir. Disleksili çocukların erken fark edilmesi, etkili müdahaleler yapılarak öğretimin uyarlanması ile akranlarının düzeyine çıkabilmeleri mümkündür. Fakat ülkemizde okuma uzmanlarının olmayışı bu sorumluluğu aileye ve özellikle sınıf öğretmenine yüklemektedir. Bu bağlamda disleksili bireylerin gerek akademik alanda gerekse sosyal hayatta yeterli olabilmelerinde sınıf öğretmenlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgileri ve bu bilgileri uygulamaya koyabilme becerileri disleksili bir birey için önemli bir adımdır. Öğretmenlerin disleksili öğrenciyi nasıl fark edip tanıyabileceği ve ona uygun öğretimsel müdahaleleri nasıl planlayacağı konusunda başvuracakları kaynaklar sınırlıdır. Öğretmenler bu süreçte karşılaşılan güçlüklerle kendi yöntemleriyle başa çıkmaya çalışmakta ya da disleksiyi hiç fark edememektedirler. Ülkemizde disleksili bir öğrenci çoğunlukla fark edilememekte tembel olarak nitelendirilerek akademik ve sosyal hayattan soyutlanmaktadır. Bu nedenlerle, öğretmenlerin disleksi riski olan öğrencileri nasıl tanıdığı, nasıl bir eğitim verdiği ve başa çıkma yöntemleri olarak neleri uyguladığı disleksi araştırmaları için büyük önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin disleksiye ilişkin bilgileri ve ilgili öğrencilere yönelik uygulamaları hakkındaki verilerin görüşme yolu ile sağlandığı görülmektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan (disleksi riski taşıyan) öğrencileri ile uygulamalarını içeren sürecin göz ardı edildiği düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında araştırmada, görüşme tekniğinin yanı sıra gözlem tekniği de uygulanarak daha derin ve nitelikli verilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu durumda araştırmanın ilgili literatüre, sınıf öğretmenlerine, okuma güçlüğü yaşayan disleksili bireylere ve araştırmacılara okuma güçlüğü konusunda çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Literatür taraması ve yukarıda önemi belirtilen konular ışığında araştırmanın problemi *"Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne (disleksiye) ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik sınıf içi uygulamaları ne derece örtüşmektedir?"* şeklinde ifade edilmiştir.

1.5. Alt Problemler

Araştırma problemine bağlı olarak veri toplama sürecinde araştırmacının odaklandığı alt problemler şöyle sıralanmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü (disleksi) kavramına yönelik bilgi ve algıları ne seviyededir?
- Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?
- Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere okuma becerisi kazandırırken ne tür sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözmektedirler?
- Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili bilgi ve algı durumları ile uygulamaları ne derece örtüşmektedir?

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Öncelikle araştırmacının sahip olduğu araştırma becerileri (etik kurallara uyma, görüşme, gözlem, veri analizi, raporlaştırma) ile,
2. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kastamonu il merkezinde bulunan üç ilkokulda görev yapan gönüllü altı sınıf öğretmeninin Türkçe dersleri ve
3. 2017-2018 eğitim öğretim dönemi ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik uygulamalarının neler olduğunu belirlemeyi ve betimlemeyi amaçlayan bu araştırma, şu varsayımlar üzerine temellendirilmiştir:

1. Katılımcıların araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri,
2. Araştırmacının araştırma ve gözlem sürecinde önyargıdan uzak ve objektif olduğu varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme Güçlüğü

Zekâ düzeyi akranları ile aynı fakat okul başarısı beklenenin altında olan öğrenciler öğrenme güçlüğü yaşamaktadırlar. Literatürde öğrenme güçlüğü terimini günümüze uygun şekilde ilk olarak kullanan ve böylece yaygınlaşmasını sağlayan Samuel Kirk, belirli bir engeli olmamasına, normal bir zekâya sahip olmasına rağmen ciddi akademik başarısızlığı olan çocuklar için öğrenme güçlüğü terimini kullanmıştır. Öğrenme güçlüğü, dili kazanma, konuşma, okuma-yazma ve aritmetik becerilerin bir ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, yetersizlik ya da akranlarından geri kalma durumudur (Kirk ve Bateman, 1962). Amerikan Psikiyatri Derneği (APA) tarafından geliştirilen Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında (DSM-5) (2013) nörogelişimsel bozukluklar şemsiyesi altında özgül öğrenme yetersizliklerine yer verilerek "okuma yetersizliği", "yazma yetersizliği" ve "aritmetik yetersizliği" terimleri kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği de (2012) öğrenme güçlüğüne sahip bireyleri:

> ..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 bireyler..

olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler kaynaştırma eğitimi alabilecek ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanabileceklerdir. Topbaş (1998) ise genel bir ifade ile öğrenme güçlüğünü zihinsel süreçleri normal olup öğrenme sorunu yaşama olarak tanımlamaktadır.

Bilginin işlenmesi sürecinde farklı düzeylerde etkilenen öğrenme güçlüğüne sahip bireyler bilginin beyine alınması, düzenlenmesi, bellekte depolanması ve iletilmesinde kısmen ya da tamamen sorun yaşamaktadırlar (Integra, 2009). Ataman ve Kahveci (2013) bilginin işlenmesi sürecine dikkat çekerek öğrenme güçlüğünün zihinsel yetersizlikle karıştırılmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğrenme güçlüğünün çocuğun

becerilerini etkilediğini ve bilgiyi seçme, tutma ve ifade etmede yaşanan problemler olarak tanımlandığını ifade etmektedirler. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların zekâsı normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen kendilerinden beklenen akademik başarıyı gösterememekte ve akranlarına göre geride kalmaktadırlar. Akranlarına kıyasla zorlanarak öğrenmelerinin sebebini Melekoğlu (2013), bu çocuklarda görülen dikkat, algı ve hafıza yetersizliklerine dayandırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı'nda (2008) öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda "okul öncesi dönemden itibaren dil, algı, kavram, motor-koordinasyon, bellek, dikkat-konsantrasyon, sıralama, organizasyon, duygusal-sosyal alanlarda güçlükler" görülebildiği vurgulanmaktadır. Ayrıca destek eğitim programında öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için temizlik, düzenli ve planlı olma, başladığı işi bitirme, kendini kontrol edebilme, verimli ders çalışma tekniklerini uygulama, sözsüz iletişim, duygu kontrolü, değişikliğe uyum sağlama ve kendine güven duyma hususlarında zorlandıklarına değinilmektedir. Diğer yandan bu bireyler meraklı ve merakları doğrultusunda kolay kavrayabilme özelliğine sahiptirler. Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların görsel düşünebilme yetisine sahip, hayal güçleri zengin ve yaratıcı olduklarına yer verilmektedir.

Öğrenme güçlüğünün Türkiye'de yaygınlığı konusunda kesin bir araştırma olmamasına rağmen okul dönemindeki çocukların yaklaşık %10 ilâ %20'sinin öğrenme güçlüğünden etkilendiği ve her 10 çocuktan birinde ve erkek çocuklarda daha fazla öğrenme güçlüğü olduğu düşünülmektedir (MEB, 2007). Öğrenme güçlüğünün %80'ini oluşturan disleksi erkeklerde kızlara oranla daha fazla görülmekte ve sıklıkla özel dil engeli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ya da gelişimsel koordinasyon bozukluğu gibi başka bir gelişimsel yetersizlikle birlikte görülmekte olduğu vurgulanmaktadır (Hulme ve Snowling, 2009). Öğrenme güçlüğünün nedenleri tam olarak bilinememekle beraber, yaygın olarak beyin fonksiyonlarındaki problemlerden, çevresel ve biyokimyasal bozukluklardan kaynaklanabileceği literatürde yer almaktadır (Güzel-Özmen, 2012; MEB, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda akademik başarısızlığın yanı sıra dil bozuklukları, bellek, bilişsel ve üst bilişsel problemler, algı, motor ve genel koordinasyon problemleri, dikkat bozukluğu, hiperaktivite, içe kapanıklık, utangaçlık, yetersiz güdülenme, genelleme problemleri, zaman yönetimi problemleri, öz saygı düşüklüğü ve sosyal becerilerde yetersizlik görülmektedir (Güzel-Özmen, 2012; Hampton ve Mason, 2003; Sucuoğlu ve

Kargın, 2008; Topbaş, 1998; Yıldız, 2004). Bunlara ek olarak öğrenme güçlüğü olan çocuklarda tuvalet problemleri, karın ağrısı, okul reddi, okuldan kaçma gibi ikincil davranış bozuklukları da görülmektedir (MEB, 2007). Akademik alanda başarısızlık ve sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar aile ve akran ilişkilerinde de başarısızlıklar yaşamaktadırlar. Sürekli kaygılı olma hali ve depresyona girme riski akranlarına kıyasla daha yüksektir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sürekli kaygı ve depresyon puanlarının incelendiği bir çalışmada cinsiyet, ekonomik durum ve kardeş sayısının çocukların kaygı ve depresyon seviyelerini yükselttiği görülmüştür (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009). Bu çalışmaya göre öğrenme güçlüğü yaşayan kızların erkeklere oranla kaygı depresyon puanları daha yüksek olup, düşük sosyo-ekonomik düzey ve kardeş sayısının fazla olması gibi değişkenlerin de öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların kaygı ve depresyon seviyelerini olumsuz yönde yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

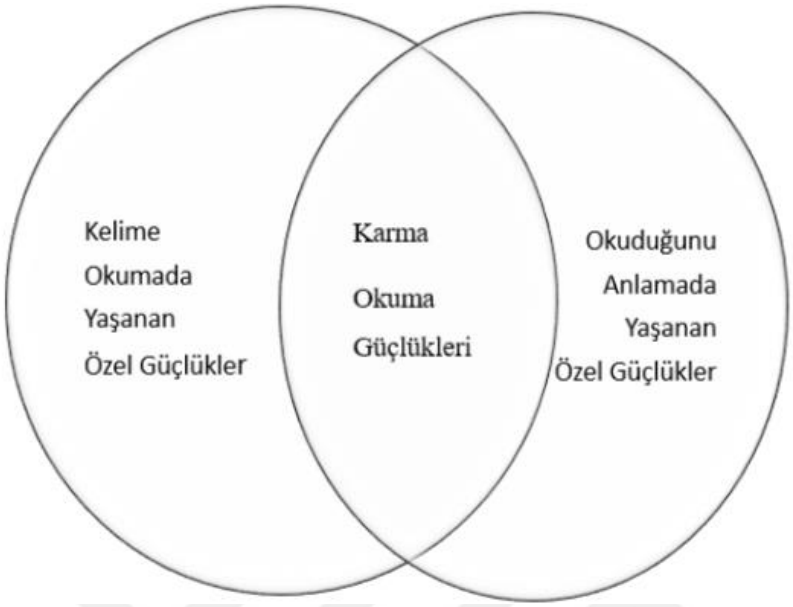
Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların birbirlerinden farklı özelliklerinin olması ve sürekli değişen terminoloji nedeni ile genel bir tanıma varılamamaktadır. Okuma güçlüğü ile beraber "özgün okuma güçlüğü", "kelime körlüğü", "sembollerin çarpıtılması", "özgül okuma bozukluğu", "gelişimsel okuma bozukluğu", "disleksi", "gelişimsel disleksi", "okuyamama", "özgün disleksi", "konjenital disleksi", "okuma anlama sorunu" gibi farklı terimler aynı anlamlarda kullanılmaktadır (Güngörmüş Özkardeş, 2013; Razon, 1982). Okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve matematik güçlüğü öğrenme güçlüğünün türleri olarak bilinmektedir. Shaywitz ve Shaywitz'in (2005) aktardığına göre öğrenme güçlüklerinin %80'ini disleksi oluşturmaktadır. Öğrenme güçlükleri arasından en fazla okuma güçlüğüne (Disleksi) rastlanması ve okuma güçlüğünün diğer akademik alanları doğrudan etkilemesi nedeni ile öğrenme güçlüğü sıklıkla okuma güçlüğü ile beraber anılmaktadır (MEB, 2007).

2.2. Okuma Güçlükleri

Okuma güçlüklerinin nedenleri arasında genetik ve çevresel faktörler bulunmaktadır (Plotnik, 2009). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar üzerinde yapılan boylamsal araştırmalar neticesinde okuma güçlüğünün genetik kökenli ve çevresel etmenlere dayanan iki formda olabileceği vurgulanmaktadır (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Çevresel faktörlerden olan etkili sınıf öğretiminin sağlanamaması konusuna farklı bir başlık altında değinilmektedir.

Spear-Swerling (2016) okuma problemlerinin en yaygın şekillerini bir Venn şeması ile ifade etmiştir. Şemaya göre kelime okumada yaşanan özel güçlükler, okuduğunu anlamada

yaşanan özel güçlükler ve bu ikisini kapsayan karma okuma güçlükleri bulunmaktadır. Şekil 1'de okuma problemlerinin yaygın şekilleri gösterilmektedir.



Şekil 1. Okuma problemlerinin yaygın şekilleri (Spear-Swerling, 2016)

Kelime okumada yaşanan özel güçlükler; ortalamanın altında çözümleme, heceleme, sınırlı sözel kelime bilme, dinlediğini anlama ve çözümleme problemleri nedeniyle akıcılığın ve okuduğunu anlamanın ortalamanın altında olması olarak tanımlanmıştır. Kelime okumada yaşanan özel güçlüklerin en önemli özelliği bireyin tanımadığı kelimeyi uygun seslendirme yaparak okuyabilse bile çözümleme yaparken zorlanmasıdır. Sınıf tartışmaları ve öğretmenin sesli okuması ile dinleyerek iyi öğrenme yeteneğine sahip olabilirler. Araştırmacı, kelime okumada yaşanan özel güçlükleri tanımladıktan sonra bu tip öğrencilere yapılması gereken müdahalelere değinmektedir. Kelime okumada güçlük yaşayan öğrenciler belirlendiğinde belirgin ve sistematik ses öğretimleri yapılması gerektiğini ve eğer ihtiyaçları varsa ses farkındalığı ve akıcılık çalışmaları yapılmasını önermektedir. Öğretmenin geri bildirimi ile birebir olarak metin sesli bir şekilde okunmalı ve çocuğa uygun seslendirme becerilerini uygulama fırsatı bolca verilmelidir.

Okuduğunu anlamada yaşanan özel güçlükler, uygun seslendirme becerilerinde sınırlılıklar, okuduğunu anlamada akranlarından geri kalma, sözlü kelime bilgisi ve dinlediğini anlamanın çok zayıf olarak karakterize edilmesidir. Zayıf anlayanlar olarak da isimlendirilen okuduğunu anlamada yaşanan özel güçlükleri olan çocuklar, kelimeleri doğru bir şekilde seslendirebilir ve heceleyebilir fakat okuduklarını anlamada problemler yaşarlar (Snowling ve Hulme, 2012). Bu zorluğu yaşayanların dil sınırlılıkları nedeniyle

okumada akıcılıkları zayıf olabilir. Okuduğunu anlama güçlüğü, çocuğun yalnızca okuduğunu anlayamaması olarak görülmemelidir. Okuduğunu anlamada yaşanan özel güçlükler, okuduğunu anlama stratejilerini anlayamama, metin yapısını kavrayamama ve arka plan bilgisinin zayıf olmasını da kapsamaktadır (Neuman ve Celano, 2011). Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan çocukların genellikle temel okuma becerileri iyidir. Çocuklarda okuduğunu anlamada yaşanan özel güçlükler tespit edildiğinde, okuduğu metinden sonuç çıkarma ve kelime bilgisini arttırma gibi sistematik öğretimler planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bunlara ek olarak, sözlü kelime bilgisi ve sözlü dil çalışmalarını içeren öğretimlerle okuduğunu anlama desteklenmelidir.

Karma okuma güçlükleri uygun seslendirme becerilerinde yaşanan güçlükler, metni uygun seslendirebildiği halde okuduğunu anlamada zorlanma, hem uygun seslendirme hem de dildeki sınırlılıklar nedeniyle okuma akıcılığındaki güçsüzlük olarak tanımlanmaktadır. Karma tip okuma güçlüğü yaşayan çocukların dil ya da okuma alanında genellikle güçlü olduğu bir ilgi alanının olabileceği ve iki okuma güçlüğüne yönelik etkili olabilecek müdahalelerin belirlenerek güçlük yaşayan çocuklara uygulanması önerilmektedir. Çok bileşenli müdahalelerin özellikle yararlı olabileceği vurgulanmaktadır.

Fidancı (2011) okul döneminde okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı zorlukları şöyle sıralamaktadır:

- Akademik başarıları düşüktür.
- Sayı/ses/harf/sembol kavramlarını anlama ve ilişkilendirmede güçlükler yaşarlar.
- Okumayı geç öğrenirler.
- Hatalı ve yavaş okurlar.
- Benzer harfleri karıştırırlarken benzer hecelerin yerini değiştirirler.
- Harf, hece ve sözcükleri okurken atlama, ters çevirme, ekleme, birleştirme ve uydurma görülebilir.
- Bakarak yazmada ve diktede zorlanmaktadırlar.
- Sıralı becerileri, yönergeleri takip etmede zorlanmaktadırlar.
- Dağınık defter kullanımı ve satır düzenine uymama davranışlarına ek olarak noktalama ve imlada zorluklar yaşarlar.
- Zaman ve yön kavramlarını karıştırmaktadırlar.
- Dikkat, konsantrasyon ve bellek güçlükleri yaşarlar.

Okuma güçlüğü, okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlamada yeterli düzeye ulaşamayarak temel okuma becerilerini kazanamama ve okumaktan hoşlanmama olarak

tanımlanmaktadır (Bender, 2012). Okumaktan amacın anlama olduğuna dikkat çeken Akyol (2001) okuduğunu anlamanın üzerinde önemle durulması gereken bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Okuduğunu anlama bireyin önceki bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirerek yeni bilgilere ulaşmasıdır. Okuyucu kendi deneyimlerini okuma ortamına ne kadar çok getirebilirse anlama da bir o kadar zenginleşecektir.

Sesi tanıyamama, düzgün bir şekilde ayırt edememe, hece ve kelimeye dönüştürememe başlıca okuma güçlüklerindendir. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların en sık yaptıkları okuma hataları arasında kelimeleri atlama, eklemeler yapma, yanlış okuma, tekrar etme, ters çevirme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme sıralanabilir (Akyol, 2013a). Akyol okuma hatalarının bazılarını şöyle açıklamaktadır:

Kelime atlama ve eklemeler: Kelime atlamalar genellikle harfin ve kelimenin yeterince iyi tanınmaması, dikkatsizlik ve çok hızlı okumada söz konusudur. Harf atlamak ise genellikle kelimenin ortasında ve sonunda olmaktadır. Bu durumlarda çocuğa tekrar sesli okuma yaptırılabilir. Kelime eklemeler ise daha nadir olmakta ve anlamı bozmamaktadır. Kelime ekleme hatası sık yapılmıyorsa göz ardı edilebilir.

Tekrar etme: Okurken sık tekrar yapılmasının nedeni kelime tanıma becerisinin gelişmemesidir. Bu gibi durumlarda çocuğa daha kolay gelen aşina olduğu kelimeleri içeren metinler okutulabilir. Tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırarak, ses kayıt cihazı kullanılarak ve koro eşliğinde okumalar ile bu sorun çözülebilir.

Ters çevirme: Özellikle birinci sınıfta görülen hatalardan biridir. Bazı harfleri veya kelimeleri çocuk tersine çevirerek okumaktadır. Örneğin çocuk “b” harfini “d” olarak okurken “ve” kelimesini ”ev” olarak okuyabilir. Bu öğrencilerle yön çalışmaları yapılarak ters çevirmeler önlenebilir.

2.3. Disleksi

Yunanca kökenli disleksi terimi kelimeyi okumada yaşanan güçlük anlamını taşımaktadır. Nörolojik tabanlı özgül öğrenme güçlüklerinden biri olan disleksi için, bireyin zekâ seviyesi ile bağlamlandırılamayan kelime tanıma, heceleme, okuma, akıcı okumada zorluklar yaşama, yazma ve matematiksel işlemlemede görülen dil temelli okuma engeli tanımı yapılmaktadır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Tanaka ve diğerleri, 2011).

Shaywitz ve Shaywitz'e (2005) göre disleksi, doğru ve akıcı okuma için gerekli olan motivasyon ve zekaya sahip olmalarına rağmen çocukların ve yetişkinlerin okumalarında görülen beklenmedik başarısızlık olarak tanımlanmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (2018) yayınladığı Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması Kılavuzuna göre (ICD 11. Revizyon); disleksi, yeterli bir zekâ puanına sahip olma, yeterli düzeyde sunulan sosyokültürel fırsatlar ve verilen eğitime rağmen bireyde verimli okuma becerisi kazanmada meydana gelen beklenmedik ve kalıcı başarısızlık olarak tanımlamaktadır.

En kapsamlı disleksi tanımını ise Uluslararası Disleksi Derneği (2009) yapmıştır. Bu tanıma göre;

> …Disleksi nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, zayıf heceleme ve çözümleme yeteneği karakteristik özelliğidir. Bu güçlükler dilin fonolojik bileşenlerindeki eksiklikten kaynaklanmakta ve etkili bir sınıf içi eğitim almasına rağmen beklenmedik şekilde ortaya çıkmakta ve diğer bilişsel becerileri etkilemektedir. İkincil olarak okuduğunu anlama problemlerini ve kelime hazinesini ve geçmiş bilgilerini geliştirmesini engelleyecek okuma deneyiminin azalmasını da içermektedir.

Disleksi araştırmaları çerçevesinde günümüze kadar pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde disleksinin nörolojik tabanlı bir öğrenme güçlüğü olduğu, IQ seviyesiyle bağlantılı olmadığı, kelimeyi tanıma, okuma ve anlama bağlamında bireyin yaşadığı zorluklar olarak nitelendirilebilir. Disleksinin derecesi kişiden kişiye farklılık gösterse de okuma ve hecelemede belirgin olarak bazı zorluklar yaşarlar. Bunlar;

- Kelimeleri hecelere ayırma, birleştirme ve sesleri ayırt etme
- Harflerin öğrenilmesi ve harf-ses uyumunun kavranması
- Sesler ve kelimeler hakkındaki bilginin hafızada tutulması zorluklarıdır. Ayrıca okuduğunu anlama ve yazılı dil bakımından çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Okuma deneyimlerinin azalması ile sınırlı kelime hazinelerinin olması diğer yaşadıkları güçlüklerden biridir (Texas Education Agency, 2014).

Günümüzde bireylere doğrudan dislektik olarak tanı koymak yerine uygun seslendirme becerilerinde zorluk çekme seviyesinden disleksiye doğru ilerleyen bir sınıflandırılma yapılması gerektiği öne sürülmektedir (Rose, 2009; Snowling ve Hulme, 2012). Snowling ve Hulme (2012) disleksinin geleneksel tanımının keskin bir ayrım yaptığını hâlbuki okuma güçlüklerinin çok boyutlu olup çeşitlilik gösterdiğini ifade etmektedirler. Bunu bazı disleksili çocukların metni okurken her bir kelimede hata yapsalar bile anlamanın bir

yolunu bulabildiklerini, disleksili olmayan ve iyi çözümleme becerisi olan çocukların ise okuduğunu anlamada zayıf olabildikleri görüşü ile desteklemektedirler.

Teksas Eğitim Ajansı tarafından hazırlanan disleksi el kitabında (2014) disleksi profili okul öncesi, anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve sonrası olarak detaylıca ifade edilmiştir. Okul öncesi dönemde; konuşmayı öğrenmede gecikme, kafiyeli kelimeleri söylerken zorlanma, kelimelerin telaffuzunda zorlanma, ninni söylerken işitsel hafıza zayıflığı, yeni öğrenilen kelimeleri kelime hazinesine eklemede zorlanma, doğru kelimeyi hatırlayamama, isminin harflerini hatırlamada harfleri ve rakamları öğrenmede zorlanma ve okunan kitaptaki görsellerden hoşlanmama olarak kendini göstermektedir.

Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfta; kelimeleri hecelerine ayırmada zorlanma, hecelerdeki sesleri tanımlama ve değiştirmede zorlanma, harflerin isimlerini hatırlamada zorlanma, kelimeleri çözümlerken zorlanma, fonetik olarak duydukları sesin yazımında zorlanma yaygın görülen problemlerdir.

İlkokul ikinci ve üçüncü sınıfta görülen disleksi belirtileri ise, yaygın görülen kelimeleri tanıyabilmede, uygun seslendirmede, okurken harflerin doğru seslendirilmesinde, konuşma seslerine uygun harf ve harf kombinasyonları bulma ve kelimelerin telaffuzunda bazı harflerin çıkartılmasında (Türkçe yazıldığı gibi okunduğu için sık görülmeyen bir durumdur), akıcı okumada (yavaş, hatalı ve vurgusuz), okuma esnasında kelime hazinesini kullanarak bilmediği kelimeyi çözümlerken, resimdeki ipuçlarına, hikâyenin ana temasına bel bağlayıp kelime tahmin etme ve yazılı ifadede zorlanma olarak görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar önceden sayılan problemler devam etmekle birlikte, sesli okumada zorluk, okumadan kaçınma, bağımsız okumanın azalmasından dolayı yetersiz kelime hazinesi, yazılı ifadelerde kavramsal kelimeler kullanamama ve okuduğunu anlama yerine dinlemeyi tercih etme görülmektedir.

Ortaokul ve lise dönemi boyunca okuma ve yazma işlerinde zorlanma, okumaya ayrılan zaman ve enerji açısından hayal kırıklığı yaşama, yazılı ödevlerde zorlanma, okumadan kaçınma eğilimi ve yabancı bir dil öğrenmede zorlanma olarak problemler devam etmektedir.

Lise sonrası profil incelendiğinde ise bazı kelimeler, yerler ve insanların isimlerini telaffuz etmede zorlanma, insanların isimlerini ve yerleri hatırlamada zorlanma, yanlış söylenen kelimeyi düzeltmede zorlanma, kelimeleri konuşurken zorlanma, derslerin gerekliliği olan okuma taleplerini karşılamada zorlanma, not almada zorlanma, yazılı eserde zorlanma ve

matematik ya da bilimsel formüller gibi öge dizilerini hatırlamada zorlanma olarak kendini göstermektedir.

Genel olarak disleksi profili incelendiğinde okumanın yanı sıra yazmada da zorluklar yaşamaktadırlar. Disleksili bireyler fikirlerini kâğıda dökmekte zorlanır ve yazma aşamasında birçok heceleme hataları yapabilirler. Buna ek olarak, redaksiyon aşamasında da zorlanmaktadırlar (Carreker, 2018). Diğer yandan dislektik bireylerin yaşadığı organizasyon problemleri ise, çalışma kâğıtlarını kaybetme, zamanı iyi yönetememe, ödevlerini unutma, dağınık masa, çok fazla bunalmışlık ve yavaş çalışmadır (Carreker, 2018).

Ruhsal açıdan incelendiğinde, disleksili bireylerde depresyon ve kaygının yanında ayrıca çarpık öz farkındalık görülmektedir. Ryan ve Uluslararası Disleksi Kurumu (2004) tipik gelişim gösteren bir öğrencinin başarılı olması durumunu kendi eforuna, başarısız olmasını ise çok çalışmamasına bağladığı, disleksili öğrencinin ise başarılı olma durumunu şanslı olmasına başarısız olmasını ise kendi yetersizliğinden kaynaklanan bir durum olarak düşündüğünü belirtmektedirler.

2.3.1. Disleksinin Tarihsel Gelişimi

Disleksinin tarihi 1800'lü yıllarda Broca ve Wernicke'in beyin çalışmaları ile başlamıştır. Ardından 1877 yılında Alman nörolog Kussmaul zihinde ve konuşmasında problemleri olmayan fakat metne baktığında göremeyip okuyamayan yetişkin bir hastasıyla çalışmasının sonucnda literatüre "metin körlüğü" terimini kazandırmıştır. Geçen on yıl sonra ise yine Alman Doktor Berlin, metin körlüğünün görme ile ilgili bir problem olmadığını bunun bir okuma güçlüğü olduğunu ifade ederek disleksi terimini ilk kullanan bilim insanı olmuştur (Çakıroğlu, 2017). Disleksi ilk olarak 19. yüzyılın ikinci yarısında yetişkinlerde kaydedilirken, gelişimsel disleksi ilk olarak 1896'da Morgan tarafından bir çocukta tanılandığı bildirilmektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2015). 1920'lerde ise Samuel Orton beyin çalışmalarını devam ettirerek Orton yaklaşımını geliştirmiştir. Orton disleksinin beynin fizyolojik bozukluğundan meydana geldiğini, zekâ geriliği ile bir bağlantısının bulunmadığını ve hafiften şiddetliye doğru yayılan bir düzeyi olduğunu belirtmiştir (Balcı, 2015). 1960 yılında ise Amerikalı psikolog Kirk ilk defa "öğrenme güçlüğü" terimini kullanmıştır. Disleksinin tarihi incelendiğinde tıpçılar tarafından beyin temelli çalışmalar yapılarak disleksi çalışmalarının başladığı görülmektedir.

2.3.2. Disleksinin Sınıflandırılması

Disleksi bireylerde doğuştan ortaya çıktığı gibi sonradan da ortaya çıkabilen bir yetersizliktir. Disleksinin neden kaynaklandığına yönelik literatürde pek çok araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarla beraber disleksinin sınıflandırılması ihtiyacı doğmuştur. Araştırmacılar tarafından kabul edilen çeşitli disleksi sınıflandırmaları; gelişimsel-sonradan edinilmiş disleksi, yüzeysel-fonolojik disleksi ve hemisferik disleksidir.

2.3.2.1. Gelişimsel Disleksi - Sonradan Edinilmiş Disleksi

Gelişimsel disleksi biyolojik ve genetik kökeni olan en yaygın görülen okuma yetersizliğidir. Gelişimsel dislekside çocuklar yazılı metni tanımada, bilmedikleri kelimeleri seslendirmede önemli derecede zorluklar yaşamakta olup, çoğunlukla yavaş okuma performansı göstermektedirler (Hulme ve Snowling, 2016). Yazılı metni çözümlemeyi öğrenirken çeşitli zorluklar yaşayan çocuklar için en fazla kullanılan kavramın gelişimsel disleksi kavramı olduğu öne sürülmektedir (Hulme ve Snowling, 2016). Gelişimsel disleksi, herhangi bir beyin hasarı olmaksızın doğuştan gelen ve kalıtımın büyük rol oynadığı bir okuma sorunudur.

Sonradan edinilmiş disleksi ise herhangi bir kaza sonucu beynin hasar görmesiyle okumayı öğrenmiş bireylerin okuma becerisinde sıkıntı yaşaması durumudur.

2.3.2.2. Yüzeysel Disleksi - Fonolojik Disleksi

Yüzeysel disleksi bir kelime tanıma problemidir. Diğer bir ismi görsel disleksidir. Görsel analiz problemleri ile beraber kelime hazinesi zayıf olan disleksili çocuklarda görülmektedir (Sarıpınar, 2006). Yüzeysel disleksiye sahip çocuklar anlamsız kelimeleri daha rahat okuyabilirlerken düzensiz ve yazıldığı gibi okunmayan kelimeleri okumakta büyük zorluklar yaşamaktadırlar. Bireylerin yaşadığı harfleri uygun seslendirememe problemleri bu durumu desteklemektedir. Ayrıca yüzeysel dislekside çocuk yeni gördüğü bir kelimeyi kelime hazinesine eklemede zorluk yaşamaktadır.

Fonolojik disleksi çocuklarda yaygın görülen bir disleksi türüdür. Fonolojik dislekside birey sesleri kullanmada sorun yaşayarak yazılı bir metindeki kelimenin harflerini seslerle eşleştiremez. Lee ve Yoon (2017) dislektik çocukların sözlü dil sürecinin yavaşlaması ve fonolojik yetersizlikleri nedeni ile akıcı okumada zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Okul öncesi dönemde ve okulun ilk yıllarında disleksinin belirleyicileri

olarak görülen uygun seslendirmede yaşanan zorluklar, ses öğretimi farkındalığındaki eksiklikler, ses-harf bilgisindeki eksiklikler ve hızlı otomatik isimlendirme eksiklikleridir (Catts ve Hogan, 2003; Hulme ve Snowling, 2016; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Disleksinin baskın olarak bilişsel açıklaması fonolojik yetersizliklere dayandırılmaktadır. Çocuktaki sözlü dilde yaşanan fonolojik yetersizliklere yazılı dilin yapısını kavrayamama eklendiğinde disleksi profili belirginleşmektedir (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

2.3.2.3. Hemisferik Disleksi

Hemisferik disleksi L tipi ve P tipi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Bakker, 2006). L tipi disleksililerin beyinlerinin sol hemisferi daha gelişmişken, P tipi disleksililerin beyinlerinin sağ hemisferi daha gelişmiştir. L tipi disleksililer hızlı ve yanlış okuma yaparlarken, P tipi disleksililer yavaş ve doğru okuma yapmaları ile karakterize edilmektedirler. L tipi disleksililer "tahmin edenler" , P tipi disleksililer ise "heceleyenler" olarak belirtilmiştir (Van der Schoot, Licht, Horsley ve Sergeant, 2000). L tipi disleksililer metne baktıklarında gözleri yokmuş gibi birçok yanlış yaptıkları özellikle atlamalar, eklemeler, yer değiştirmeler, harfleri tersine çevirmeler, yanlış okuma ve diğer kelime değişim sorunları yaşadıkları görülmektedir. P tipi disleksililerde ise yazıyı sese çevirmeye dayanan bir kelime tanıma becerisi ile beraber kelimeleri bölerek okudukları ve yavaş okuma yaptıkları görülmektedir. L tipi dislektik çocuklara verilecek eğitimde okuma doğruluğu üzerine yoğunlaşılması gerekirken, P tipi dislektik bireylerde akıcılık geliştirilmelidir (Bakker, 2006).

2.3.3. Disleksi Hakkında Mitler

Disleksili bireylerin kelimeleri geriye doğru okuduklarına dair süregelen bir mit bulunmaktadır. Fakat Shaywitz ve Shaywitz (2003) bunun beynin görsel algısıyla ilgili bir problem olmadığını disleksili bireylerin tersten okuma yerine harfleri seslendirme problemlerinin olduğunu dolayısıyla bunun dilbilimsel bir problem olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca Lyon, Shaywitz ve Shaywitz (2003) disleksinin görsel sistemler ya da diğer faktörlerden oluşmadığını dilsel bir problem olduğu fikrini desteklemektedirler.

Disleksinin az rastlanan bir engel türü olduğuna dair yanlış bir inanç bulunmaktadır. Hâlbuki engel türlerinin arasında %42 oranı ile en fazla görülen öğrenme güçlüğüdür (Cortiella ve Horowitz, 2014). Disleksi ise öğrenme güçlüğünün %80'ini oluşturan bir

okuma bozukluğudur (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Okul çağındaki çocuklarda %10-15 olarak görülen disleksi, yetişkinleri de kapsayan bir araştırmada % 33'leri bulduğu görülmüştür (Lagae, 2008; Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016; Vellutino ve diğerleri, 2004).

Diğer bir disleksi miti ise her üç ya da dört erkek çocuğuna karşı bir kız çocuğunun disleksi tanısı almasıdır (DeFries ve Alarcon, 1996; DSM-V, 2013; Hulme ve Snowling, 2009; Şenel, 1996; Razon, 1982). Erkeklerin kızlara oranla daha fazla disleksi tanısı almaları erkeklerde disleksinin daha fazla görüldüğü kanısını uyandırmaktadır. Hâlbuki matematiksel olarak görülen bu çokluk tartışma konusudur. Okul temelli araştırmalar incelendiğinde erkek çocukların cinsiyete özgü davranışlarının disleksi tanısı için onları daha kolay ele verdiği öne sürülmektedir (Prochnow, Tunmer, Chapman ve Greaney, 2001; Shaywitz ve Shaywitz, 2016). Ayrıca okuma becerisi ile motivasyon arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Okuma ve motivasyon ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarda okuma motivasyonunun kız öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (Marinak ve Gambrell, 2010; McKenna, Kear ve Ellworth, 1995; Yıldız, 2013). Bu durumun kızların disleksi tanısı almalarını azaltan bir etken olduğu düşünülmektedir.

Disleksinin solaklarda görüldüğüne dair yanlış bir inanç bulunmaktadır. Bu konuyu araştıran Beaton (1997) cinsiyet ve el kullanımı üzerine yaptığı beyin temelli disleksi derlemesinde disleksili bireylerin sol el kullanma yatkınlığı olduğu fakat bunun her zaman geçerli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle bu bulgunun çelişkili bir sonuç olabileceği ifade edilmektedir.

Toplumda disleksinin görsel bir problem olduğuna dair yanlış bir inanç bulunmaktadır. Oysaki ikisi çok farklı sorunlardır. Disleksi, dili işlemleme sürecindeki zorluklar nedeniyle okuma, yazma ve diğer becerileri etkilerken, görsel işlemleme sorunları gözün görme süreciyle ilgilidir (Kelly, t.y.). Görsel işlemleme sorunları, nesnelerin büyüklükleri, şekilleri ve renkleri arasındaki farkları söylerken zorlanma, matematiksel semboller hakkında karmaşa yaşama, mesafeler hakkında hüküm vermede zorlanma ve uzamsal farkındalığın zayıf olması durumlarını içermektedir (Kelly, t.y.).

Disleksili çocuklar hakkında diğer bir yanlış kanı ise yeterince çalışmayan tembel öğrenciler olduklarına yöneliktir. Okulda başarılı bir öğrenciyse disleksi problemi olamaz düşüncesi toplumda yanlış bilinen diğer bir disleksi mitidir. Öğrenci disleksi ile yaşamayı öğrenmiş ya da ezberine aldığı hikâyelerle, tahminlerde bulunarak okuma gibi stratejiler ile başarılı olabilmektedir. Tembel ya da çalışkan olması disleksi şüphesi değildir. Öğrenci

çalışkanlığı sayesinde disleksi belirtileri göstermeyebilir ya da gizleyebilir. Çok sayıda bireyin yetişkinlik döneminde disleksili olduklarını fark etmesi önemli bir olgudur.

Disleksinin zihinsel bir problem olduğuna dair yaygın bir inanış bulunmaktadır. Disleksi tamamen zekadan bağımsız bir öğrenme bozukluğudur (Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

Son olarak yaygın bir disleksi miti ise okunduğu gibi yazılmayan bir dil olan İngilizce konuşanlarda disleksinin görüleceğidir. Hâlbuki her farklı dil, alfabe ve logografi sistemlerini kullanan milletlerde disleksiye rastlamak mümkündür (Snowling ve Hulme, 2012).

2.3.4. Disleksi Riski ve Erken Teşhisi

Okula zayıf dil becerileri ile gelenlerin ve aile üyelerinde disleksi öyküsü bulunanların yüksek oranda okuma güçlüğü riski altında oldukları görülmektedir. Bu risk faktörlerinin bireylerde birikimi ne kadar çok olursa çocukta disleksi gelişiminin de o kadar fazla olabileceği ifade edilmektedir (Hamilton ve Glascoe, 2006; Hulme ve Snowling, 2016; Snowling ve Hulme, 2012).

Zayıf okumanın en temel risk faktörü olarak aile riski olduğuna değinen Hulme ve Snowling (2016) okul öncesi dönemde görülen sözlü dil zorluklarının okuma güçlüğünün en temel yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca Hamilton ve Glascoe (2006) anaokuluna geldiğinde kafiyeli oyunlarda zorlanan, alfabeyi öğrenmede ve sesleri harflerle ilişkilendirmede zorlanan çocukların okuma güçlüğü geliştirme riski altında olduklarını belirtmektedirler.

Okuma güçlüğü yaşayan çocukların çoğunluğunun yoksulluk, ebeveyn eğitiminin seviyesi, ilgi çekici olmayan ev ortamı ve yetersiz eğitim gibi çevresel faktörler nedeniyle okuma güçlüğü çektiği vurgulanmaktadır (Hamilton ve Glascoe, 2006).

Ebeveynlerin çocukları hakkında detaylı bilgilendirme yapmaları disleksi tanısı alma sürecinde büyük önem arz etmektedir. Ebeveynlerin çocukları hakkında okuduğunu anlama yeteneği ve sözlü yönergeler karşısında davranışları hakkında öğretmenleri bilgilendirmeleri gerekmektedir (Hamilton ve Glascoe, 2006). Ayrıca ebeveynlerin çocuğun iyi olduğu alanları da bahsederek öğretmenleri bilgilendirmeleri verilecek eğitimin niteliğini arttıracaktır.

Joshi ve Aaron (2000) öğrenme güçlüğünün tutarsız bir modeli olarak okumanın bileşenleri teorisini öne sürmüşlerdir. Bu teori okuma güçlüğünün kaynağındaki bileşenleri

ve bu bileşenlere yönelik öğretimi açıklamayı amaçlamaktadır. Zayıf okuyucuların ihtiyaçlarının neler olduğu ve bu ihtiyaçlara karşılık kaynak odalarda kazandırılabilecek becerilerin neler olduğuna yönelik ortaya çıkan sorular okumanın bileşenleri teorisini doğurmuştur. Bu teoriye göre okuma bileşenleri üç alandan oluşmaktadır. Bu alanlar okuma güçlüğünün, bilişsel, psikolojik ve ekolojik bileşenlerini oluşturmaktadır.

Bilişsel bileşenler kelime tanıma ve bilişi içermektedir. Psikolojik bileşenler ise, ilgi ve motivasyon, kontrol odağı, yardımsız yapabilmeyi öğrenme, öğrenme stilleri, öğretmen beklentileri ve cinsiyet farklılıklarını içermektedir. Ekolojik bileşenler ise ev çevresi ve kültür, aile katılımı, sınıf çevresi, akran etkisi, lehçe ve ağız kullanımı ve iki dillilik sorunlarını içermektedir (Aaron, Joshi, Gooden ve Bentum, 2008).

2.3.5. Disleksinin Tanılanması

Disleksinin tanılanmasında potansiyel ve başarı düzeyi arasındaki farkı ölçen tutarsızlık modeli olarak bilinen geleneksel ölçümler uygulanmaktadır. Bu ölçüm sisteminde bireyin zekâ düzeyi akademik başarısı ile karşılaştırılmakta ve aradaki fark fazla olduğunda bireye özgül öğrenme güçlüğü tanısı konmaktadır. Türkiye'de eksikleri olmasına rağmen ideal ve etkin bir ölçme aracı olarak Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Soysal, İlden-Koçkar, Erdoğan, Şenol ve Gücüyener, 2001). Ayrıca Peabody Bireysel Başarı Testi ve Woodcook-Johnson Psiko-Eğitsel Bataryası akademik başarıyı ölçmek için kullanılan testler arasındadır. Fakat bu testler özellikle öğrencinin güncel okuma performansını ölçmede yeterli olmamaktadır. Daha niteliksel bir sonuç elde edebilmek için öğrencinin zayıf ve güçlü olduğu alanlar üzerine daha fazla veri toplayıp belirlenmesi gerekmektedir (Mcloughlin ve Lewis, 2002).

Disleksinin en erken teşhisi için Snowling ve Hulme (2012) öğretmenlere iki aşamalı bir öneri sunmaktadır. İlk olarak öğretmenlerin kendi sınıflarını gözlemlemeleridir ki, özellikle aile öyküsünün bilinmesi büyük önem taşımaktadır. İkinci olarak öğretmenler yaptıkları gözlemler ışığında iki ayrı test uygulayarak elde ettikleri verileri sağlamlaştırabilirler. Bu testler ses farkındalığını ölçen Ses İzolasyonu Testi ve Hızlı Otomatikleştirilmiş İsimlendirme Testidir. Hızlı Otomatikleştirilmiş İsimlendirme testinde disleksi şüphesi olan bireylerden harfi tanıyabilmesi, kelimeyi tanıyabilmesi ve harflerin hangi seslere karşılık geldiğini söyleyebilme yeteneği beklenmektedir. Hızlı Otomatikleştirilmiş İsimlendirme Testi bireylerin yüksek sesle nesneleri, resimleri, renkleri

veya harf ve rakamları ne kadar hızlı adlandırabileceklerini ölçen bir dizi görevi içermektedir.

2.4. Okuduğunu Anlama Güçlükleri

Okuma güçlüklerini iki formda sınıflandıran görüşe göre, disleksi birinci olarak metni çözümleme ve seslendirmeyi öğrenmede yaşanılan zorluklar, ikinci olarak ise okuduğunu anlama güçlüğüdür. İkisinin ortak özelliği iki disleksi formunun da ağırlıklı olarak bireyin yaşadığı sözlü dil becerilerindeki eksikliklere dayandığına işaret edilmektedir (Hulme ve Snowling, 2016). Çocuğun dili kazanırken yaşadığı problemler, fonolojik becerilerinin gelişiminde yaşadığı sorunlar yazılı metni çözümlemede büyük engel oluşturmaktadır. Bender (2012) bu ifadeyi destekler nitelikte çocukların ilkokula gelip alfabeyi öğrenmeye başladıklarında fonolojik becerilerindeki yetersizliklerden dolayı okuma güçlükleri ile karşılaşmakta olduklarını vurgulamaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan bir çocuğun hikâyesine bakıldığında erken çocukluk döneminde ciddi dil ve konuşma problemleri yaşadığı görülmektedir (Topbaş, 1998).

Buna karşın okuduğunu anlama güçlüğü daha geniş çapta sözlü dil bozukluklarını içermektedir. Okunan kelimeyi anlamada yaşanan problemlere ve dil bilgisel becerilerde yaşanan problemlere bağlı olarak okuduğunu anlama güçlüğünün değişebileceği öne sürülmektedir (Hulme ve Snowling, 2016). Ayrıca okuduğunu anlama güçlüğü çoğunlukla dili anlamadaki gecikmelerle ilişkilendirilmektedir (Hamilton ve Glascoe, 2006). Disleksi ile okuduğunu anlama güçlüğü birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerini disleksiye kıyasla fark edemedikleri belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak disleksinin daha popüler bir araştırma konusu olduğunu okuduğunu anlama güçlüğünün ise disleksi kadar araştırılmadığı öne sürülmektedir (Hulme ve Snowling, 2011).

Okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan çocukların çözümleme yapabildikleri hatta kelimeleri doğru bir şekilde heceleyebildiklerini buna karşın okuduklarını anlayamadıkları ifade edilmektedir (Snowling ve Hulme, 2012). Bazı disleksili çocukların ise okudukları her kelimede hata yapsalar bile anlamanın bir yolunu buldukları görülmektedir. Bu nedenle yazarlar disleksi profili ile okuduğunu anlama problemi yaşayanların çeliştiğini iddia etmektedirler. Ayrıca Snowling ve diğerlerinin (2009) uyguladığı York Okuma ve Anlamanın Değerlendirilmesi testinin sonuçları bu görüşü desteklemektedir. Tek kelime okuma, okuma doğruluğu, okuma oranı ve okuduğunu anlama gibi bir dizi okuma

bileşenini içeren test sonuçlarına göre %8 civarında öğrencinin zayıf çözümleme becerisi olduğu halde okuduklarını iyi anladıkları tespit edilmiştir (Snowling ve diğerlerinden aktaran Snowling ve Hulme, 2012).

Anlamayı geliştirmek üzere görsel temelli stratejilerden olan görsel imgeleme, anlam ve öykü haritaları, destekli öğretim, öyküyü tekrar anlatma ve kendi kendine sorular üretme tekniği, okuma öncesi düşün-okurken düşün-okuduktan sonra düşün stratejisi, tekrarlı okuma, genelleştirilmiş tüme varma öğretimi, paragraf organize etme öğretimi, detaylı sorgulama ve özetleme becerisi öğretimi gibi stratejiler önerilmektedir (Bender, 2012; Gersten, Fusch, Williams ve Baker, 2001).

2.5. Etkili Öğretim Stratejileri

Okuma güçlüğü yaşayan pek çok çocuğun yetersiz eğitimden, ilgisizlikten ve ailesel nedenlerden dolayı akranlarına kıyasla beklenenin altında başarı gösterdiği bilinmektedir. Disleksi tanımlamalarını kapsamlı bir şekilde ele alan Nedensel Modelleme Teorisinde (Frith, 1999) disleksiyi, davranışsal, bilişsel ve biyolojik açılardan açıklamaktadır. Frith disleksinin bireylerin davranışlarında görülebilen kalıtsal kökeni olan nörogelişimsel bir yetersizlik olduğunu öne sürmektedir. Bu modelde disleksinin tüm seviyelerinin çevreyle sıkı bir etkileşimi olduğunu kültürün önemli derecede disleksi semptomlarını etkilediği düşünülmektedir.

Amerikan eğitim sisteminde öğrenme güçlükleri yaşayan öğrencilerin öğrenme güçlüğü için değerlendirilmeye sevk edilmeden önce yetersiz öğretimden etkilenip etkilenmediğini belirlemeye yönelik Müdahaleye Yanıt Verme Modeli (Response to Intervention) olarak adlandırılan tarama ve eğitim yöntemi uygulanmaktadır.

Ülkemizde sınıfların kalabalık olması, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, öğretmen alan ve pedagojik bilgisinin yetersizliği gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin yetersiz eğitim alması diğer bir ifade ile eğitimden yeterince yararlanamaması durumu göz önünde bulundurulduğunda okuma güçlüğü yaşayan çocuklara gösterilmesi gereken hassasiyet bir kat daha artmaktadır.

Yeşilyaprak ve Uçar (2012) nitelikli bir öğretim için öğretmenin, öğrenmenin boyutlarını (öğrenen, öğrenme görevi, öğrenme çevresi ve öğrenmenin ortaya çıktığı bağlam) bilmesi, düzenlemesi ve kontrol etme sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Ergül (2012) ise kalabalık sınıfların öğrencilerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve ek

öğretim desteği almalarını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Ayrıca bu durumun okuma problemlerini fazlalaştırdığını belirtilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine olumlu yönde rehber olması öğrencilerini motive etmesi ve öğrenmeye güdülemesi diğer önemli sınıf yönetme becerilerindendir. Gander ve Gardiner (2010) öğretmenlerin sınıflarındaki dezavantajlı öğrencileri için temel becerileri öğretmelerinin yanı sıra çalışkanlık duygusunu özendirme ve benlik kavramını destekleme gibi olumlu faaliyetlerde bulunmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Aksi halde öğretmenlerin dezavantajlı öğrencileri hakkında başaramayacakları yönündeki inançları, çocukların bu beklentilere uygun hareket etmelerine ve olumsuz benlik kavramı geliştirmelerine neden olacağını ifade etmektedirler.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik yapılacak müdahalelerin bir nevi yeniden eğitim olduğuna değinen Doğan (2012) üst bilişsel becerilerin yapılan müdahalelerle geliştirilerek iyileştirmenin mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Erikson'un gelişim evrelerinden biri olan çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu evresine göre çocuklar bir işe başladıklarında bu işi bitirmek ve işlerini en iyi şekilde yapmayı istemektedirler. Başardıkça çocukta çalışkanlık ve yetkinlik duygusu belirirken başarısızlık karşısında aşağılık ve yetersizlik duygusu hissedilmektedir (Miller, 2008). Yetersizlik duygusu hisseden öğrencinin öğretmeninin de ona karşı aynı duygular içinde olduğunu fark etmesi akademik başarısızlığı beraberinde getirecektir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yoğun ve doğru stratejileri kullanarak öğretimsel düzenlemelerin yapıldığı bir eğitim verilmelidir. Eğitim verilirken en önemli hedef öğrenmeyi öğretmek olmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Böylece öğrenme güçlüğünün çocuk üzerindeki etkileri en aza indirilebilir. Öğretmen öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin hangi alanda zorluk yaşadığını ve bu zorluğun öğrencinin akademik performansını nasıl etkilediğini bilirse öğretim yöntemlerinin desenlenmesinde çocuğa yardımcı olabilir.

Öğrenme güçlüğü ile öğrencinin başa çıkmasında destek eğitim hizmetlerinin katkısı büyüktür. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı (2008) ile öğrenme güçlüğü olan bireylerin gelişim özellikleri ve özür dereceleri dikkate alınarak bilgiyi işlemleme, analitik düşünme, okuma-yazma ve matematikle ilgili temel becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir destek eğitim programı hazırlamıştır. Bu programda öğretmenlere yönelik verilen tavsiyelere göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye hazırlanacak etkinlikler kolaydan zora doğru olmalı ve öğrenciye başarı duygusu

yaşatmalıdır. Ayrıca öğrenciye kendini yönetme stratejileri kazandırılması başlıca hedefler arasında olmalıdır. Etkinlikler hazırlanırken süresine dikkat edilmeli ve kısa teneffüsler içermelidir. Ayrıca olumlu davranışların pekiştirilmesi ve gerektiği durumlarda psikiyatrist, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist ve aile terapisti gibi uzmanlardan yardım alınabileceği belirtilmektedir (MEB, 2008). Çocuğun okuma güçlüklerinin fark edildiği andan itibaren destek eğitim programının hazırlanması önemlidir. Geç sağlanan destek eğitimi çocuğun kendilik algısını ve öğrenme motivasyonunu düşürdüğü için yeterince etkili olamamaktadır (Ergül, 2012).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerinden olan kısa yönergeleri aklında tutamaması ve beraberinde davranış bozukluğu yaşaması sınıf kurallarına uymayan bir öğrenci gibi görünmesine yol açmaktadır. Öğrencinin bu uyumsuzluğunu aşabilmesi için sınıf öğretmenin öğrenciye destek olma ve kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlama gibi sorumlulukları vardır (Ataman ve Kahveci, 2013). Ayrıca sınıf öğretmenleri aktif öğrenme, yüzeysel davranış değiştirme, ses temelli öğretim, Fernald yaklaşımı, çoklu duyuya dayalı yaklaşım, 3P Metodu, eşli okuma, eko okuma, koro okuma, tekrarlı okuma, boşluk tamamlama tekniği, sosyal beceri öğretimi, okuyucu tiyatroları, gibi stratejilerle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine destek eğitim sağlayabilirler (Akyol, 2013; Arslan ve Dirik, 2008; Ataman ve Kahveci, 2013; Bender, 2012; Burns, 2006; Mcloughlin ve Lewis, 2002; Ulusoy, 2009; Yıldız, 2004).

Disleksili bireyler "informal şekilde öğrenilen kelimeler" adı verilen çözümlemeye gerek kalmadan otomatik olarak okunabilen kelimeleri okumada önemli zorluklar yaşamaktadırlar. İnformal şekilde öğrenilen kelimeler planlı bir öğretim sonucu olmayarak, çocuğun doğuştan okula gelinceye kadar doğal ortamlar içerisinde aile ve arkadaş çevresinde konuşma ve dinlemede kazandığı kelimelerdir. Disleksili bireylerin bu zorluğu aşabilmeleri için öğretmenlerin ve ebeveynlerin uygulayabileceği disleksili bireylerin kolay öğrenmesini sağlayan bazı öğrenme stratejileri bulunmaktadır (Johnson, t.y). Bunlardan biri kelimelerde bulunan ünlü ünsüz harfleri belirleme ve kelimenin başındaki, ortasındaki ve sonundaki harfleri inceleme gibi etkinlikleri içeren kelimeyi detaylıca inceleme sürecidir. Bir diğeri ise disleksili bir çocuk için kelimelerin baş harflerini birleştirerek ezberlemeye dayalı bellek geliştirme yöntemi bulmalarıdır. Diğerleri ise; öğrenilecek kelimeyi bir resimle eşleştirerek sanatsal bir yetenek ekleme, farklı duyguları kullanma, zihinsel resimler oluşturma, kalem kullanarak her gün pratik yapma, kelimenin kökenine inerek tarihini araştırma, kelime duvarı oluşturma, kitap açıp aranacak kelimeyi

bulma, belirli görevleri yerine getirmek üzere işbirliği ile çalışacak gruplar oluşturma, kelime eşleştirme ve balık oyunu gibi oyunlara ve eğlenceye zaman ayırma ve her gün bir kelime ekleyerek on güne kadar kelimeleri yönetmesine imkân veren kelime ekleme uygulamalarıdır.

Okuma öğretimini farklılaştırmadan önce öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Öncelikle okuma güçlüğü yaşayan ve okuma güçlüğü riski taşıyan öğrenciler belirlenmelidir. Bunun için öğretmenlere yardımcı olabilecek dil ve okuma değerlendirme testlerinden muhakkak yararlanılmalıdır. Değerlendirmeler sonrasında çocuğun hangi okuma güçlüğü alanında olduğuna karar verilmelidir. Ardından bir müdahale planı yaparak, öğrencinin süreci izlenmeli ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin güçlü yönlerini göz önünde bulundurarak öğretim farklılaştırılmalıdır (Spear-Swerling, 2015).

May (2006) insan beyninin doğumdan itibaren çevreyle etkileşimi ile gelişiminin devam ettiğini bu nedenle doğru öğretim teknikleri ile disleksili bireylerin okumayı öğrenebileceklerini öne sürmektedir. Aşağı yukarı yazıldığı gibi bir dil olan Türkçede okuma öğretiminin ses temelli öğretim yapılmasının okuma güçlüğü yaşayan ve okuma güçlüğü riski olan çocukların okuma ve yazma öğrenmelerinde çok faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin nitelikleri ve nicelikleri çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin niteliksel ve niceliksel anlamda yetersizliği ve toplumun öğrenme güçlüğüne olan önyargıları öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğa verilen eğitimin verimsiz olmasına neden olmaktadır (Sakız, Sart ve Ekinci, 2016).

Disleksili bireyler için açık, sistematik-birikmiş, yapılandırılmış ve çoklu duyuya dayalı olmak üzere dört aşamalı bir öğretim öne sürülmektedir (Carreker, 2018). Öğrenmenin gerçekleşmesi için bazı yollara başvurulabilir. Elektronik planlayıcılar, kelime işlemciler yazma ve günlük etkinlikleri organize etmede önemli araçlar olmaktadırlar. Ayrıca yapılacaklar ve hedefler küçük parçalara ayrılabilir. Bir konuda not alırken veya plan yaparken kavram haritalarını kullanmak disleksili bireyler için faydalı olabilir. Dersi dinlerken ses kayıt cihazı kullanıp sonra tekrar dinlemek disleksili bireylerin öğrenmesini kolaylaştıran bir stratejidir. Disleksili bireyler için bir şeyi öğrenmede en iyi yol çoklu duyuya dayalı öğrenme yaklaşımıdır.

Çoklu duyuya dayalı yaklaşım; birden fazla duyunun kullanılarak öğrenme etkinliğinin gerçekleşmesi durumudur. Öğrenme güçlüğü çalışmalarında ise 19. yüzyılın sonlarına doğru ilk olarak Orton ve Gillingham tarafından bir eğitim programı hazırlanarak kullanılmıştır. Bir eğitim programından çok eğitim felsefesine dönüşen Orton-Gillingham yaklaşımı ile görsel, işitsel ve kinestetik stratejilerin eş zamanlı kullanılarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye yapılan öğretim desteklenmektedir. Bu yaklaşımda yazılı dil ile ilişkilendirilmiş sistematik, sıralı, çoklu duyusal ve fonetik temelli bir öğretim sunulmaktadır (Balcı, 2015). Öğretimin uygulanmasında dil üçgeni olarak isimlendirilmiş duyular, dil bileşenleri ve bireyselleştirilmiş öğretim programı ile öğretim desteklenerek verilmektedir (Yangın ve Sidekli, 2006). Disleksili öğrenciler için Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı PAF Program, Lindamood-Bell ve Wilson Reading System gibi müdahale programları bulunmaktadır.

Disleksili bireyler alışılmışın dışında bağlantılar kullanarak problem çözebilirler. Bu da onların farklı düşünme yollarını kullanabildikleri fikrini ispatlar niteliktedir. Okuma güçlüğü yaşayan bir çocuk zor bir metni daha iyi anlayabilmek için kasıtlı olarak yavaş okuyabilir (Spear-Swerling, 2015). Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan bir çocuk için yavaş okuma bir strateji olarak uyarlanabilir. Ayrıca literatürde, öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine tekrarlı okuma çalışmaları yaptırmaları ve bu süreçte onlara rehberlik etmeleri ile bu zorlukları aşabilmelerinin mümkün olduğu ifade edilmektedir (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009).

İyi okurlar içeriği tahmin etme, metne göz gezdirme, kendi kendine sorular sorma, çeşitli açılardan okudukları hikâyeleri özetleme ve anlayıp anlamadığını devamlı kontrol etme gibi çeşitli stratejileri kullanırlar (Schmitt, 1990). Gillet, Temple ve Crawford (2004) disleksili öğrencilerin başarılı olabilmeleri için onlara bazı stratejilerin öğretilmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Bunlar; akademik görevleri olduğunda onları bileşenlerine ayırıp tek tek nasıl ele alıp bitirebileceklerini öğrenmeleri, kelimedeki harf-ses çözümlemesi yapmak yerine kelimenin bütününü görerek bağlamını kullanmayı öğrenmeleri, ses kayıt cihazları gibi sözel yardımlar alarak dinlediğini anlamayı geliştirmeyi öğrenmeleridir. Ayrıca yazma sürecinde yazı ödevini bölümlere ayırıp nasıl yönetebileceği öğretilmelidir. Karşılaştırma-zıtlıklar, sebep-sonuç gibi özel düşünme becerilerini kullanabileceği konuşarak disleksili öğrenciye vurgulanmalıdır. Her şeyi okumasına gerek kalmadan gördüklerinden ve duyduklarından anlam çıkarabilecek duruma gelmeleri sağlanabilir. Son olarak çocuğa yazacağı yazıyı sözel bir şekilde nasıl

oluşturabileceği öğretilebilir. Örneğin önce ses kaydı yapıp sonra dikte ederek yazısını tamamlama stratejisi kazandırılabilir. Disleksili bir çocuğa yardımcı olmanın en önemli yollarından biri de küçük başarılarını kutlamak ve yanlışlarına yoğunlaşmayı azaltarak okumayı eğlenceli hale getirmektedir (Cruger, y.t).

Disleksili bireylerle çalışan öğretmenler öğretim sırasında öğrencilerini sıklıkla kontrol etme, görüşmeler yapma, sözel ve görsel ipuçları verme, akran eğitiminden yardım alma, yeni kelime öğretimi yapma, sözel bağlar için anahtar kelime stratejisi kullandırma gibi hafızayı geliştirme stratejileri kazandırma, sınıf senaryoları yaptırma, gözlemler yapma, kısaltılmış ödevler verme, ekstra zaman tanıma, yazılı yerine sözlü yapma, ödev seçenekleri sunma, boş ve dikkat dağıtıcılardan uzak bir alan sağlama, bol doğal ışık sağlama, disleksili öğrencilerini kendilerine yakın oturtma ve teknoloji desteği verme gibi önerilerde bulunulmaktadır (Harris ve Sipay, 1999; Mastropieri ve Scruggs, 2016; Wawryk-Epp, Harrison ve Prentice, 2004).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçi Çalışmalar

Altun ve Uzuner (2016) rastgele seçilen 10 sınıf öğretmeni ile sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimlerine yönelik bir durum çalışması desenlemişlerdir. Görüşme tekniği ile öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü hakkında bilgi düzeylerini, nasıl tanıdıklarını, bu öğrencilerin özelliklerinin neler olduğu, bu öğrencileri yönelik eğitim verirken ne tür yardımlar aldıkları, öğretmenlerin bu konuda yeterlilik düzeyleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinin tavır ve davranışlarının neler olduğunu belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamışlardır. Araştırmadan elde ettikleri verilere göre öğretmenlerin bu konuda bilgilerinin yetersiz olduğu, çözüm üretmede yetersiz kaldıkları ve veli-öğretmen işbirliğinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenler bu konuda üniversitede yüzeysel bilgi edindiklerini, yeterli bir hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almadıklarını, bilgiye gereksinimleri olduğunda ise internetten, kitaplardan ve deneyimli arkadaşlarından faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Doğan (2013) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeylerini tespit etmek üzere 24 sınıf öğretmeni ve 24 Türkçe öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okuma

güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek için bir bilgi testi ve okuma güçlüğünü belirleyebilme düzeylerini tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamıştır. Bilgi testi sonuçları ve görüşmeler neticesinde bilgi testinden öğretmenlerin hiç biri tam puan alamamış olup görüşme yapılan öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmede ve bu öğrenciler için yapılması gerekenler konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan 4 sınıf öğretmeninden 3'ünün okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için özel bir uygulama yapmadıkları, Türkçe öğretmenlerinin ise bu öğrencilere zaman ayırıp derste özel ilgilendikleri, farklı etkinlikler yaptıkları ve diğer öğretmenlerden destek aldıkları belirtilmiştir.

Yurdakal (2004) okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ve eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçladığı tezinde 359 sınıf öğretmeni ve 10 okuma güçlüğü yaşayan öğrenciyi dahil etmiştir. Öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan "okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ölçeği-öğretmenlere yönelik (OGİBÖ)" ve "okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları ölçeği (OGEUİAÖ)" uygulanmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan 10 öğrenciye verilmek üzere araştırmacının hazırladığı ve öğretmenlerinin uyguladığı eğitsel faaliyetlere ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Ayrıca 60 sınıf öğretmenine okuma güçlüğünün ne olduğuna ilişkin görüşlerini, sınıflarında uyguladıkları eğitsel faaliyetleri, yaptıkları sınıf düzenlemelerini, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal problemlere ilişkin görüşlerini ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin de bu eğitsel faaliyetlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerini içeren açık uçlu soru formu verilmiştir. Araştırmanın öğretmenleri içeren kısmının sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları, eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın öğrenciler kısmı incelendiğinde ise okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler öğretmenlerinin onlar için yaptıkları eğitsel uygulamalardan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yiğiter (2005) 164 sınıf öğretmeninin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçladığı tez çalışmasında "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği", "Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi" ve sınıf öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanan "Öğretmen Bilgi Anketi" kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü

olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Koç (2012) sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelemek amacı ile yaptığı çalışmada 100 sınıf öğretmenine ulaşmıştır. Hazırladığı yarı yapılandırılmış ve açık uçlu toplam 7 soruluk görüşme formunu cevaplamaları için sınıf öğretmenlerine dağıtmıştır. Form öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmenlerin ne tür uygulamalar yaptığı, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için neler yapılabileceği ve karşılaşılan zorlukları içeren sorulardan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu forma verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri ile bireysel olarak ilgilendikleri, kendilerine yakın ya da başarılı akranlarına yakın oturttukları, görsellerden yararlanarak destek eğitim verdikleri, sınıf içi etkinliklerde sorumluluk ve pekiştireçler verdikleri, göz teması kurdukları, birleştirici bir ortam sağladıkları ve aileleri bilinçlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kocaarslan (2013) sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamalarını içeren çalışmasında 21 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu vermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler okuduğunu anlama güçlükleri olarak ön bilgileri okuma ortamına getirememe, sentez yapamama (bütün anlama ulaşamama), çıkarım yapamama (bağlamdaki ipuçlarını kullanamama), neden sonuç ilişkisi kuramama ve detaylara takılıp anlama odaklanamama olarak ifade etmişlerdir. Okuduğunu anlama güçlüklerinin ise metin, okuyucu ve çevresel etmenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Altuntaş (2010) sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilerine yönelik uygulamalarını incelemek üzere 77 sınıf öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerden Disleksi Bilgi Testini doldurmalarını istemiştir. Öğretmenlerden dislektik öğrencisi olduğunu belirten beş öğretmene ise görüşme formu dağıtmıştır. Çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin, dislektik öğrencilerine yönelik bir çalışma yapmadıklarını ve kendilerini dislektiklerin eğitimleri konusunda yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) on sınıf öğretmeninin sınıflarda karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kendi yaptıkları uygulamalarını etkili gördüğü, hiçbir öğretmenin uygulamalarını tamamen etkisiz görmediği tespit edilmiştir. Bunlara rağmen öğretmenlerin

genel olarak okuma güçlükleri hakkında kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Aslında öğretmenlerin okuma güçlüklerini fark ettikleri ancak bunun belli bir süre sonra göz ardı edildiği ve öğretmenlerin bu konuda yapabilecekleri her şeyi yapmadıkları bu noktada da kendilerini eksik gördükleri belirlenmiştir.

Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012) okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamalarını inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 39 sınıf öğretmeni ve 105 okuma güçlüğü yaşayan öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğretmen anketi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunun prozodik okumaya model olduklarını, tekrarlı okuma ve fonik analiz tekniklerini kullandıkları ve öğrencilerinin okuma hatalarına yönelik geribildirim verdikleri belirlenmiştir. Koro ile okuma ve sözcük öğretimi en az yaptıkları uygulamalardır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini okuma değerlendirmeleri yapmadıkları ve okumaya karşı öğrencilerini güdülemedikleri ifade edilmiştir.

Baydık (2011) okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya 96 okuma güçlüğü olan öğrenci, 96 okuma güçlüğü olmayan öğrenci ve 39 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma öğrenci ve öğretmen anketi ile yürütülmüştür. Öğrenci anketinde öğrencilere okuduğunu anlamak için kullandıkları stratejiler sorulurken, öğretmen anketinde okuduğunu anlama problemleri ve uyguladıkları öğretimsel uygulamalar sorulmuştur. Öğretmen anketinin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok okuma metnine ilişkin sorular sorma, okuma öncesinde öğrenciye sorular sorma ve tartışma yapma, öğrencinin okuma metnindeki olayları sıralamasını isteme ve öğrencinin okuma öncesinde metnin görsellerine bakıp tahminlerde bulunmasını isteme uygulamalarını yaptıkları görülmüştür. Öğretmenler en az olarak akran yardımı alma ve ön bilgileri harekete geçirme uygulamalarını yaptıklarını bildirmişlerdir.

Uygun ve Katrancı (2011) öğretmenlerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında 40 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel analiz yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri, programdan, öğrencilerden, öğrenme ve öğretme sürecinden ve araç gereçlerden kaynaklanan sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrenci kaynaklı sorunlar incelendiğinde dokuz öğretmenin görüşüne göre öğrenciler heceleyerek okudukları için anlamada güçlük çekmektedirler.

Bilen (2007) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve önerileri adlı tez çalışmasında 120 sınıf öğretmenine görüşme formu dağıtmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma için özel bir eğitim programı uygulamadıkları, hizmet içi eğitim programlarına katılımın az olduğu, sınıf mevcutlarının kaynaştırmaya uygun olmadığı, idari personel ve rehberlik servisinden destek alamadıklarını, öğrencinin öyküsü hakkında bilgilendirilmediklerini ve okulların fiziki koşullarının kaynaştırmaya elverişli olmadığını ifade etmektedirler. Ayrıca 15 öğretmen görüşüne göre kaynaştırmada en fazla zorlandıkları engel türünün öğrenme güçlüğü olduğu belirtilmiştir.

Yurtiçi araştırmalarında disleksili bireylere yapılan uygulamalara yönelik çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin disleksi hakkındaki bilgileri, yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar ve kendilerini değerlendirmelerine yönelik çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bilgilerin görüşmeler ve anketler yoluyla elde edildiği görülmektedir.

2.6.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Sicherer (2014) sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerini ve kaynaştırma sınıflarında öğretmen yeterliliklerini incelediği doktora çalışmasında disleksili öğrencisi olan yedi öğretmen ile derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin disleksinin tam bir tanımını yapamadıklarını ve disleksi hakkında anlamlı derecede bilgilerinin olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenler disleksi üzerine yeterince eğitim alamadıkları için bu öğretim eksikliğinin öğretmen yeterliliklerini etkilediğine inanmaktadırlar.

Yuen, Westwood ve Wong (2005) kaynaştırma sınıflarında çalışan ve sınıflarında en az bir tane özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci bulunan 34 sınıf öğretmeni ile özel öğrenme güçlüğünü nasıl karşıladıklarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenlere sınıflarında uyguladıkları olası stratejileri ve ek bilgileri içeren yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış soru formu dağıtılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için akran eğitimini seçmektedirler. Bazı durumlarda ise ek süre vermekte ve bireysel ilgilenmektedirler. Nadiren özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri için özel öğrenme etkinlikleri tasarlamakta ve öğretim programını adapte etmektedirler.

Heiman (2004) İngiltere ve İsrail de görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasında iki ülkedeki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki görüşleri, algıları, beklentileri ve ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 140 İngiliz ve 116 İsrailli öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere araştırmacı tarafından yedi açık uçlu soru içeren bir anket mail yoluyla dağıtılmıştır. Araştırma sonucunda iki ülke öğretmenlerinin de kaynaştırmaya olumlu yönde baktıkları, kaynaştırmanın öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların akademik başarılarını yükseltebileceği görüşünde oldukları belirlenmiştir. İki ülke öğretmenleri de kaynaştırmanın hem içeride hem dışarıda olan modelini benimsemişlerdir. İki ülke öğretmenleri de uzman yardımının gerekli olduğunu vurgularken İngiliz öğretmenler özel eğitim öğretmeni, rehberlik uzmanı ve eğitim psikoloğu gibi uzmanlardan yardıma ek olarak ailelerden de yardım beklediklerini ifade etmişlerdir.

Vellutino ve diğerleri (2004) son yıllarda yapılmış disleksi araştırmaları üzerine yaptıkları derlemede okuma güçlüğüne neden olan sebepleri incelemişlerdir. Araştırma bulgularının kalıtımın yanısıra yetersiz eğitim ve yetersiz deneyimlerin okuma güçlüğüne yol açtığını vurgulamışlardır.

Daniel ve King (1997) özel gereksinimli çocuklara verilen kaynaştırma eğitiminin çocuklar üzerindeki akademik başarı ve benlik saygısı üzerine etkilerini inceledikleri araştırmalarında kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin okuma eğilimlerinin kaynaştırma eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer yandan farklı kaynaştırma programları uygulanan çocukların ders başarılarının benzer seviyede olduğunu, aile ve öğretmen desteği almayan kaynaştırma sınıflarında bulunan öğrencilerin ise öz saygılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Opdal, Wormnaes ve Habayeb (2001) yaptıkları çalışmada 90 sınıf öğretmenine özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere anket uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri bazı düzenlemeler yapılarak genel eğitim okullarında verilecek olan kaynaştırmaya olumlu bakmaktadırlar. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenler okuma, yazma ve matematik direkt olarak eğitim ve öğretimi etkilediği için en az "kaynaştırılabilir" öğrenci profili olarak öğrenme güçlüğü yaşayan, davranış problemi olan ve zekâ problemleri olan öğrencileri belirtmişlerdir.

Avramidis ve Norwich (2002) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları hakkında yaptıkları alan yazın derlemesinde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının birçok değişkene göre farklılaştığını ifade etmişlerdir. Ulaştıkları çalışmaların sonucunda

öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik "sıfır reddetme" ya da "tam kaynaştırma" tutumunda olmadıklarını kaynaştırmaya olumlu baktıklarını fakat bunun kaynaştırma öğrencisinin engelinin doğasına ve şiddetine göre değiştiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yerine hafif derecede yetersizliği olan, fiziksel engeli olan ve duyusal engeli olan öğrencilerin kaynaştırılmasında daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır.

Katsarou (2018) disleksili öğrencileri olan 10 Yunan dili öğretmeni ile görüşmeler içeren nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, üniversitede özel pedagojik eğitim almadıkları için zorlandıkları, disleksili öğrencilerin nicel olarak artmalarından dolayı endişe duymakta oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler eğitim eksikliği nedeni ile başarılı bir kaynaştırma uygulaması yapamayacaklarını ifade etmişlerdir.

Leseyane, Mandende, Makgato ve Cekiso (2018) dislektik öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle deneyimlerini içeren fenomenolojik bir çalışma yapmışlardır. Dokuz dislektik öğrencinin katıldığı çalışmada birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin akran zorbalığı yaşadıkları ve öğretmenlerinin onlarla ilgilenmediği, ekstra dikkat etmedikleri ve zaman zaman dislektik öğrencileri utandıran negatif yorumlarda bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Yurtdışı araştırmalarında disleksili çocuklara öğretmenlerinin uygulamalarının neler olduğuna yönelik çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin disleksi bilgilerinden ziyade uygulamalarının neler olduğu ve disleksili öğrencilerine yönelik benimsedikleri kaynaştırma modellerinin neler olduğuna yönelik olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen verilerin yurt içi araştırmalarına benzer şekilde görüşmeler ve anket formları ile elde edildiği uzun zamanlı bir araştırmacı gözlemi içermedikleri görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

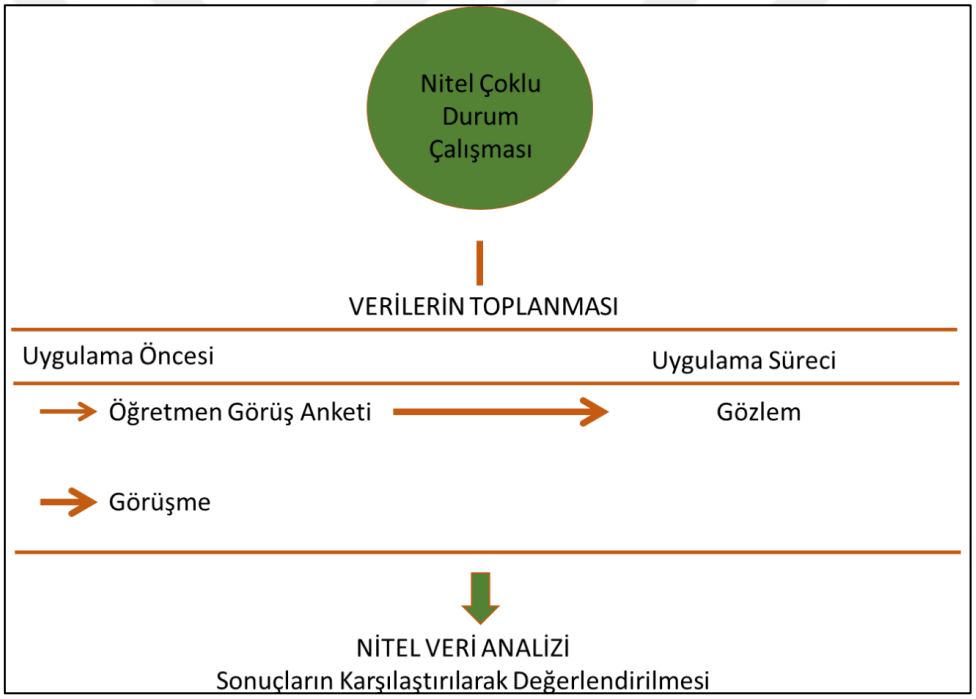
Bu bölümde araştırma desenine, katılımcılara, veri toplama tekniklerine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizi süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş olup araştırmanın amacı doğrultusunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan bir araştırma desenidir. Creswell'e (2016) göre durum çalışmaları araştırmacılar tarafından bir programın, bir olayın, bir etkinliğin, bir sürecin, bir veya daha fazla bireyin uzun bir zaman diliminde detaylıca analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışmaları, karmaşık sosyal birimleri araştırma imkânı vermesi, gerçek olaylara dayandığı için bir olguyu bütüncül ve zengin inceleme fırsatı vermesi, uygulamalı bir alanı incelediği için uygulamayı etkileyip geliştirebilme imkânı vermesi nedenleri ile araştırmacılar tarafından çok tercih edilen bir desendir (Merriam, 2013). Durum çalışmaları amacına ve örneklemine göre bütüncül, iç içe geçmiş, tek durum ve çoklu durum desenleri olarak farklılaşmaktadır. Bu araştırma birden fazla öğretmen ve onların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik uygulamalarını detaylıca incelemeyi amaçladığı için bütüncül çoklu durum deseni olarak tasarlanmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde her bir durum kendi içinde ele alınarak karşılaştırmaları yapılmaktadır. Böylece araştırma bilimsel genellemelere bir örnek oluşturabilir. Durum çalışmalarında araştırmacı dikkatli bir şekilde desenini planlayabilirse kuramsal önermelerde bulunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yıldırım ve Şimşek (2016) durum çalışması yaparken izlenmesi gereken aşamaları araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırma alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, katılımcıların seçilmesi, verilerin

toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve araştırmanın raporlaştırılması olarak sıralamaktadır. Bu araştırma planlanırken durum çalışmasında izlenilmesi gereken bu aşamalar takip edilmiştir. Araştırma probleminin oluşturulmasında literatürdeki eksiklikler belirleyici olmuştur. Özellikle Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların okuma güçlüğünün tespiti ve giderilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretmen uygulamalarının neler olduğu ve öğretmenlerin okuma güçlüğünü tespit etme ve baş edebilme stratejilerinin neler olduğunun bilinmesi önemli bir husustur. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yaptıkları uygulamalar araştırmanın odak noktası olması ile birlikte bu uygulamaları nasıl gerçekleştirdikleri araştırma problemini oluşturmuştur. Araştırma deseninin daha iyi kavranabilmesi için araştırma tasarımının özeti Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma tasarımının özeti

Şekil 2 incelendiğinde veri toplama araçları ve veri toplama analizi araştırmanın yöntemi hakkında bilgi vermektedir. Durum çalışmalarında araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğini arttırmak ve daha geniş bir bakış açısı ile alternatif yorumlara ulaşabilmek için çeşitli nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada ise daha zengin verilere ulaşabilmek amacıyla görüşme, gözlem ve öğretmen görüş anketinden faydalanılmıştır. Kullanılan veri araçlarından toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırmada bazı veriler sayısal olarak verilmiş olsada bu araştırma nitel desende gerçekleştirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Durum çalışması oluşturulurken analiz biriminin net bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Merriam (2013) analiz birimlerinin bir araştırmanın durum çalışması olup olmadığını belirleyen ayırıcı unsur olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmanın analiz birimini okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi olan ikinci sınıf ve/ veya üçüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen katılımcı grubun ikinci ve/veya üçüncü sınıfı okutmalarının sebebi birinci sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren öğrencilerin de okuma problemleri yaşadıkları ve bu öğrencilerin ikinci sınıfa geldiklerinde okuma problemlerinin tamamen çözülebilmesinin mümkün olmasıdır (Bingöl, 2003). Diğer yandan disleksi özellikleri taşıyan bir çocuğun birinci sınıfta yaşadığı okuma problemleri ikinci sınıfta da önemli derecede devam etmektedir. Bu nedenle araştırmaya ilkokul ikinci ve/veya üçüncü sınıfı okutan öğretmenlerin dâhil edilmesi uygun bulunmuştur. Analiz birimini oluşturan katılımcılar ölçüt örnekleme yolu ile seçilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini ise sınıfında okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi olan öğretmenler oluşturmuştur. Ölçüt örnekleme ile araştırmaya seçilecek olan bireylerin önceden belirlenmiş bir dizi ölçüte uygun olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böylece ölçüt örneklem ile bilgi açısından zengin durumlar çalışılarak derinlemesine anlama ulaşılmaktadır (Patton, 2014). Araştırmada üç temel ölçütün sağlanması hedeflenmiştir. Bunlar; araştırmaya dâhil olacak öğretmenlerin gönüllülük esasına göre katılmaları, sınıflarında en az bir tane okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin olması ve araştırmanın yapılacağı öğretim yılında ikinci ve/ veya üçüncü sınıfları okutuyor olmaları olarak sıralanmaktadır.

Katılımcıların tamamı Kastamonu il merkezinde görev yapmakta olan 2017-2018 eğitim-öğretim yılı boyunca ilkokul ikinci ve üçüncü sınıfı okutan toplam altı sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılara ait betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Betimsel Özellikler

Katılımcılar	Cinsiyet	Eğitim Verdiği Sınıf Seviyesi	Mesleki Kıdemi	Eğitim Düzeyi	OG İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	OG İle İlgili Lisans Dersi Alma Durumu
Ayfer	Kadın	2	15	Lisans	Hayır	Hayır
Mehmet	Erkek	2	30	Lisans	Evet	Evet
Rezzan	Kadın	3	24	Lisans	Evet	Hayır
Hülya	Kadın	3	14	Lisans	Hayır	Hayır
Duygu	Kadın	3	10	Lisans	Evet	Hayır
Fatma	Kadın	3	21	Lisansüstü	Hayır	Hayır

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmada yer alan katılımcılar takma isimler ile kodlanmıştır. Katılımcılardan bahsedilirken takma adlarının baş harfleri ile (A, M, R, H, D ve F), katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinden bahsedilirken ÖA, ÖM, ÖR, ÖH, ÖD ve ÖF kodları kullanılmıştır. Her bir katılımcı ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine ilişkin bilgiler ayrı ayrı sunulmuştur.

Katılımcı-A

Mesleki kıdemi 15 sene olan katılımcı Kastamonu il merkezine bağlı bir ilkokulda görev yapmaktadır. 2017-2018 öğretim yılı itibariyle sınıf mevcudu 21 öğrenci olan katılımcı ikinci sınıfı okutmaktadır. Katılımcının sınıfında bir hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenci bir de öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunmaktadır. Katılımcının çalıştığı okulda dersler tüm gün devam etmektedir. Lisans mezunu olan katılımcı okuma güçlüğü hakkında lisans dersi ve hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir.

Sınıfta bilgisayar, yazıcı, akıllı tahta, öğrenci dolapları ve duvarda çeşitli eğitim materyalleri bulunmaktadır. Sıra ve masalar klasik düzende konumlandırılmıştır. Oturma düzeni her hafta bir arkaya olmak üzere değişmektedir. Katılımcı öğrencilerin sıralarının her hafta değiştiğini ve öğrencilerin kız-erkek oturduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni olarak aynı cinsiyet olduğunda ders sürecinde de arkadaşlıklarına devam ettiklerini ve dersten kopmaları olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı, eğitim-öğretim döneminin başında sınıf kurallarını öğrencilerle beraber belirleyerek sınıftaki herkesin sınıf kurallarına uyacağına söz verip imza attığını belirtmiştir. Bu liste öğrencilerin görebileceği şekilde duvarda asılıdır.

Katılımcının okuma güçlüğü yaşayan ÖA kodlu öğrencisinin okuma ve anlama düzeyinin yanlış analizi envanteri uygulanarak endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. ÖA çok sessiz ve vücuduyla devamlı sallanma hareketi yapan bir çocuk olarak göze çarpmaktadır. Türkçe dersi gözlemleri boyunca çoğunlukla en arka sırada oturduğu gözlenmiştir. Sessiz kalmasının yanı sıra konuşma ya da okuma sırası ona geldiğinde de çok sessiz konuşmakta ve mümkün oldukça kafa sallama hareketleri ve mimiklerle konuşmaya çalışmaktadır. ÖA derslerde ve teneffüslerde asosyal davranışlar sergilemektedir. Annesi ev hanımı olan ÖA'nın küçük bir kardeşi bulunmaktadır.

Öğrencisinin okuma güçlüğü yaşadığını ailesiyle paylaştığını belirten katılımcı, bu doğrultuda aileyi yönlendirmiş ve okuma güçlüğü yaşayan çocuğun rapor almasını ve yasal

olarak özel eğitim alma hakkını elde etmesini sağlamıştır. Katılımcı öğrencisine BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) uygulamamaktadır.

Katılımcı- M

Katılımcı, Kastamonu il merkezinde ikili öğretim yapan bir ilkokulda görev yapmaktadır. Mesleki kıdemi 30 yıl olan katılımcı lisans mezunu olup, lisans dersi ve hizmet içi eğitimi olarak okuma güçlüğü hakkında dersler aldığını belirtmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle 32 sınıf mevcudu olan katılımcı, ikinci sınıfı okutmaktadır. Katılımcının görev yaptığı okulda ikili öğretim yapılmaktadır. İkili öğretim nedeniyle sınıflarını ortaokul öğrencileri ile paylaşmaları nedeniyle ders materyallerinin bozuk ve kırık olmalarından dolayı kullanılabilir durumda olmadığı görülmüştür. İkili öğretimle sınıflarını paylaşan katılımcıların ders materyallerini gizlemek amacı ile dolaplara kilitlediklerini belirtmektedirler.

Katılımcının okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ÖM'ün okuma ve anlama düzeyinin yanlış analizi envanteri uygulanarak endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. ÖM sınıfın ortasına konumlandırılmış ikinci sırada oturmaktadır. Katılımcı, öğrenci ile birebir ilgilenme işini yanında oturan arkadaşına devrederek akran desteği almaktadır. Katılımcı öğrencisi ÖM ile oturan akranın haftada bir kez değiştiğini belirtmiştir. Sıra ve masalar klasik düzende konumlandırılmıştır. Oturma düzeni her hafta bir arkaya olmak üzere değişmektedir. Sıra değişiminde ÖM'ün akran yardımı yapan arkadaşı akademik başarısına dikkat edilmeksizin değişmektedir.

ÖM anne ve babasının ayrılmasının ardından babası ve babaannesiyle çalıştıkları dükkânda yaşamaya başlamış olup düzenli bir ev hayatı olmayan bir öğrencidir. Okula devam konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Katılımcı ÖM'ün derse giriş çıkış saatlerine uymadığını, öz bakım becerilerine pek dikkat edemediğini ve argo konuşmaları nedeniyle arkadaşları tarafından dışlandığını belirtmiştir. Derslerde ve teneffüslerde sosyal davranışlar sergileyen ÖM zaman zaman arkadaşları tarafından öğretmenine şikâyet edilmektedir.

Katılımcı, öğrencisinin ailesi ile görüştüğünü fakat okuma güçlüğü tanısı almaya yönelik aileyi yönlendiremediğini belirtmektedir. Bunun nedeni olarak ÖM'ün babaannesinin korumacı bir tutum içerisinde olduğunu, eğitim konusunda ailenin öğrenciye destek veremediklerini belirtmiştir.

Katılımcı- R

Katılımcı Kastamonu il merkezinde ikili öğretim yapan bir ilkokulda görev yapmaktadır. Mesleki kıdemi 24 yıl olan katılımcı lisans mezunu olup, hizmet içi eğitimi olarak okuma güçlüğü hakkında eğitim aldığını fakat lisans öğrenimi boyunca okuma güçlüğü hakkında herhangi bir ders almadığını belirtmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle 35 sınıf mevcudu olan katılımcı üçüncü sınıfı okutmaktadır. Katılımcının sınıfında üç bilim sanat öğrencisi, dört okuma güçlüğü yaşayan öğrenci, bir fiziksel engelli öğrenci ve dört yabancı uyruklu öğrenci eğitim almaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerden ikisi Türkçeyi bilmemektedir. Katılımcı bilim sanata giden öğrencileri ile güçlükler yaşayan öğrencileri arasında büyük bir uçurum olduğunu öğretim yaparken çok zorlandığını dile getirmiştir. Katılımcının görev yaptığı okulda ikili öğretim yapılması ders materyallerinin bozulmasına veya dolaplara gizlenmesine sebep olmuştur. Bu nedenle öğrenciler ders materyallerine rahat bir şekilde ulaşamamaktadırlar.

Sınıfta akıllı tahta, öğrenci ve öğretmen dolapları bulunmakta olup sıra ve masa düzeni klasik bir şekilde konumlandırılmıştır. Gözlemlerin yapıldığı süreç boyunca bu düzen hiç değişmemektedir. Oturma düzeni öğrencilerin isteği üzerine sık sık değişmektedir. Öğretim süreci öğleden sonra olup sınıf aşırı güneş almaktadır. Sınıfta bulunan stor perdeler sınıfa giren güneşi engelleyememektedir. Katılımcı okullar tatil olana kadar bu durumu yaşadıklarını ders sürecinde kapı açmaktan başka çarelerinin olmadığını dile getirmiştir.

Katılımcının okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ÖR'ün okuma ve anlama düzeyinin yanlış analizi envanteri uygulanarak endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. ÖR gözlem boyunca sınıfta çeşitli yerlerde oturmuştur. ÖR'ün yalnızca üç ders saati doğru yerde oturduğu gözlenmiştir. ÖR'ün okula geliş-gidiş saatleri düzenli olmakla birlikte ara sıra ders materyallerini ve ödevlerini evde unutmaktadır. Bu gibi durumlarda sıra arkadaşı ile ders materyalini paylaşmakta olduğu gözlenmiştir. ÖR okul ortamında sosyal davranışlar sergilemektedir.

Katılımcı, okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin ailesi ile sık sık görüştüklerini, herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, ailenin ÖR'nün yaşadığı okuma güçlüğünü kabullendiklerini ve aileyi doktora yönlendirebildiğini belirtmiştir.

Katılımcı- H

Mesleki kıdemi 14 sene olan katılımcı Kastamonu il merkezine bağlı bir ilkokulda görev yaptığını belirtmiştir. 2017-2018 öğretim yılı itibariyle sınıf mevcudu 32 öğrenci olan katılımcı üçüncü sınıfı okutmaktadır. Katılımcının sınıfında okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin yanı sıra bir öğrenme güçlüğü yaşan öğrenci bir de hafif zihin engeli olan öğrenci bulunmaktadır. Katılımcının çalıştığı okulda dersler tüm gün devam etmektedir. Lisans mezunu olan katılımcı okuma güçlüğü hakkında lisans dersi ve hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir.

Sınıfta bilgisayar, yazıcı, akıllı tahta, öğrenci dolapları, açık raf sistemli kitaplık, kapalı kitaplık ve duvarda çeşitli eğitim materyalleri bulunmaktadır. Sıra ve masalar klasik düzende konumlandırılmıştır. Oturma düzeni her hafta rastgele değişmektedir. Gözlem boyunca ÖH hiç doğru yer olan önde oturmamıştır.

ÖH'ün okuma ve anlama düzeyinin yanlış analizi envanteri uygulanarak endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi için algısında ve zekâsında bir problem olmadığını bu nedenle rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirmediğini belirtmiştir. Katılımcı öğrencisinin kendisini kötü hissetmemesi için ek ödev veya ek çalışma yaptırmadığını ifade etmiştir. Ayrıca ilk iki sene boyunca bire bir ilgilendiğini fakat üçüncü senede artık sıkıldığını öğrencisini kendi haline bıraktığını belirtmiştir. Katılımcı ÖH'ün kulaktan öğrenmeye çalıştığını bu nedenle okuma ve yazmaya yönelik bir çaba sarf etmediğini belirtmiştir. Gözlemler sürecinde ÖH'de herhangi bir dinleme ve davranış problemi gözlenmemiştir. ÖH gözlem süresince içine kapanık ve asosyal davranışlar sergilemiştir. Katılımcının ifadesine göre sınıfta bir yabancının olması onu etkilemektedir.

Katılımcı- D

Mesleki kıdemi 10 sene olan katılımcı Kastamonu il merkezine bağlı bir ilkokulda görev yaptığını belirtmiştir. 2017-2018 öğretim yılı itibariyle sınıf mevcudu 32 öğrenci olan katılımcı üçüncü sınıfı okutmaktadır. Katılımcının çalıştığı okulda dersler tüm gün devam etmektedir. Lisans mezunu olan katılımcı okuma güçlüğü hakkında lisans dersi almadığını fakat öğrenme güçlüğü konulu hizmet içi eğitim almaya yeni başladığını belirtmiştir.

Sınıfta bilgisayar, yazıcı, akıllı tahta, öğrenci dolapları, kitaplık ve duvarda çeşitli eğitim materyalleri bulunmaktadır. Sıra ve masalar klasik düzende konumlandırılmıştır. Oturma düzeninin öğrencilerin her hafta bir arka sıraya geçmek üzere olduğu gözlenmiştir. Gözlem

sürecinde katılımcının okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ÖD'ün altı kez doğru yerde oturduğu gözlenmiştir. Sınıf duvarında sınıf kurallarının yazılı olduğu bir poster bulunmaktadır. Katılımcının zaman zaman öğrencilerine kuralları hatırlattığı gözlenmiştir.

Katılımcı ÖD'ün okuma ve anlama düzeyinin yanlış analizi envanteri uygulanarak endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı ÖD'ün ilkokul birinci ve ikinci sınıfta öğretmeninin değiştiğini belirtmiştir. 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde sınıfı devraldığını belirterek ÖD ile bire bir ilgilenerek birinci sınıf öğrencisi gibi okuma öğrettiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcı ÖD'nün ailesinin üniversite öğrencisi bir öğretmen ile okuma ve yazma öğretimini desteklediklerini belirtmiştir. Katılımcı okuma güçlüğünü yeni yeni tanıdığını aslında bir zekâ problemi olmadığını ifade etmiştir. Katılımcı ÖD'ün anne ve babasının vardiyalı çalıştıklarını, evde düzenli bir yemek saatlerinin olmadığını, ödevlerle ilgilenilmediğini ve okul bittiğinde evde kimse olmadığı için ÖD'ün dışarıda oyun oynadığını belirtmiştir. Katılımcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi hakkında ailesi ve eski öğretmenleriyle detaylı bir şekilde konuşmadığını ifade etmiştir.

Katılımcı- F

Mesleki kıdemi 21 sene olan katılımcı Kastamonu il merkezine bağlı bir ilkokulda görev yaptığını belirtmiştir. 2017-2018 öğretim yılı itibariyle sınıf mevcudu 16 öğrenci olan katılımcı üçüncü sınıfı okutmaktadır. Sınıfta Türkçe konuşabilen yedi yabancı uyruklu öğrenci ve bir okuma güçlüğü olan öğrenci bulunmaktadır. Katılımcının çalıştığı okulda ikili öğretim yapılmaktadır. Lisansüstü öğrenime sahip katılımcı okuma güçlüğü hakkında lisans dersi ve hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir.

Sınıfta akıllı tahta, öğrenci ve öğretmen dolapları ve iki kırık kitaplık bulunmaktadır. Kitaplıkların boş olduğu gözlenmiştir. Sınıfta sıra ve masa düzeni klasik bir şekilde konumlandırılmıştır. Gözlemlerin yapıldığı süreç boyunca bu düzen hiç değişmemektedir. Oturma düzeni öğrencilerin isteği üzerine sık sık değişmektedir. Katılımcı sınıf duvarına asılmış bir sınıf kuralları listesi olmamasına rağmen sözlü sınıf kurallarının olduğunu belirtmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci gözlemler boyunca toplam on beş ders saati doğru yerde oturmuştur.

Katılımcının okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ÖF'ün okuma ve anlama düzeyinin yanlış analizi envanteri uygulanarak endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. ÖF'ün anne ve babası ayrı olup ÖF büyük babasıyla yaşamaktadır. Katılımcı, üç yıldır eğitim verdiği ÖF'ün okumak ve yazmak istemediğini ifade etmiştir. Katılımcı üç senedir ÖF ile özel ilgilenmekten bıktığını, yeni yeni okumaya başladığını fakat öğrencisinin kendi âleminde

olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, sınıfa gelen her yabancı uyruklu öğrenciye verdiği okuma setlerini ÖF'e de verdiğini fakat bir süre sonra ÖF'ün bunları çöpe attığını belirtmiştir. ÖF sosyal bir çocuk olmakla birlikte gözlem yapıldığı süreç boyunca hiç teneffüse çıkmadığı gözlenmiştir. Katılımcı, ÖF'ün zaman zaman arkadaşlarına ve arkadaşlarının eşyalarına zarar verdiğini bu nedenle arkadaşları tarafından pek kabul görmediğini belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için ilk olarak Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler (EK-1) alınmıştır. Eğitim ve öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmesi uygundur şeklinde çıkan izin doğrultusunda okul müdürleri ile görüşülmüş olup okul müdürlerinin yönlendirdiği gerekli ölçütleri sağlayan öğretmenlerle araştırma yapılmaya başlanmıştır. Katılımcılar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin herhangi bir görsel, işitsel ya da zihinsel probleminin olmadığını sözlü olarak teyit ettikten sonra araştırmacı tarafından okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yanlış analizi envanteri uygulanmıştır. Yanlış Analizi Envanteri, okuyucunun okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemek amacıyla Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1998) ve May (1986)'dan yararlanılarak Akyol (2013b) tarafından oluşturulan bir envanterdir. İki bölümden oluşan bu envanter kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu envanterle okuyucunun düzeyi sesli ve sessiz okuma yaptırılarak belirlenmektedir. Okuyucu sesli okuma yaparken uygulayıcı, aynı metin üzerinden okuyucunun yaptığı hataları tespit etmektedir. Sesli okuma sonrası okuyucudan aynı düzeydeki farklı bir metni sessiz okuması istenmektedir. Okuyucu sessiz okumayı yaptıktan sonra metin ile ilgili hazırlanan basit ve derin anlama sorularını ihtiva eden klasik sorularla okuyucunun okuduğunu anlama seviyesi belirlenmektedir. Okuduğunu anlama seviyesi belirlenirken basit anlama soruları ve derinlemesine anlama soruları için ayrı değerlendirme yapılmaktadır. Basit anlama sorularına verilen cevaplar hiç cevaplanamayan (0), yarı cevaplanan (1) ve tam cevaplanan (2) olarak puanlanmaktadır. Derinlemesine anlama sorularına verilen cevaplar ise; hiç cevap verilmeyen (0), yarı cevap verilen (1), beklenen cevabın yarıdan fazlası verilen (2) ve tam ve etkili olarak cevaplanan (3) sorular şeklinde puanlama yapılmaktadır. Okuduğunu anlama seviyesini belirlemede kullanılan soru ölçeği puanlaması Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Okuduğunu Anlama Sorularına İlişkin Puanlama Tablosu

Soru Türü	Puan
Basit anlama soruları	0-1-2
Derinlemesine anlama soruları	0-1-2-3

Okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaplardan alınan puanlar ve okuma seviyesi sonucunda yanlış analizi envanterine göre endişe, öğretim ve serbest okuma düzeyi olmak üzere üç farklı okuma düzeyi belirlenmektedir. Endişe düzeyinde olan bir okuyucunun okuma hatalarının yanı sıra okuduğunu anlama seviyesi oldukça düşüktür. Öğretim düzeyi ise, okuyucunun istenilen okuma ve okuduğunu anlama düzeyine bir yetişkinin veya öğretmenin yardımıyla gelebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Serbest okuma düzeyinde ise okuyucu kendi seviyesine uygun materyalleri kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan okuyabilmekte ve okuduğunu anlayabilmektedir (Akyol, 2013b). Araştırmada yer alan katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama seviyeleri belirlenmek üzere araştırmacı tarafından yanlış analizi envanteri uygulanmıştır. Envanterde kullanılan metinler öğrencinin seviyesine uygun olarak İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir (Öz ve Öz, 2013). Envanter örneği EK-2' de sunulmuştur. Öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Katılımcıların Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Düzeyleri

Öğrenciler	Metindeki Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Kelime Tanıma	Anlama Yüzdesi	Okuma Düzeyi
ÖA	65	2 dk.	%97	0	Endişe Düzeyi
ÖM	65	8,10 dk.	E (50 Yanlış)	% 8	Endişe Düzeyi
ÖR	151	3 dk.	%92	%75	Endişe Düzeyi
ÖH	151	7.16 dk.	%92	0	Endişe Düzeyi
ÖD	151	8 dk.	E (47 Yanlış)	%35	Endişe Düzeyi
ÖF	151	15.30 dk.	E (44 Yanlış)	% 41	Endişe Düzeyi

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı M, D ve F'nin öğrencilerinin çok sayıda kelime hatalarının olmasının yanı sıra okuduğunu anlama seviyelerinin de düşük olduğu görülmektedir. Katılımcı A ve H'nin öğrencilerinin ise kelime tanıma yüzdelerinin yüzde 90'larda olduğu fakat öğrencilerin okuduğunu anlama sorularının hiçbirini doğru cevaplayamadıkları görülmektedir. Katılımcı R'nin öğrencisinin ise kelime tanıma ve okuduğunu anlama yüzdesi diğerlerine göre daha yüksek olduğu fakat yine de endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce katılımcılara araştırmanın özetinin ve amacının açıklandığı katılımcı onay formunu imzalamaları istenmiştir (EK-3). Araştırmanın yapısı gereği bazı problemler de yaşanmıştır. Öğretim sürecinin gözlemlenmesi faktörü, birçok öğretmenin araştırmaya gönüllü olmamasına sebep olmuştur. Bu sebeple okul müdürlerinden yardım istenmiştir. Okul müdürleri öğretmenler ve araştırmacı ile bir toplantı düzenleyerek katılımcı olabilecek olanların belirlenmesine yardımcı olmuştur. Gönüllü katılım gösteren öğretmenler bile birçok defa araştırmaya karşı tereddüt etmişlerdir. Öyle ki araştırmaya başlanıldığı halde sınıfta bir yabancının uzun süre gözlem yapmasının eğitim öğretimi aksattığını öne sürerek araştırmadan çekilen bir katılımcı olmuştur. Selçuk (2001) bu durumu doğrular nitelikte yaptığı bir açıklamada, öğretmenlerin sınıflarında bir yabancının bulunması ve gözlem yapmasından rahatsız olduklarını çünkü öz güven eksikliği yaşadıklarını bu nedenle yargılayıcı tutumlara maruz kalmak istemediklerini belirtmektedir. Araştırmaya dâhil olan diğer katılımcılar da gönüllü olmalarına rağmen zaman zaman araştırmacıyı okuldan geri göndermeleri nedeniyle araştırma uzamıştır. Araştırmacının gözlem yapmaya gidip derse girememe sebepleri ise katılımcıların bir önceki dersin konularını yetiştirememeleri, genel test yapmak istemeleri, sınav yapmak istemeleri, stajyer öğretmen adayına ders anlattırmayı tercih etmeleri, 23 Nisan gösterilerine hazırlık, futbol turnuvası, satranç turnuvası, müze gezisi ve ilk yardım tatbikatı durumlarıdır. Öyle ki Katılımcı H, 23 Nisan gösterilerine hazırlıklar nedeniyle araştırmacının gözlem yapmasını 25 gün ertelemesini istemiş ve araştırma ertelenmiştir. Ayrıca katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin devamsızlıkları nedeniyle de pek çok defa gözlem yapılamamıştır. Araştırmada her bir katılımcı için yirmişer saat toplamda 120 saat yapılan gözlemler, yoğun okuma çalışmalarını kapsaması nedeniyle Türkçe derslerinde yapılması uygun görülmüştür.

3.4. Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırmaların tutarlı ve amaca uygun şekilde gerçekleşmesi için araştırmacılara yol gösteren nitel araştırma desenlerinden birisi durum çalışmalarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Esnek bir yapısı olan ve sınırları keskin bir şekilde çekilmeyen nitel araştırmada araştırmacı, tümevarımsal bir yol izleyerek anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır (Creswell, 2016).

Nitel araştırma tanımları incelendiğinde çeşitli veri toplama teknikleri kullanarak tümevarımcı şekilde ilerleyen, çeşitli yorumlar getirilerek araştırmacının bir araç olduğu,

çeşitli yöntemler kullanılarak anlama ulaşmanın amaçlandığı görülmektedir. Bu araştırma, nitel yaklaşım benimsenerek yapılan bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında gözlem, görüşme ve anket gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak detaylı bilginin toplanması amaçlanmaktadır (Creswell, 2016). Bu araştırmada veri toplamak amacıyla gözlem, görüşme ve öğretmen görüşü anketi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Gözlem

Gözlem, bireylerin davranışları ve etkinliklerinin araştırılan yerde araştırmacı tarafından alan notu alma işi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016). Bailey ise gözlemi, herhangi bir ortamda ortaya çıkan bir davranış hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek olarak yorumlamaktadır (Bailey, 1982'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016). Özsoy' a göre gözlem, belirli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ya da şarta ait bilgi toplamak için, belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiş olarak tanımlanmaktadır (Özsoy 1970'den aktaran Karasar, 2011). Patton (2014) ise gözlemle elde edilen verilerin nitel boyutunu vurgulayarak öncelikli amacın, gözlemlenen olayı, olay içerisinde geçen etkinlikleri, bu etkinliklere katılan insanları ve gözlenen kişilerin bakış açılarından gözlenenleri betimlemek olarak ifade edilmektedir. Ayrıca gözlem, katılımcıların düşünceleri ve davranışları arasındaki tutarlılık ve çelişkileri anlamaya olanak vermesi araştırmadaki bağlamın daha net görünmesini sağlamakta ve gizli örüntülerin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Dahası diğer veri toplama teknikleri ile kıyaslandığında gözlem ile elde edilen veriler gerçeğe daha yakın olmakta, birinci elden ve doğal ortamından edinilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Gözlemin güçlü yönleri sözel olmayan davranışları doğrudan gözleme olanağı, doğal çevresinden ilk elden yapılması ve zamana yayılmış analizken, zayıf yönleri ise kontrolün olmaması, sayısallaştırma güçlüğü, örneklem küçüklüğü, alana giriş güçlüğü ve gizliliğin ortadan kalkmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada yapılan gözlem, okuma güçlüğü yaşayan çocuklara sınıf öğretmenlerinin ne tür uygulamalar yaptıklarını olay temelli gözlem olarak kayıt etmektir. Gözlemden elde edilen veriler nitel ve nicel olarak raporlaştırılmıştır. Nicel veriler yapılandırılmış gözlem formundaki işaretlemelerden elde edilmiştir. Gözlem formu kategori sistemiyle oluşturulmuştur. Kategori sisteminde öncelikle gözlenecek davranışlar belirlenir. Ardından literatür taraması yapılarak ve benzer çalışmalar gözden geçirilerek gözlemlenecek davranışlar kategoriler halinde sınıflandırılır. Ardından alan uzmanlarına başvurularak

gözlem formu geliştirilir. En son olarak benzer bir ortamda pilot çalışma uygulanarak gözlem formu son şeklini alır (Selçuk, 2001).

Görüşme

Araştırma verilerinin toplanmasında en sık kullanılan diğer bir veri toplama tekniği görüşmedir. Stewart ve Cash görüşmeyi, önceden belirlenmiş, ciddi bir amacı olan, karşılıklı, etkileşim halinde soru sorma ve yanıtlamaya dayalı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Stewart ve Cash'den aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2016). Patton (2014) ise görüşmeyi insanların iç dünyalarına girmek, onların bakış açısını anlamak ve hikâyelerini birleştirmek olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yazar görüşme yapan kişinin dinleme sanatını ne kadar iyi bilirse görüşmesinin kalitesinin o derece artacağına dikkat çekmektedir. Yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olarak üç farklı görüşme yaklaşımı bulunmaktadır. Yapılandırılmamış görüşme sohbet havasında geçen bir görüşme türüdür. Katılımcı gözlemci olarak araştırma yapan kişiler genellikle bu görüşme türünü kullanmaktadır. Çünkü görüştükleri kişiler çoğunlukla görüşme yaptıklarını anlayamayabilirler (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme türünde ise araştırmanın odak noktalarının konuşulması için önceden hazırlanmış ve sınırlandırılmış bir görüşme kılavuzu bulunmaktadır. Araştırmacı sonda soruları sorarak öğrenmek istediği durumları görüşme yaptığı kişiden öğrenmeye çalışmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme türü, yapılandırılmamış görüşme türüne göre daha sistematik olmakla birlikte araştırma ile ilgili yeni örüntülerin ortaya çıkmasını böylece araştırmanın zenginleşmesini sağlayabilir. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme ise fazlaca detayın bulunduğu, önceden standartlaştırılmış sırada sorular ve sonda sorularını içeren bir görüşme türüdür. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme türü ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılırken öğretmenlerin bilgisi ve onayı dâhilinde ses kaydı yapılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında gözlem kategorileri ve ilgili literatür dikkate alınmıştır. Gözlem öncesinde görüşme yapılmasına dikkat edilmiştir. Böylece görüşme yapılan ve öğretmen görüş anketi uygulanan öğretmenlerin sınıflarında gözlem yapılarak öğretmenlerin söyledikleri ile yaptıkları arasında herhangi bir fark olup olmadığını belirlemek mümkün olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Öğretmen Görüş Anketi

Öğretmen görüşü anketi katılımcıların bilgi ve beceri düzeylerini öğrenmeyi amaçlayan bir yazışma tekniğidir. Yazışma tekniği mektup, anket ve yazılı testler gibi araçların

kullanıldığı, birçok veriyi kısa zamanda, kolay ve ucuz olarak toplamaya olanak tanıyan ve karşılıklı yazılı etkileşimi sağlayan bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 2011). Yazışma tekniğinin aracı olarak araştırmacı tarafından açık uçlu ve kapalı uçlu soruları içeren iki aşamalı bir öğretmen görüş anketi hazırlanmıştır. Kapalı uçlu sorular katılımcıların demografik bilgilerini içerirken, açık uçlu sorularla katılımcıların okuma güçlüğü hakkındaki bilgileri, yaptıkları uygulamalar, başa çıkma becerileri konusunda fikirlerini içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeden farkı araştırmacıyla yüz yüze olmamasıdır. Katılımcılar kendilerine ayırdıkları rahat bir zaman dilimde öğretmen görüş anketini doldurarak araştırmacıya teslim etmişlerdir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf gözlemleri için yapılandırılmış gözlem formu, öğretmenlerin beceri ve uygulamalarını anlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri tespit etmek için öğretmen görüş anketi ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

Gözlem, görüşme ve anket formlarının hazırlanma sürecinde gözlem ve görüşme tekniği hakkında bilgi sahibi olan uzmanlara danışılmış olup, ilgili literatür taranarak taslak formlar oluşturulmuştur. Ardından kapsam geçerliliği için uzman görüşüne yeniden başvurulmuş bazı düzeltmeler yapılarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda ise formlara son halleri verilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreci Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci

Veri toplama araçları	Süreç
Gözlem formu	Konuyla ilgili literatür taraması
	Kodların belirlenmesi ve uzman görüşü
	Kodların kategorileşmesi
	Kodların tanımlanması
	Veri güvenirliğinin test edilmesi
Görüşme formu	Gözlem kategorilerinin esas alınması
Öğretmen görüş anketi	Gözlem kategorilerinin esas alınması

Tablo 4 veri toplama araçlarının geliştirilme sürecini özetlemektedir. Tablodaki sıra gözetilerek aşağıda gözlem formunun, görüşme formunun ve öğretmen görüş anketinin hazırlanma aşamaları detaylıca anlatılmıştır.

3.5.1. Gözlem Formu

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için yaptıkları uygulamaları gözlemlemek üzere gözlem formu (EK-4) geliştirilmiştir. Gözlem formunun geliştirilme süreci aşama aşama aşağıda sunulmuştur.

3.5.1.1. Aşama- Literatür Taraması

Öncelikle yurtiçi ve yurtdışı literatür taranarak sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü/öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri için neler yaptıkları tespit edilmiştir.

Yurt içi çalışmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma/öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri için bireysel ilgilendikleri, çeşitli etkinlikler yaptıkları, diğer öğretmenlerden destek aldıkları, akran yardımı aldıkları, görsellerden yararlanarak bir eğitim düzenledikleri, sorumluluk verdikleri, pekiştireçlerle öğretimi destekledikleri, göz teması kurdukları, prozodik okumaya model oldukları, tekrarlı okuma yaptırdıkları, okuma hatalarına yönelik geri bildirim verdikleri, aileleri bilinçlendirdikleri ve bütünleştirici bir sınıf ortamı oluşturdukları tespit edilmiştir (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012; Doğan, 2013; Koç, 2012). Bu uygulamaların yanı sıra soru sorma, tartışma yapma, okuma öncesi ön bilgileri harekete geçirme, özet yaptırma ve görsellerden yola çıkarak tahminlerde bulundurdukları bilgisine ulaşılmıştır (Baydık, 2011).

Yurt dışı çalışmaları incelendiğinde ise öğretmenlerin ek süre verdikleri, akran eğitiminden yararlandıkları, bireysel olarak ilgilendikleri, etkinlik tasarladıkları, öğretim programını özelleştirdikleri ve bütünleştirici bir sınıf ortamı oluşturdukları görülmektedir (Heiman, 2004; Yuen, Westwood ve Wong, 2005). Diğer yandan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarında benzer şekilde bazı sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissetmelerinden dolayı okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için herhangi bir uygulama yapmadıkları tespit edilmiştir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Altun ve Uzuner, 2016; Altuntaş, 2010; Bilen, 2007; Doğan, 2013; Katsarou, 2018; Sicherer, 2014).

İlgili literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için ödevleri basitleştirme, oturma düzenini değiştirme, anlaşılır yönergeler verme, çalışması için ek zaman tanıma ve ailelerle görüşmeler yapma gibi önerilerde bulunulmaktadır (Görgün, 2017).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının artması ve sınıflarıyla bütünleştirilmesinin sağlanması çok önemli bir adımdır. Bu adımın gerçekleştirilebilmesi için Hammeken'in (2016) bütünleştirmede başarı için 450 strateji adını verdiği eserinde

öğretmenlere bazı öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler aşağıda sıralanmaktadır. Öğretmenler tüm öğrencileri küçük gruplara ayırarak beraber sesli metin okuması yapabilirler. Koro okuma adı verilen bu yöntemle öğrenciler öğretmenleri ile beraber yüksek sesle metin okumaktadırlar. Diğer bir seçenek ise çıkartmalı okumadır. Çıkartmalı okumada öğretmen rastgele durarak okunacak kısmı öğrenci tamamlar. Bunlara ek olarak kendinden yapışkanlı not kâğıtları sağlamak öğrencinin not almasını sağlayan yararlı bir materyal olabilir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin dersi kaydetmesi ve sonra ses kayıtlarını dinleyebilmesi akranlarına yetişmesine yardımcı olacaktır. Okuma öncesi görselleri ve videoları tartışmak ön bilgilerini harekete geçirmede önemli bir yoldur. Günün öğretmeni olarak bir öğrencinin atanması ve küçük gruplara yüksek sesle okuma yapması yararlı olmaktadır. Ayrıca ses kayıtlarından hikâye ve klasik romanlardan bir seri oluşturmak okuma güçlüğü yaşayan öğrenci için çok faydalı olmaktadır. Öğrenciye yapışkanlı not kâğıtlarından vermek ve sırasına yapıştırmak ödevlerini unutmaması için güzel bir yoldur. Bunun yanı sıra önceden hazırlanmış hatırlatıcılar ve kontrol listeleri öğrencinin dersi kaçırmaması için tavsiye edilmektedir. Öğrencilere klasörler veya askılı dosyalar temin etmek de bir şey kaçırmamaları için ideal bir yöntemdir. Ayrıca öğretmenin olumlu cümleleri öğrencisine tekrarlatması öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin günlük programı tahtaya yazması ve sınıfta dijital bir saat bulundurması öğrencinin organizasyon becerilerini iyileştirecektir. Ödevleri küçük adımlara ayırmak, akran yardımı almak, çalışma kâğıtları vermek, öğrencinin seviyesine göre metin uyarlamaları yapmak, öğrenciye ek süre tanımak, kaynak kitap ve materyallerle desteklemek, teknolojik cihazlarla öğrenmesini kolaylaştırmak, öğretmene yakın oturtmak, sözlük kullanmasını desteklemek ve kelime listeleri temin etmek ve farklı öğretim teknikleri kullanmak okuma güçlüğü yaşayan öğrenci için son derce faydalı olmaktadır (Reid ve Green, 2018).

Okuma/öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitiminde dokunmaya yönelik öğretim etkinlerinin arttırılarak okuma yazma materyallerinin azaltılmasını ve çoklu duyuya dayanan eğitimi tavsiye eden Mastropieri ve Scruggs (2016) video ve DVD sunumlarının, bilgisayar simülasyonlarının ve akran yardımının bu çocuklara verilen öğretimde çok daha faydalı olduğuna değinmektedirler. Ayrıca yazarlar, öğrencilere öğretilecek olan ödev defteri tutma ve zaman planı yapma gibi bilişsel stratejilerin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca yazarlar bu öğrencilere sık hatırlatmalar yapmanın, önceki öğrenmeleri tekrar etmenin ve anlaşılır açıklamalar yapmanın önemli olduğuna değinmektedirler.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuzunda (2013) okuma/öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için bazı tavsiyeler verilmektedir. Bu tavsiyeler; model olmak, model olurken sesli düşünme tekniğini kullanmak, rehberlik etmek, işbirliğine dayalı fırsatlar tanımak, düzeltici geribildirimler ve pekiştirmeler vermek, bireysel zaman ayırarak destek olmak ve akran öğretimi uygulamak olarak sıralanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programında (2008) taranan literatürden farklı olarak eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerektiğine değinilmektedir. Buna göre öğretimden verim alınabilmesi için öğretmenlerin sınıfın havalandırılmasına, ışığına, ses ve gürültüsünü düzenlemelerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu düzenlemelerle öğretmenler ve öğrenciler arasında çok yönlü iletişimin gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Ayrıca sınıflar oyuncaklar, renkli fon kartonları, kavram kitapları, öykü kartları, ritim çubukları, müzik aletleri, akademik becerileri destekleyici malzemeler, boyalar, oyun hamurları, çeşitli kalemler, kavanozlar ve kutular gibi çeşitli materyallerle desteklenmelidir. Ayrıca destek eğitim programında, öğretim tekniklerinde canlandırma, gösteri, yaparak yaşayarak öğrenme, model olma, oyun, drama, tartışma ve örnek olay gibi tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Resim gösterme, ses kaydı ve bilinmeyen kelimelerin anlamalarının açıklanması okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için kullanılması gereken teknikler arasında yer almaktadır.

Kodların belirlenmesi aşamasında ilgili literatür taranarak Türkiye'deki yasal dayanaklar incelenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanı aldıkları takdirde akademik ve sosyal hayatlarında bazı yasal hakları bulunmaktadır. Akademik hayatlarındaki yasal haklar ise şöyle sıralanmaktadır: Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesine (2017) göre öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturularak BEP hazırlanması ve uygulanması esastır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için başarı değerlendirilmesi yapılırken sözlü yapılırken, öğrencinin sözel bir problemi varsa yazılı bir değerlendirme yapılabilir. Genelgeye göre değerlendirme yapılacak ortam, süresi, zamanı, hangi aralıklarla yapılacağı ve hangi araç gereç kullanılarak ölçmenin yapılacağını bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi yapmaktadır. Değerlendirme aşamasında ihtiyacı olan öğrenciye bir öğretmenin eşlik etmesi mümkündür. Ayrıca bu öğrenciler Bakanlığın yayımladığı kılavuz doğrultusunda merkezi sistem ortak sınavlarına girebileceklerdir. Ayrıca BEP kurulunun kararı ile sınavlarda ek olarak 15 dakika süre verilmesi, tek kişilik bir sınav salonunda sınav

olabilmesi, cam kenarında ve en önde oturabilmesi ve ders aralarında rehber öğretmenle görüşebilmelerinin sağlanması bu öğrencilerin yasal haklarındandır (Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği, y.t.).

3.5.1.2. Aşama- Kodların Belirlenmesi ve Uzman Görüşü

Bu aşamada ilgili literatürden destek alınarak sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine ne tür uygulamalar yapmaları gerektiği belirlenmiş ve bir form (EK-5) üzerine kategorileştirilerek yerleştirilmiştir. Kapsam geçerliliğini arttırmak için hazırlanan form üç alan uzmanına yollanmıştır. Alan uzmanlarından her bir etkinliğin anlamlı ve önemli olup olmadığını belirlemeleri için 1 (önemli değil) ila 5 (çok önemli) arasında işaretleme yapmaları istenmiştir. Uzman görüşlerinin sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yapmaları gereken etkinliklerin önem derecesine ilişkin ortalamaları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Öğretmenlerinin Yaptığı Uygulamaların Önemine İlişkin Uzman Görüşleri

Uygulamalar	Ortalama	Önemsiz 1 2 3 4 Çok önemli 5
Ön bilgileri harekete geçirme	5	
Anahtar kelimelerle çalışma	4,3	
Tahminde bulundurma	4,3	
Hedeften haberdar etme	4,3	
Kelime hazinesini geliştirme	4,6	
Akıcı okuma yapma	4,6	
İşleri organize etmesine yardımcı olma	5	
Kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme	4,6	
Kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme	4,6	
İhtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma	4,3	
Sesli okuma yaptırma	5	
Sessiz okuma yaptırma	5	
Yazı çalışması yaptırma	4	
Grupla çalışma	5	
Drama	5	
Akran yardımı	5	
Eşli okuma	5	
Diğer	5	
Yazılı küçük notlar	4,3	
Sözlü açıklamalar	5	
Okuma ile ilgili dönüt verme	5	
Yazma ile ilgili dönüt verme	4,3	
Dinleme/izleme ile ilgili dönüt verme	4,3	
Konuşma ile ilgili dönüt verme	4,3	
Davranış ile ilgili dönüt verme	3,6	
Görsellerle ilgili dönüt verme	5	
Soru sorma	4,3	

Tablo 5
(devam) Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Öğretmenlerinin Yaptığı Uygulamaların Önemine İlişkin Uzman Görüşleri

Uygulamalar	Ortalama	Önemsiz 1	2	3	4	Çok önemli 5
Soru sorması için fırsatlar verme	4,3					
Teknolojik araç kullandırma	3,6					
Çalışma kâğıdı verme	4,3					
Yardımcı kitap sunma	3,6					
Metin uyarlamaları yapma	4,6					
Boya kalemleri sunma	3,6					
Diğer	5					
Tahtadakileri defterine geçirirken ek süre verme	4					
Sorulan soruya cevap verirken ek süre verme	4,6					
Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme	5					
Ek fırsat yaratma	5					
Rehberlik etme	5					
Güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme	5					
Sessizliği sağlama	4,3					
Doğru yerde oturtma	3					
Isı, ışık, koku hususlarını düzenleme	3,3					
Ders materyalleri ulaşılabilir konumda bulundurma	4,3					
Sınıf kurallarını belirleme ve açıklama	4,3					
Proje ödevi verme	3,6					
Şiir ödevi verme	4,3					
Sesli okuma ödevi	4,3					
Özetleme yapma	4,3					
Ödev verme	4,6					
Bir sonraki dersle ilgili önerilerde bulunma	4,3					

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yapmaları gereken etkinliklerin önem derecesine ilişkin ortalamalarının 4,2 olduğu görülmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahminde bulundurma, hedeften haberdar etme, kelime hazinesini geliştirme, akıcı okuma yapma, işleri organize etmesine yardımcı olma, kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme, kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme, ihtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma, sesli okuma yaptırma, sessiz okuma yaptırma, yazı çalışması yaptırma, grupla çalışma, drama, akran yardımı, eşli okuma, diğer, yazılı küçük notlar, sözlü açıklamalar, okuma ile ilgili dönüt verme, yazma ile ilgili dönüt verme, dinleme/izleme ile ilgili dönüt verme, konuşma ile ilgili dönüt verme, görsellerle ilgili dönüt verme kodları ortalamanın üstünde bir değer almıştır. Yine soru sorma, soru sorması için fırsatlar verme, çalışma kâğıdı sağlama, metin uyarlamaları yapma, diğer materyaller verme, sorulan soruya cevap

verirken ek süre verme, teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme, ek fırsat yaratma, rehberlik etme, güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme, sessizliği sağlama, ders materyalleri ulaşılabilir konumda bulundurma, sınıf kurallarını belirleme ve açıklama, şiir ödevi verme, sesli okuma ödevi verme, özetleme yapma, ödev verme ve bir sonraki dersle ilgili önerilerde bulunma kodları ortalamanın üstünde bir değer almıştır. Teknolojik araç kullandırma, davranış ile ilgili dönüt verme, boya kalemleri sağlama, yardımcı kitap sunma, tahtadakileri deftere geçirirken ek süre verme, doğru yerde oturtturma, ısı, ışık ve koku hususlarını düzenleme ve proje ödevi verme kodları ise ortalamanın altında bir değer almıştır. Boya kalemleri sunma, tahtadakileri deftere geçirirken ek süre verme ve proje ödevi verme kodları uzman görüşleri doğrultusunda formdan çıkarılmıştır. Diğer ortalamanın altında değer alan kodların ise formda kalması uygun görülmüştür. Şiir okuma ve sesli okuma ödevi birleştirilerek ödev koduna dahil edilmiştir. Bilgiye dayalı dönüt verme kodu dönüt verme kategorisine eklenmesi uygun görülmüştür. Pilot çalışma sonrası ek fırsat yaratma kodunun kaldırılması uygun bulunmuştur.

3.5.1.3. Aşama: Kodların Kategorileştirilmesi

Literatür bilgilerinin ve alan uzman görüşleri doğrultusunda gözlem formlarının kategorileri, alt kategorileri ve kodlar şekillendirilmiştir. Buna göre gözlem formunda kategoriler derse hazırlık süreci, dersi işleme süreci ve dersi sonuçlandırma başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu temel kategoriler altında yer alan alt kategoriler ve kodlamalar ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Gözlem Kategorileri ve Kodları

	Kategoriler	Kodlar
Derse Hazırlık Süreci	Hazırlık süreci	Ön bilgileri harekete geçirme Anahtar kelimelerle çalışma Tahminde bulundurma Hedeften haberdar etme
Dersi İşleme Süreci	Bireysel zaman ayırma	Kelime hazinesini geliştirme Akıcı okuma İşleri organize etmesine yardımcı olma Kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme Kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme İhtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma
	Okuma ve yazma çalışmaları	Sesli okuma yaptırma Sessiz okuma yaptırma Yazı çalışması yaptırma
	Farklı yöntemler kullanma	Grupla çalışma Drama Akran yardımı Eşli okuma Diğer
	Bilgilendirici yönergeler verme	Yazılı küçük notlar Sözlü açıklamalar
	Dönüt verme	Okuma ile ilgili Yazma ile ilgili Dinleme/izleme ile ilgili Görsellerle ilgili Konuşma ile ilgili Davranış ile ilgili
	Sorgulama	Soru sorma Soru sorması için fırsatlar verme
	Çalışma materyali verme	Teknolojik araç kullandırma Çalışma kağıdı sağlama Yardımcı kitap sunma Metin uyarlamaları yapma Diğer
	Ek süre verme	Sorulan soruya cevap verirken
	Öğretim sürecinde yardımcı olma	Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme Ek fırsat yaratma Rehberlik etme Güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme
Dersi Sonuçlandırma	Öğrenme ortamını düzenleme	Sessizliği sağlama Doğru yerde oturtma Isı, ışık, koku hususlarını düzenleme Ders materyalleri ulaşılabilir konumda bulundurma Sınıf kurallarını belirleme ve açıklama
	Dersin sonlandırılması	Özetleme Ödev verme Bir sonraki dersle ilgili öneriler

Tablo 6 incelendiğinde derse hazırlık süreci, dersi işleme süreci ve dersi sonuçlandırma kategorileri oluşmuştur. Derse hazırlık süreci kategorisinde hazırlık süreci alt kategorisi

bulunurken, dersi işleme süreci kategorisi altında bireysel zaman ayırma, okuma yazma çalışmaları, farklı yöntemler kullanma, bilgilendirici yönergeler verme, dönüt verme, sorgulama, çalışma materyali verme, ek süre verme, öğretim sürecinde yardımcı olma, öğrenme ortamını düzenleme ve dersin sonlandırılması alt kategorileri oluşmuştur. Hazırlık süreci alt kategorisi kendi içinde *"ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahminde bulundurma, hedeften haberdar etme"* olmak üzere dört alt bölüme ayrılmıştır. Bireysel zaman ayırma alt kategorisi kendi içinde *"kelime hazinesini geliştirme, akıcı okuma, işleri organize etmesine yardımcı olma, kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme, kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme, ihtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma"* olmak üzere altı bölüme ayrılmıştır. Okuma ve yazma alt kategorisi kendi içinde *"sesli okuma yaptırma, sessiz okuma yaptırma, yazı çalışması yaptırma"* olmak üzere üç alt bölüme ayrılmıştır. Farklı yöntemler kullanma alt kategorisi kendi içinde *"grupla çalışma, drama, akran yardımı, eşli okuma ve diğer"* olmak üzere beş alt bölüme ayrılmıştır. Bilgilendirici yönergeler verme alt kategorisi kendi içinde *"yazılı küçük notlar ve sözlü açıklamalar"* olmak üzere iki alt alana ayrılmıştır. Dönüt verme alt kategorisi kendi içinde *"okuma ile ilgili, yazma ile ilgili, dinleme/izleme ile ilgili, konuşma ile ilgili, davranış ile ilgili, görsellerle ilgili, bilgiye dayalı dönüt verme"* olmak üzere yedi alt alana ayrılmıştır. Sorgulama alt kategorisi ise kendi içinde *"soru sorma ve soru sorması için fırsatlar verme"* iki alt alana ayrılmıştır. Çalışma materyali alt kategorisi *"teknolojik araç kullandırma, çalışma kağıdı, yardımcı kitap sunma, metin uyarlamaları yapma ve diğer"* beş alt bölüme ayrılmıştır. Ek süre verme alt kategorisi ise *"sorulan soruya cevap verirken ek süre verme"* alt alanına ayrılmıştır. Öğretim sürecinde yardımcı olma alt kategorisi kendi içinde *"teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme, rehberlik etme, güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme"* olmak üzere üç alt alana ayrılmıştır. Öğrenme ortamını düzenleme alt kategorisi *"sessizliği sağlama, ısı, ışık, koku hususlarını düzenleme, ders materyallerini ulaşılabilir konumda bulundurma, sınıf kurallarını belirleme ve açıklama"* olmak üzere beş alt alana ayrılmıştır. Son olarak dersin sonlandırılması alt kategorisi *"özetleme, ödev verme, bir sonraki dersle ilgili önerilerde bulunma"* olmak üzere üç alt alana ayrılmıştır.

3.5.1.4. Aşama- Kodların Tanımlanması

Bu aşamada gözlenecek kodların açıklanması ve böylece sınırlarının belirlenmesi yer almaktadır. Tanımlanacak kodların açık ve anlaşılır olması araştırmanın güvenirliği açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle her bir kod detaylı bir şekilde tanımlanmaya

çalışılmıştır. Her bir kategori ayrı tablolar halinde verilmiş olup tüm kodlar açıklanarak örnek durumlar sunulmuştur. Hazırlık süreci kategorisi, farklı yöntemler kullanma kategorisi, öğrenme ortamını düzenleme kategorisi ve dersin sonlandırılması kategorisi yalnızca okuma güçlüğü yaşayan öğrenciyi değil tüm sınıfı kapsamaktadır. Bu nedenle örnek durumlar genele hitap edecek şekilde sunulmuştur. Tablo 7'de hazırlık süreci kategorisi içerisinde yer alan kodlar, kodlara ilişkin açıklamalar ve örnek durumlar sunulmuştur.

Tablo 7
Hazırlık Sürecine İlişkin Kodlamalar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek Durumlar
Hazırlık süreci	*Ön bilgileri harekete geçirme*	Öğretmenin işlenecek konuya geçmeden önce öğrencinin ne bildiği, ne hatırladığı ve ilgili konudaki deneyimleri üzerine sorular sorması öğrencinin ön bilgisini harekete geçirmesine yardımcı olabilir. Öğretmen eğer öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek sorular soruyorsa, boşluk doldurma alıştırmaları yapıyorsa ya da kolay atasözleri, bilinen reklamlar ve şarkı sözleriyle öğrencinin ön bilgilerini harekete geçiriyorsa gözlem formunda ilgili alan kodlanmıştır.	**Bu konuya daha önce nerede karşılaşmıştık?* ** Konuyla ilgili görselleri buldunuz mu? Kimler getirdi?* **Söyleyeceğim deyim/atasözü size neyi hatırlatıyor gibi talimatlar verir.*
	Anahtar kelimelerle çalışma	Öğretmen işleyeceği konuya ait anahtar kelimeleri kullanarak ne anlama geldiklerini soruyorsa, anahtar kelimeler hakkında bilgi veriyorsa, öğrencilere konuya ilişkin görseller ve çeşitli materyaller gösteriyorsa gözlem formunda bu alanda kodlama yapılmıştır.	**Anahtar kelimeleri sözlük kullanarak bulmaya çalışın.* **Gruplara ayrılıp kelime oyunu oynayalım mı? Öğrencilere çeşitli sorular yöneltir.*
	Tahminde bulundurma	Öğretmen derse başlamadan önce metnin içeriği, başlığı, türü, anahtar kelimeleri, görselleri ve biçimine bakarak öğrencilerinden tahminlerde bulunmasını isterse gözlem formunda ilgili alan kodlanmıştır.	**Görseli inceleyin. Sizce bu görsel neyi anlatıyor?* **Sizce metnin başlığı neden bu ismi almış? Metnin başlığını inceleyerek içeriğini tahmin ediniz. Sorularıyla öğrencilere tahminlerde bulundurur.*
	Hedeften haberdar etme	Öğretmenin çeşitli sorular sorarak öğrencil neler öğreneceklerine dair çalışmalar yapıy ilgili alan kodlanmıştır.	**Bu metni niçin okuyorsunuz, dinliyorsunuz veya niçin yazıyorsunuz?* ** Bu metni okuma size neler kazandırabilir?* **Bu metinde neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz? Sorularını yöneltir.*

Hazırlık süreci kategorisinin ardından öğretmenlerin öğrencilere ayıracakları bireysel zaman etkinliklerine yer verilmesi uygun görülmüştür. Tablo 8'de öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine bireysel zaman ayırma kategorisinde yer alan kodlar, açıklamalar ve örnek durumlar sunulmuştur.

Tablo 8
Bireysel Zaman Ayırma Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Yönergeler

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek durumlar
Bireysel zaman ayırma	*Kelime hazinesini geliştirme*	Öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ile özel ilgilendiği durumları kapsamaktadır. Öğretmen öğrencisinin kelime hazinesini geliştirmek için çeşitli teknikleri uyguluyorsa gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Kelime oyunları, anlam analizi tabloları, kelime gruplandırma, sözlük kullandırma, Venn şeması, ilişkilendirici yöntem ve doğrudan kelime öğretimi tekniklerini uygular.*
	Akıcı okuma	Öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ile özel ilgilendiği durumları kapsamaktadır. Öğretmen öğrencinin okumasını akıcı hale getirmek için model olarak sesli okuma yapıyorsa, okuma grubu oluşturuyorsa, sesli okuma yaptırarak hatalarını düzeltiyorsa, sessiz okuma yapmasını sağlıyorsa gözlem formunda ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğrencinin yanına giderek ya da yanına çağırarak bir metni sesli okumasını ister ve hatalarını anında düzeltir.* **Sınıfı gruplara bölerek okuma halkaları oluşturur.*
	İşleri organize etmesine yardımcı olma	Öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ile özel ilgilendiği durumları kapsamaktadır. Öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine dersiyle ilgili kitap, defter, ödev gibi materyallerini çıkarmasına yardımcı olabilir. Bu durum gözlendiğinde ilgili alan kodlanmıştır.	**Derste işlenen metnin sayfasını açar ve parmağıyla gösterir.* **Ödevini öğrencinin çantasından bularak yardımcı olur.*
	Kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme	Öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ile özel ilgilendiği durumları kapsamaktadır. Öğretmen öğrenciye kelimelerin nasıl heceleneceğini söylüyorsa gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Sesli okuma esnasında öğretmen kelimeyi heceleyerek öğrencisine model olur.*
	Kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme	Öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ile özel ilgilendiği durumları kapsamaktadır. Öğretmen öğrenciye kelimelerin nasıl yazılacağını söylüyorsa gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmenin öğrencisine yazdığı bir kelimenin doğrusunun nasıl yazılacağını birebir ilgilenerek açıklar.*
	İhtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma	Öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ile özel ilgilendiği durumları kapsamaktadır.	**Öğrencinin öğretmeninden yardım talep etmesi üzerine öğretmenin yanına giderek birebir ilgilenir.* **Öğretmenin öğrencisinin bir konuda yardıma ihtiyacı olabileceğini düşünerek yanına gider ve birebir ilgilenir.*

Gözlem formunda bireysel zaman ayırma kategorisinin ardından okuma ve yazma çalışmalarına yer verilmektedir. Tablo 9'da okuma ve yazma çalışmalarında yer alan kodlar, açıklamalar ve örnek durumlar verilmektedir.

Tablo 9
Okuma ve Yazma Çalışmalarına İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek durumlar
Okuma ve yazma çalışmaları	*Sesli okuma yaptırma*	Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine sesli okuma yaptırdığı gözlendiğinde ilgili alana kodlama yapılmıştır.	**Sıra sende. Hadi sende oku diyerek öğrenciyi yönlendirerek sesli okuma çalışması yaptırır.*
	Sessiz okuma yaptırma	Öğretmen öğrenciye sessiz okuma yaptırıyorsa gözlem formundaki ilgili kodlanmıştır.	**Şimdi içinizden sessizce okuyorsunuz talimatıyla sınıfın geneline sessiz okuma yaptırır.*
	Yazı çalışması yaptırma	Öğretmen öğrenciye yazı çalışması yaptırıyorsa gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**2. Etkinliği çalışma kitabına yazdırır.* **Tahtadakileri öğrencinin defterine geçirmesi için talimat verir.*

Öğretmenler sınıflarında çeşitli yöntemler kullanarak öğretimi sürdürmektedirler. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için farklı yöntemler kullanmaları elzem bir durumdur. Grupla çalışma, drama yapma, akran yardımı, eşli okuma gibi yöntemlerin kodlar halinde yer aldığı farklı yöntemler kullanma kategorisi Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10
Farklı Yöntemler Kullanma Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek durumlar
Farklı yöntemler kullanma	*Grupla çalışma*	Öğretmeninin sınıfı gruplara bölüp öğretimi öğretmen merkezlilikten öğrenci odaklı hale getirmesi grupla çalışmada mümkündür. Öğrencilerin işbirliği halinde çalışarak grupça sorumluluk almaları öğretimin niteliği arttıracaktır. Böylece öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olmaktadırlar. Grupla çalışma gözlendiğinde ilgili alana kodlama yapılmıştır.	**Öğrencilerin kümeler halinde bir ders saatince veya uzunca bir süre gruplarla eşleşerek öğretim almalarını sağlar.*
	Drama	Drama, öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştiren, işbirliği, uzlaşma ve empati yeteneğini geliştiren bir yöntemdir. Özel gereksinimli öğrenciler için uygulanması yararlı olan bu uygulama ile öğretim içselleştirilebilir. Öğretmenin öğretim sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencisini de dahil ederek drama yöntemini kullanması durumunda ilgili alan kodlanmıştır.	**Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin dahil olduğu drama etkinliği ile dersi işler.*
	Akran yardımı	Akran yardımı başarılı bir öğrencinin akademik başarısızlık yaşayan öğrenci ile eşleştirilerek öğretim sürecinde yardımcı olmasıdır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci başarılı bir akranıyla oturtulduğunda hem anlık yardımlar alabilecek hem de arkadaşını takip ederek dersi kaçırmayacaktır. Akran yardımı gözlendiği durumda ilgili alan kodlanmıştır.	**Hadi arkadaşının yanına otur ve ona yardım et.* **Hadi arkadaşının ödevlerini bu ders sen kontrol et. Yapamadığı yerlere yardımcı ol gibi talimatlar verilerek akran yardımı tekniği kullanılır.*
	Eşli okuma	Eşli okuma çalışması iyi okuyucu ile zayıf okuyucunun beraber sırayla sesli okuma yapmasıdır. Öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri ile eşli okuma çalışmaları yapabilirler. Eşli okuma çalışması gözlendiğinde ilgili alan kodlanmıştır.	**Siz çalışma kitabınızdaki yazı etkinliğini yaparken ben arkadaşınızla eşli okuma yapacağım.* **Şimdi sırayla bu şiiri sesli okuyacağız gibi talimatlarda bulunur.*
	Diğer	Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine uyguladıkları çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Kod olarak belirtilmemiş herhangi bir farklı yöntem gözlendiğinde ilgili alan kodlanmıştır.	**3P metodunun uygulanması.* ** Gösterip anlatma* **Tekrarlı okuma* **Okuyucu tiyatroları gibi diğer teknikleri uygular.*

Oluşturulan gözlem formunda farklı yöntemler kullanma kategorisinin ardından bilgilendirici yönergeler verme kategorisine yer verilmektedir. Bilgilendirici yönergeler verme kategorisinde yazılı küçük notlar verme ve sözlü açıklamalar yapma kodları yer almaktadır. Tablo 11'de bilgilendirici yönergeler verme kategorisine ilişkin kodlar, açıklamalar ve örnek durumlar sunulmuştur.

Tablo 11
Bilgilendirici Yönergeler Verme Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek durumlar
Bilgilendirici yönergeler verme	*Yazılı küçük notlar*	Yazılı küçük notlar okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için yararlı bir materyaldir. Yazılı küçük notlara sık sık bakılarak tekrar edilmesi unutmanın önüne geçmekte olup akademik başarıyı yükseltir. Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yazılı küçük notlar vererek bilgilendirdiği gözlendiğinde gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmen öğrencisinin anlamını bilmediği kelimenin açıklamasını içeren bir yapışkanlı notu masasına yapıştırır.* ** Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin dosyasına günün akışını içeren bir formu yerleştirir.*
	Sözlü açıklamalar	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yapılacak etkinlikler ve öğretilen bilgiler sık sık hatırlatılmalıdır. Öğretmen öğrencisine sözlü açıklamalar yaparak yönergeler verdiği gözlemlendiğinde gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	** Geçmiş konularda geçen bir kavramı öğrencisine tekrar edilerek açıklar.* ** Sınıf kurallarını sözlü bir şekilde açıklar.* ** Öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine ödevlerini nasıl yapacağını açıklar.*

Gözlem formu bilgilendirici yönergeler verme kategorisinin ardından dönüt verme kategorisi ile devam etmektedir. Dönüt verme davranışı, konuşma ile ilgili, okuma ile ilgili, yazma ile ilgili, davranış ile ilgili, dinleme/izleme ile ilgili ve görsellerle ilgili olmak üzere toplam altı kod halinde gözlem formunda yer almaktadır. Dönüt verme kategorisindeki kodlar, açıklamalar ve örnek durumlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12
Dönüt Verme Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek durumlar
Dönüt verme	*Okuma ile ilgili*	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuma hatasının düzeltilmesi okuma akıcılığını geliştirmesi açısından önemlidir. Öğrenci okuma yaparken hata yaptığında öğretmen düzeltiyorsa ya da okuma becerisini sergilerken öğretmen olması gereken konusunda öğrenciyi uyarıyorsa gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Sesli okuma sırasında öğretmen öğrencisinin okuma hatalarını düzeltir.*
	Yazma ile ilgili	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin yazısıyla ilgili öğretmen herhangi bir dönüt verdiği gözlemlendiğinde ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmen yazma alıştırmaları sürecinde veya öğrencinin yazı defterini incelediğinde dönüt vererek hatasını düzeltir.*
	Dinleme/izleme ile ilgili	Ders sürecinde dinleme ve izleme çalışmaları yaparken ya da sesli okuma esnasında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci dersi ve metni dinleme hususunda öğretmeni tarafından uyarıldığı gözlemlendiğinde gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmen öğrencisini nasıl dinlenilmesi gerektiği konusunda uyarır.* **Öğretmen izleme davranışı ile ilgili dönüt verir.* **Öğrenci dersi dinlemiyorsa öğretmen dinlemesi için uyarır.*
	Görsellerle ilgili	Ders sürecinde herhangi bir görselle ilgili olarak öğrencinin değerlendirmesine yönelik öğretmenin verdiği dönütler görsellerle ilgili dönüt alanına kodlanmıştır.	**Öğretmen öğrencisine bu resimde/görselde ne gördüğünü bizlere anlatır mısın der.* **Öğretmen öğrencisine sence bu görsele neler eklenebilir siye soru sorar.*
	Konuşma ile ilgili	Ders sürecinde öğrencinin konuşurken öğretmeni tarafından dönüt veya uyarı aldığı gözlemlendiğinde gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğrencinin telaffuzunda bir sorun varsa öğretmeni uyarır.* **Öğrenci argo kelimeler kullanarak konuşuyorsa öğretmeni nasıl konuşması gerektiği konusunda uyarır.*
	Davranış ile ilgili	Ders sürecinde öğrenci davranışları ile ilgili öğretmeni tarafından dönüt aldığı gözlemlendiğinde gözem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmen dersi dinlemesi gerektiği konusunda öğrencisini uyarır.* ** Öğretmen öğrencinin davranışlarına yönelik uyarılar verir.*

Gözlem formunda dönüt verme kategorisinin ardından sorgulama kategorisi yer almaktadır. Sorgulama kategorisinde soru sorma ve soru sorması için fırsatlar verme kodları yer almaktadır. Tablo 13'de sorgulama kategorisindeki kodlar, açıklamalar ve örnek durumlar sunulmuştur.

Tablo 13
Sorgulama Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek durum
Sorgulama	*Soru sorma*	Öğretmen eğer okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine dersin konusu ile ilgili soru sorduğunda gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine konuyla ilgili soru sorar.*
	Soru sorması için fırsat verme	Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine soru sorması için fırsat veriyorsa, soru sorduğunda cevaplandırıyorsa ve dikkate alıyorsa gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğrenci, özellikle öğretmenine bir konu hakkında parmak kaldırarak ve öğretmeninin yanına giderek soru sormaya çalışır.*

Ders işleme sürecinde yer alan diğer bir kategori ise çalışma materyali verme kategorisidir. Çalışma materyali öğrenciye teknolojik araç kullandırma, çalışma kağıdı sağlama, yardımcı kitap sunma, öğrencinin seviyesini ve durumunu gözeterek metin uyarlamaları yaparak sağlanmaktadır. Tablo 14'de çalışma materyali verme kategorisinde yer alan kodlar, açıklamalar ve örnek durumlar sunulmuştur.

Tablo 14
Çalışma Materyali Verme Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek Durumlar
Çalışma materyali verme	*Teknolojik araç kullandırma*	Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için teknolojik araçların kullanımı okuma akıcılığını geliştirmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye çeşitli teknolojik çalışma materyali kullandırıldığı gözlemlendiğinde ilgili alan kodlanmıştır.	** Öğretmen öğrencisine tablet, akıllı tahta, akıllı telefon programları, kelime işlemciler ile okuma akıcılığını geliştirmeye çalışır.*
	Çalışma kağıdı sağlama	Okuma akıcılığının geliştirilmesinde çalışma kağıtlarının takviye edilmesi önemlidir. Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine çalışma kağıtları verdiği gözlemlendiğinde gözlem formunda ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmen öğrencisine derste çalışma kağıdı verir.*
	Yardımcı kitap sunma	Öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine çalışma kağıtlarının yanı sıra yardımcı kitaplar sunarak okuma akıcılıklarında yardımcı olmaktadır. Öğretmenin öğrencisine yardımcı kitap sunduğu gözlemlenirse gözlem formunda ilgili alan kodlanacaktır.	**Öğretmen öğrencisine hikaye kitabı verir.* **Öğretmen öğrencinin akademik alanda gelişebilmesi için kaynak kitap sunar.* **Öğretmen öğrencisinin kelime bilgisini geliştirmek ve okuma akıcılığını geliştirmek üzere sözlük temin eder.*
	Metin uyarlamaları yapma	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin çevresiyle ve yaşantısıyla alakalı konularda metin uyarlamaları yaparak okuma akıcılığı geliştirilebilir. Öğretmenin öğrencisi için metin uyarlamaları yaptığı materyali verdiği gözlemlendiğinde gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmen öğrencisinin sevdiği yemeklerin yer aldığı bir tarif kitapçığı hazırlayıp okuma materyali olarak verir.* **Öğretmen öğrencinin kendisiyle beraber sevdiği hayvan, tuttuğu takım veya sevdiği sanatçının yer aldığı bir öykü hazırlar ve öğrencisine okuması için verir.*
	Diğer	Çalışma materyali verme kategorisindeki kodların haricinde öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine bir materyal verdiği gözlemlendiğinde ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmen okunan metinle ilgili resim yapması için öğrencisine boya kalemi sunar.*

Dersi işleme süreci başlığı altında ek süre verme kategorisi yer almaktadır. Ek süre verme kategorisi ise sorulan soruya cevap verirken ek süre verme kodunu içermektedir. Tablo 15'de ek süre verme kategorisindeki kod, açıklama ve örnek durumlar yer almaktadır.

Tablo 15
Ek Süre Verme Kategorisine İlişkin Kod, Açıklama ve Örnek Durumlar

Kategori	Kod	Açıklama	Örnek durumlar
Ek süre verme	*Sorulan soruya cevap verirken*	Öğretmen öğrencisine bir soru sorduğunda öğrencinin cevaplaması için beklerse ek süre vermiş olmaktadır. Bu durumda gözlemlendiğinde ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğrencinin sorulan soruya cevap verme sırası geldiğinde öğretmen bekler.* **Öğretmen öğrenci ile sınıfta diyalog halindeyken öğrencinin konuşması için yeterli bir süre bekler.*

Okuma güçlüğünü aşmak için öğretmenin öğrencisine özel yardımı büyük önem taşımaktadır. Gözlem formunda dersi işleme süreci başlığı altında öğretim sürecinde yardımcı olma kategorisi bulunmaktadır. Öğretim sürecinde yardımcı olma kategorisindeki kodlar, açıklamalar ve örnek durumlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16
Öğretim Sürecinde Yardımcı Olma Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek durumlar
Öğretim sürecinde yardımcı olma	*Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme*	Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleyerek öğrencinin motivasyonu artmakta ve derse olan ilgisi artabilmektedir. Öğretmenin teşvik edici ve yüreklendirici sözler söylediği gözlemlendiğinde gözlem formundaki iliği alan kodlanmıştır.	**Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci sorulan soruya doğru cevap verdiğinde öğretmen "aferin başardın" der.* **Öğretmen sesli okuma çalışması yapılırken gönüllü okuyucu seçme aşamasında güçlük yaşayan öğrencisini "yapabilirsin, sana güveniyorum" diyerek yüreklendirici sözler söyler.*
	Rehberlik etme	Öğrenciye rehberlik edilerek yardımcı olunabilir. Psikolojik, duygusal veya çevresel nedenler nedeniyle bazı öğrenciler akranlarından geri kalmaktadır. Öğretmenin öğrencisine birebir rehberlik ettiği veya rehberliğe yönlendirdiği gözlemlendiğinde gözlem formunda ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğretmen öğrencisine rehberlik ederek öğrencinin hangi stratejileri kullanarak daha iyi öğrenebildiğini ortaya çıkarabilir. Böylece öğretmen öğrenmeyi öğretmiş olur.*
	Güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin güçlü yanları bulunmaktadır. Öğretmen öğrencisini iyi tanırsa öğrencisinin hangi özelliklerinin daha güçlü olduğunu keşfedebilir. Böyle bir durum gözlendiğinde gözlem formunda ilgili alanın kodlanması gerekmektedir.	**Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan fakat matematiksel işlemleri hızlı ve kolay yapan öğrencinin aritmetikle ilgili konularda kendini geliştirmesine fırsat tanır.* **Öğrencinin sportif faaliyetlere yatkınlığını fark eden öğretmen öğrencisini bir spor kulübüne yönlendirir.*

Gözlem formunda dersi işleme süreci başlığı altında son kategori olarak yer alan öğrenme ortamının düzenlenmesi kategorisi beş kod içermektedir. Tüm kodlar bir sınıfta öğretmenin genel olarak öğrenme ortamını düzenleyebilmesi ile yakından ilgilidir. Tablo 17'de ilgili kategorinin kodları, açıklamaları ve örnek durumlar sunulmuştur.

Tablo 17
Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek durumlar
Öğrenme ortamını düzenleme	*Sessizliği sağlama*	Öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için gürültü düzeyinin az olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında ders sürecinde sessiz bir ortam gözlemlendiğinde gözlem formundaki ilgili alan kodlanmıştır.	**Öğrenciler öğretmen geldiğinde daha sessiz olurlar.* **Sınıfta uğultu başladığında öğretmen jest, mimik ve vurgularla hemen sessizliği sağlar.* **Öğretmen belirlenmiş sınıf kuralını hatırlatır ve sınıfta gürültü kesilir.*
	Doğru yerde oturtma	Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin en önde ve öğretmene yakın oturması gerekmektedir. Sınıflarsa bu durum gözlemlendiğinde gözlem formunda ilgili alan işaretlenmiştir.	**Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci en önde, cam kenarında veya öğretmen masasının önünde oturtulmuştur.*
	Isı, ışık, koku hususlarını düzenleme	Öğrenmenin nitelikli bir şekilde gerçekleşebilmesi için sınıfta ısı, ışık ve kokunun belli bir düzeyde tutulması gerekir. Genel olarak ders sürecinde öğretmen ısı, ışık ve koku hususlarına hakimse ve sınıfın ısısı, ışığı ve kokusu rahatsız edici boyutta değilse gözlem formunda ilgili alan işaretlenmiştir.	**Sınıf derse girmeden havalandırılmıştır.* **Sınıf ders başlamadan belli bir derecede sıcaklığa ulaştırılmıştır.* **Sınıf konumu itibariyle yeterince güneş alıyor ve güneşten korunabiliyordur.*
	Ders materyalleri ulaşılabilir konumda bulundurma	Sınıfta kitaplık, akıllı tahta gibi ortak kullanılan ders materyallerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrenci için de kolaylıkla ulaşılabilir durumda ise gözlem formunda ilgili alan işaretlenmiştir.	**Öğretmen ortak kullanım alanlarını düzenleyerek öğrencilerin rahatlıkla erişebilecekleri şekilde ayarlamıştır.*
	Sınıf kurallarını belirleme ve açıklama	Eğitim öğretim döneminin başında sınıf kurallarının öğrencilerle beraber belirlenmesi eğitim ortamının lehinedir. Öğretmen ders sürecinde ara ara sınıf kurallarından söz ediyorsa, belirledikleri kuralları açıklıyorsa ve sınıf kuralları duvarda asılıysa gözlem formundaki ilgili alan işaretlenmiştir.	**Öğretmen ve öğrenciler dönemin başında sınıf kurallarını belirleme kararı alırlar ve aldıkları kararları duvara asarlar.*

Dersin sonuçlandırılması bölümünde dersin sonlandırılması kategorisi yer almaktadır. Öğretmenler dersi sonlandırırken öğrencilerine ödev ve sorumluluk verebilirler. Ayrıca

dersi özetleyebilir ve bir sonraki dersle ilgili öğrencileri bilgilendirebilirler. Tablo 18'de dersin sonlandırılması kategorisinde yer alan kodlar, açıklamalar ve örnek durumlar sunulmuştur.

Tablo 18
Dersin Sonlandırılması Kategorisine İlişkin Kodlar, Açıklamalar ve Örnek Durumlar

Kategori	Kodlar	Açıklamalar	Örnek durumlar
Dersin sonlandırılması	*Özetleme*	Öğretmen öğrencilere derste yaptıklarını kısaca özetleyerek dersi sonlandırıyorsa gözlem formundaki ilgili alan işaretlenmiştir.	**Öğretmen işledikleri metnin konusu, ana fikri hakkında kısa bir özetleme yapar.*
	Ödev verme	Öğretmen dersi sonlandırırken ödev veriyorsa gözlem formundaki ilgili alan işaretlenmiştir.	**Öğretmen bir sonraki Türkçe dersine gelirken işleyecekleri metin ile ilgili resim yapmalarını ister.* **Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye özel bir etkinlik ödevi verir.* **Öğretmen bir dahaki derse gelirken öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimelerle ilgili sözlük çalışması yapmalarını ister.*
	Bir sonraki dersle ilgili öneriler	Öğretmen bir sonraki dersle ilgili önerilerde bulunuyorsa işleyecekleri ve konudan bahsediyorsa gözlem formundaki ilgili alan işaretlenmiştir.	**Öğretmen bir sonraki dersin görsel sanatlar olduğunu belirterek öğrencilerden ders araç gereçlerini hazırlamalarını ister.*

3.5.1.5. Aşama -Veri Güvenirliğinin Test Edilmesi

Gözlem formunun geliştirme sürecinin son aşaması formdan elde edilen verilerin güvenirliğinin test edilmesidir. Bu amaçla dokuz saat süren pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmada ilk önce kamera kaydı kullanarak gözlem yapılması tasarlanmıştır. Fakat gerekli yasal izinler alınamamıştır. Bu nedenle araştırmaya araştırmacının yanı sıra eş gözlemci ile devam edilmesi uygun görülmüştür.

Pilot uygulama sonrası katılımcının öğrencisini aktif kılma amacıyla genellikle soru-cevap tekniğini kullanarak ders işlediği görülmüştür. Bu nedenle gözlem formuna "bilgiye dayalı dönüt verme" kategorisi eklenerek gözlem formu revize edilmiştir. Ayrıca pilot uygulamada katılımcıya öğretmen görüş anketi ve görüşme tekniği de uygulanmıştır. Ayrıca pilot uygulamada yapılan görüşme sonrası sonda sorularının arttırılması gerektiğine karar verilmiştir. Bu süreçte nitel araştırmada uzmanlaşan araştırmacılar ile görüşülerek araştırma şekillendirilmiştir. Pilot çalışmaya ilişkin bulgular ve yorumlar ekler kısmında sunulmuştur (EK-12).

3.5.2. Görüşme Formu

Araştırma kapsamında gözlemlere başlamadan önce katılımcıların okuma güçlüğü hakkında bilgi ve algı seviyelerini, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ne tür uygulamalar yaptıklarını ve okuma üçlüğü ile nasıl başa çıktıklarını anlamayı amaçlamak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunun oluşum sürecinin temelinde gözlem formundaki maddeler yer almaktadır. Uzman görüşleri ve pilot uygulama ile son şeklini almıştır (EK- 6).

3.5.3. Öğretmen Görüş Anketi

Oluşumunda görüşme formu ile aynı süreci izleyen öğretmen görüş anketi literatür taranarak oluşturulan gözlem formunu temel alarak hazırlanmıştır. Kapalı ve açık uçlu soruları kapsayan ankette kapalı uçlu sorular katılımcıların demografik bilgilerini içerirken, açık uçlu sorularla katılımcıların okuma güçlüğü hakkındaki bilgileri, yaptıkları uygulamalar, başa çıkma becerileri konusunda fikirlerini içermektedir. Araştırmada yapılan karşılaştırmalı analizlerle öğretmenlerin kendileri hakkındaki fikirleri ve uygulamaları arasındaki farkı yansıtması açısından öğretmen görüş anketi önemlidir. Araştırmada görüşme tekniğinde katılımcıların yaşayabileceği aksiliklerin önüne geçen ve bir nevi katılımcıların kendi fikirlerini teyit edebildikleri bir görüşme türü olarak öğretmen görüş anketinin kullanılması uygun görülmüştür. Öğretmen görüş anketi, uzman görüşleri ve pilot uygulama ile son şeklini almıştır (EK- 8).

3.6. Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalar doğası gereği nicel araştırmalarda ulaşılan genellemelere ulaşamayabilirler. Fakat tümevarımcı anlayışla ilerlediği için nitel araştırma ile kuramsal önermelerde bulunulabilir. Nitel araştırmacı kuramsal genellemelerde bulunarak bir nevi analitik genelleme yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu durum araştırmanın dış geçerliğini arttıran bir unsurdur.

Nitel araştırmalar geçerlik ve güvenirlik açısından nicel araştırmalara göre farklılık göstermektedirler. Nitel araştırmada doğası gereği araştırmacı araştırmada araç olarak yer almaktadır. Araştırmacının araç olması bireysel faktörleri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle her nitel araştırma bir nebze yanlı ve araştırmacının yorumuna dayalı yapılmaktadır. Patton (2002) nitel araştırmanın insan merkezli olmasını "*bilimsel bir kılıcın iki tarafına*" benzetmekte ve bu durumu en büyük zenginlik ve en temel güçsüzlük

olarak tanımlamaktadır. Bu durum nitel araştırma hakkında olumsuz tutumlara ve zaman zaman nitel-nicel karşılaştırmalarına sebebiyet vermektedir. Bunu önlemek için nitel araştırmacılar araştırmalarını yaparken bazı hususlara önem vermelidir. Bunlardan ilki araştırmanın nasıl planlandığı ve hangi şartlarda yürütüldüğünün detaylıca açıklanmasıdır. Bu araştırmada yöntem bölümünde durum çalışmasının nasıl planlandığı ve hangi şartlar altında yürütüldüğü detaylıca açıklanmıştır.

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının yaptığı çalışmayı olduğu gibi yansız bir şekilde resmetmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmacı bir eş gözlemciyle beraber gözlem verilerini toplamayı uygun bulmuştur. Araştırmacı ve eş gözlemci beraber 120 saat derslere girerek gözlem formlarını doldurmuşlar ve alan notlarını tutmuşlardır. Araştırmaya dahil edilecek olan eş gözlemcinin belirlenebilmesi için pilot çalışma iki eş gözlemci ile beraber yürütülmüştür. Gözlem yapılmadan önce araştırmacı tarafından eş gözlemcilere gözlemci eğitimi verilmiştir. Araştırmacı tarafından her birinin 40 dakika sürdüğü dört oturumdan oluşan Gözlemci Eğitim Programı (EK-10) hazırlanmıştır. Gözlemci Eğitim Programında araştırmanın konusunun gözlemcilere sunumu, gözlem tekniği, gözlem tekniği aşamaları, gözlemci rolleri, gözlem tekniğinin avantajları ve dezavantajları, nitelikli bir gözlem için ipuçları, alan notu alma teknikleri ve gözlem formu kullanma eğitimi verilmiştir. Bu aşamada araştırmacı tarafından gözlemin nasıl yapıldığı ve gözlem formunun nasıl doldurulması gerektiği hakkında bilgilendirmeler içeren Gözlem Kılavuz Kitabı (EK-11) hazırlanarak eş gözlemcilere dağıtılmıştır. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan ve eğitim verildikten sonra pilot çalışmaya başlanmıştır. Pilot çalışma dokuz ders saati sürmüştür. Çalışmanın sonunda eş gözlemciler gözlem formlarını araştırmacıya teslim etmişlerdir. Pilot çalışma sonrası gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamaları yapılarak araştırmacının yaptığı gözlem kayıtları ile korelasyonu en yüksek gözlemciyle araştırmanın devam ettirilmesine karar verilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirliği belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplamaya göre kodlayıcılar arasındaki uyum; Görüş birliği/ Görüş birliği + Görüş ayrılığı ile elde edilmektedir. Bu hesaplamaya göre araştırmacı ve Gözlemci A'nın arasındaki uyum yüzdesi 89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı ve Gözlemci B'nin arasındaki uyum ise 87 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda araştırmaya uyum yüzdesi yüksek olan Gözlemci A ile devam edilmesine karar verilmiştir. Gözlemci A ile gerçekleştirilen uygulamada 120 saat ders gözlemi yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirliği belirlemek için aynı yöntem izlenmiştir. Bu kez 120 saatin %40'ı rastgele

seçilerek uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırmacı ve eş gözlemci arasındaki uyum %95 olarak hesaplanmıştır. Bu oran araştırmanın güvenirliğinin güçlü düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmayı bir eş gözlemci ile beraber sürdürerek araştırmacı çeşitlemesi de sağlanmış olup, araştırmanın geçerliği arttırıldığı düşünülmektedir (Guion, 2002).

Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmacının durum çalışmasında geçerlik ve güvenirliğini arttırabilmesinin koşulu olarak veri toplama sürecinde çok vakit geçirmesi gerektiğini ve verilerini toplarken veri çeşitlemesi yoluna gitmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum çalışmasında da her bir öğretmenin sınıfında 20 saat toplamda 120 saat gözlem yapılarak veri toplama süresi maksimum tutulmaya çalışılmıştır. Durum çalışmalarının ortak özelliği olan farklı veri toplama yöntemlerini içermesi ise veri çeşitlemesine uygun bir örnektir. Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak gözlem, görüşme ve anket kullanılmıştır.

Kuramsal geçerliği arttırmak amacıyla araştırmada detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Gözlem formu, görüşme formu ve öğretmen görüş anketi bu taramanın sonucunda araştırmanın veri toplama araçları olarak ortaya çıkmıştır. Ardından, görüşme formu (EK-7) ve öğretmen görüş anketi (EK-9) uzman görüşüne danışılmak üzere alan uzmanlarına gönderilmiştir. Bu çalışmanın araştırmanın kuramsal geçerliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın niteliğini arttırmak üzere çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan ilki standarize edilmiş formlar oluşturulmasıdır. Araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen görüş anketidir. Bu formlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak verilerin defalarca okunması kolaylaşmıştır. Niteliği arttırmak üzere yapılan diğer bir çalışma ise betimsel analizler yapılırken tamamen katılımcıların dilinden yansıtılmış olup örnek durumlar yansız bir şekilde resmedilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik uygulamalarını içeren gözlemlerden, görüşmelerden ve öğretmen görüş anketinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizi yapılmasındaki temel amaç araştırma sonunda toplanan verileri açıklayabilecek bağlamlara ve kavramlara ulaşmak olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla yapılan içerik analizi süreci verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve

temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın veri analizi sürecinde bu aşamalar takip edilmiştir. Araştırmacı günlüklerinin de dahil olduğu tüm yazılı dökümler birçok defa okunmuştur. Ardından ortak ve benzer kavramlar kod listesine yazılmış, ilgi çeken örüntü terimleri ayrı belgelere kaydedilmiştir. Her bir veri defalarca okunarak ilişikli görülen eylemler, görüşler, kavramlar ve farklılıklar kodlar ve kategorilere dönüşmüştür.

Araştırma soruları temel alınarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bilgileri, yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar, bu sorunları nasıl çözdükleri ve öğretmenlerin bilgi beceri düzeyleri ile uygulamalarının ne derece ölçüştüğü gözlem formu, öğretmen görüş anketi ve görüşme formundan elde edilen verilerle ve araştırmacı alan notları ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Öncelikle birinci alt problem olan sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve algılarının seviyesini belirlemek üzere görüşme formu ve öğretmen görüş anketi içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik ne tür uygulamalar yaptığına yönelik ikinci alt problemde ise gözlem formu, görüşme formu ve öğretmen görüş anketinden yararlanılarak içerik analiz yapılmıştır. Ayrıca bulgular betimsel analizlerle desteklenmiştir. Üçüncü alt problemi oluşturan öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine okuma becerisini kazandırırken ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bunların nasıl üstünden geldiklerini içeren veriler derse hazırlık süreci, dersi işleme süreci ve dersi sonuçlandırma temaları altında analiz edilecektir. Ayrıca öğretmenlerin görüşme verilerindeki ifadeleri ile betimsel analizler yapılarak bulgular desteklenmiştir. Son araştırma probleminde ise öğretmenlerin okuma güçlüğü hakkındaki bilgi ve beceri durumları uygulamalarıyla ne derece örtüştüğü gözlem formu, görüşme formu ve öğretmen görüş anketinden yararlanılarak "*görüldü*" ve "*görülmedi*" şeklinde belirlenen bir matrisle analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yapılan gözlemler, görüşmeler ve öğretmen görüş anketinden elde edilen bulgular, araştırma problemleri temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü (Disleksi) Kavramına Yönelik Bilgi ve Algıları Ne Seviyededir?

Araştırmanın ilk alt problemi analiz edilirken görüşme formu ve öğretmen görüş anketi verilerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğü kavramına yönelik bilgi ve algıları dört bölüm halinde analiz edilecektir. Bunlar;

- Okuma güçlüğü kavramı
- Okuma güçlüğünün karakteristik özellikleri
- Okuma güçlüğünün nedenleri
- Okuma güçlüğünü tanıma süreci

4.1.1. Okuma Güçlüğü Kavramı

Katılımcılarla yapılan görüşme ve öğretmen görüş anketinden elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların okuma güçlüğü kavramına yönelik tanımları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19
Katılımcıların Okuma Güçlüğü Kavramına İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğretmenler
Harfleri karıştırma	A, D
Okuduğunu anlayamama	A, D, H
Heceleyerek okuma	F, H, M
Harfleri tanıyamama	A, D, F
Harf sırasını karıştırma	D, M
Harf atlama	D
Harf ekleme	D
Yanlış okuma	A, D, F, R
Akıcı okuyamama	D, F, H
Yavaş okuma	A, D, H
Geç öğrenme	A
Hatırlayamama	D
Zorlanarak okuma	D, F
Anlaşılır okuyamama	R
Uçuşan harfler ve semboller	D, M
Düzeye uygun okuyamama	R
Ters yazma	D
Sesleri öğrenememe	M
Öğrenme güçlüğü	D, R

Tablo 19 incelendiğinde okuma güçlüğü kavramı 19 kavramla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kavramlar, harfleri karıştırma, okuduğunu anlayamama, heceleyerek okuma, harfleri tanıyamama, harf sırasını karıştırma, harf atlama, harf ekleme, yanlış okuma, akıcı okuyamama, yavaş okuma, geç öğrenme, hatırlayamama, zorlanarak okuma, anlaşılır okuyamama, uçuşan harfler ve semboller, düzeye uygun okuyamama, ters yazma, sesleri öğrenememe ve öğrenme güçlüğüdür. Katılımcılar tarafından en fazla tekrar edilen kodun yanlış okuma olduğu görülmektedir. Ardından üçer katılımcının açıkladığı kodların okuduğunu anlayamama, heceleyerek okuma, harfleri tanıyamama, akıcı okuyamama ve yavaş okuma olduğu görülmektedir. Okuma güçlüğü kavramına dair en fazla açıklama yapan katılımcının katılımcı D olduğu görülmektedir. Katılımcı D okuma güçlüğünü 14 kavramla açıklamaya çalışmıştır. Okuma güçlüğü kavramına yönelik en az görüş belirten katılımcılar ise H (f=4), M (f=4) ve R (f=4)'dir. Katılımcı D'nin bu süreçte öğrenme güçlüğü hakkında hizmet içi eğitimi alıyor olmasının görüşme sorularına verdiği cevaplarda etkili olduğu düşünülmektedir.

4.1.2. Okuma Güçlüğünün Karakteristik Özellikleri

Katılımcılarla yapılan görüşme ve öğretmen görüş anketinden elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların okuma güçlüğü kavramına yönelik tanımları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Okuma Güçlüğünün Karakteristik Özelliklerine İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Psikolojik	Özgüven Problemleri	R, H, M
	Derse karşı isteksizlik	A, D, F, M
	Derse karşı istekli olma	R, H
	Güçlü iletişim kurma	R, H
	Zayıf iletişim kurma	M
	Boş vermişlik	D, F
	Öz saygı düşüklüğü	F
	Yüksek farkındalık	H
	Zayıf farkındalık	R
	Hata yapma korkusu	R
	Konuşmayı reddetme	A
	Okula uyum sağlayamama	M
Fizyolojik	Gelişimsel gerilik	R
	Konuşma problemleri	A, D, M
	Öz bakım becerilerinde yetersizlik	F, M
Zihinsel	Algılama problemleri	R, A
	Anlama güçlüğü	A, D, F, H
	Dikkat dağınıklığı	R, M
	Öğrenme güçlüğü	D
	Unutkanlık	D, F, M
	İlişkilendirmede güçlük	D
	Dinlemede güçlük	F
	Düşük zeka yaşı	F
	Normal ve üstü IQ	R
	Zihinsel sorunlar	M
Akademik	Düzenli devam	A, D, H, R
	Devamsızlık	F, M
	Yönergeleri takip etmeme	D, M
	Müzikte başarısızlık	D, H
	Fiziki etkinliklerde başarı	D, H, M
	Aritmetik sorunlar	A
	Karamsar resim çizme	F, M
	Konuyla ilişkisiz konuşma	F
	Dersi dinlememe	D
	Zaman yönetim problemleri	M
	Dinleyerek öğrenme	H
	İyi bir dinleyici olma	H
Karakter	Çekingen	A, D, H
	İçe kapanık	A, R
	Hırçın	F, M
	Utangaç	D
	Sabırsız	F
	Sessiz	A, H, R
	Gürültülü	M
	Sosyal	D, F, H, M, R
	Asosyal	A, M
	Paylaşımcı	F
Davranış	Dağınık	F, H, M
	Düzenli	A
	Yaramaz	R, H
	Kural tanımaz	F, M
	Kurallara uyma	A, D, H, R
	Çevreye zarar verme	F

Tablo 20 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğünün karakteristik özellikleri hakkında görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri *psikolojik, fizyolojik, zihinsel, akademik, karakter* ve *davranış* olmak üzere altı kategori altında toplanmıştır.

Psikolojik kategorisinde özgüven problemleri, derse karşı isteksizlik, derse karşı istekli olma, güçlü iletişim kurma eğilimi, zayıf iletişim kurma eğilimi, boş vermişlik, öz saygı düşüklüğü, yüksek farkındalık, zayıf farkındalık, hata yapma korkusu, konuşmak istememe, okula uyum sağlayamama kodları bulunmaktadır. Kategori incelendiğinde katılımcı öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan çocukları en fazla derse karşı isteksizlik (Katılımcı A, D, F, M) ve öz güven problemleri (Katılımcı R, H, M) ile bağdaştırmışlardır. Derse karşı isteksizlikle ilgili katılımcı A'nın örnek diyalogu şu şekildedir:

> Dinlediği zaman da oluyor ama dönütleri doğru olmuyor. Söyleneni anlamadığından kaynaklı. Geçen mesela başka sayfayı işliyoruz o başka sayfayı yapmaya çalışıyor. Şu sayfayı aç dedim. Mesela orada fark etmemiş. Bazen sayıları falan karıştırabiliyor. Dikkat eksikliğinden de kaynaklanıyor. Hep geride kalmayı tercih ediyor. Çok nadirdir parmak kaldırdığı. O da hani arada sınıfta farklı insanlar olduğu zaman ondan etkileniyor. Hani normalde çok istekli değildir derse. Pek istek göremedim. İstek görse anlamadığı yeri sorar, parmak kaldırır, tahtaya kalkmaya çalışır. Matematikte özellikle daha fazla zaman ayırıyorum. Türkçe iki saat arka arkaya olduğu zaman çok monoton geçiyor. Çok sıkılıyorlar.

Katılımcı D'nin öğrencisinin derse karşı ilgisizliğine yönelik ifadeleri ise şöyledir:

"Dinlese de derse katılımı çok fazla değil. Parmak kaldırmıyor çok fazla. Biraz geride kalıyor. Normal konuşmalarda katılır. Dersle ilgili şeylerde biraz geride duruyor. Ben kaldırırsam cevap veriyor kaldırmazsam yok".

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öz güven problemi yaşamaları ile ilgili katılımcı M şu ifadelere yer vermektedir:

> Öz güvenin gelişmemesi çocuklarda bir sürü sorunlara neden oluyor. Ya bu birazda tutuma bağlı. Öğretmenin, sınıftaki arkadaşlarının tutumuna bağlı. İşte, konuşma bozukluğu olabilir çocukta, kekeme olabiliyor harfleri çıkaramaya biliyor. Sınıftaki akranlarının tepkileri oluyor. Bunları bazen engelliyoruz ama çocuklarımız acımasız oluyor. O an için çocuğa gülüyorlar sen müdahale etsen bile geç kalmış oluyorsun. Bu tür şeyler var. Onlar da çocuğun tutumlarını değiştiriyor.

Katılımcı R okuma güçlüğü yaşayan çocukların zayıf farkındalıkları olduğunu ifade etmiştir. Bu koda ilişkin açıklamaları şu şekildedir:

> Bu çocuklar anlayıp anlayamadığını çok bilemiyorlar. Hani biz bunu anlayamadık diyemiyorlar. Yanlışta olsa cevaplıyor ama anlamadığında pek kaldırmıyor elini. Onu uygulayamıyor. Zaten sıkıntı orada. Ben bunu anlayamadım dediği zaman tekrar ediyorsun. Anlayamadığını bilemiyorsun. Çocukta şaşırıyor. Bu da bir farkındalık gerektiriyor aslında. Ne kadar zirvede iyiye çıkması gerektiğini bilmiyor. Yerinin ne olması gerektiğini bilmiyor. Çünkü onlar zaten zayıf özelliği gösterdiği için çıkacağı çıtayı bilmiyor. Anlaması gereken neydi onu bilemediği için…

Tablo 20'de fizyolojik kategorisinde gelişimsel gerilik, konuşma problemleri ve öz bakım becerilerinde yetersizlik kodları bulunmaktadır. Katılımcı A, D ve M okuma güçlüğü yaşayan çocukların karakteristik özellikleri olarak konuşma problemleri olduğunu belirtmişlerdir.

Zihinsel kategorisini algılama problemleri, anlama güçlüğü, dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlüğü, unutkanlık, ilişkilendirmede güçlük, dinlemede güçlük, düşük zeka yaşı, normal ve üstü IQ ve zihinsel sorunlar oluşturmaktadır. Dört katılımcı (A, D, F, H) okuma güçlüğü yaşayan çocukların anlama güçlüğü yaşadıklarını ardından üç katılımcı (A, D, M) ise unutkanlık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İki katılımcı (R, A) dikkat dağınıklığı, iki katılımcı (R, M) ise algılama problemleri yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcı M ise okuma güçlüğünü zihinsel sorunlarla ilişkilendirerek okuma güçlüğü tanımına uymayan bir açıklama getirmiştir.

Katılımcı A okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin anlama güçlüğü de yaşadıklarını şu ifadelerle dile getirmiştir:

> "Okuma güçlüğü hani düzgün kelimeleri çıkartamaması aynı zamanda okuduğunu da anlamaması. İkisi birlikte diye düşünüyorum. Okuduğunu anlamamanın sadece kelimeleri doğru okuyamamak olduğunu düşünmüyorum. Genelde sorulara farklı cevap vermekteler".

Katılımcı D okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin unutkanlık problemi olduğunu şu ifadelerle değinmektedir:

> Bir şeyini unuttuğunda direkt konuyu değiştirmeye çalışıyor. Bugün kitabını unutmuş mesela. Kitabın nerede dediğimde ben Levent'in kitabını dolduruyorum öğretmenim diyor hemen. Kitabın nerde olduğunu söylemiyor. Onun dışında benim gördüğüm kadarıyla hep bir şeylerini unutuyor. Birazda onu şuna bağlıyorum ben dedim ya okumayı yazmayı çocuk daha bu sene öğrendi. Hep böyle okuma yazmayı bilmeyen öğrenci tüm derslerden elini ayağını çeker ya öyleydi işte. Kitabını getirmeyen kitabını çıkarmayan, onun verdiği alışkanlıkta olduğunu düşünüyorum.

Katılımcı F ise okuma güçlüğü yaşayan çocukların anlama güçlüğü ile beraber dinleme güçlüğünü de yaşadıklarını şu ifadelerle belirtmiştir:

> Okuma güçlüğü çeken öğrencim dinleme güçlüğü de çekiyor. Dinleyemiyor. Basit şeyleri bile anlayamıyor. Ancak onun hayatına değecek bir şey varsa anlattığınız şeyler içinde günlük yaşamından örnek vererek katılıyor derse. Onun dışında hiçbir şekilde düşünüyüm doğru mudur, yanlış mıdır eğitim anlamında derse katılımı yok. Bu öğretmen bunu öğretti. Bu bunun cevabıdır diye bir şey yok. Mesela günlük yaşamda, mahallede evde öğrendiği ile cevap veriyor. Ama onun dışında vermiyor.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okuma güçlüğü kavramına yönelik sıraladıkları özelliklerin akademik kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Akademik kategorisinde düzenli devam, devamsızlık, yönergeleri takip etmeme, müzikte başarısızlık, fiziki etkinliklerde başarı, aritmetik sorunlar, karamsar resim çizme, konuyla ilişkisiz konuşma, dersi dinlememe, zaman yönetim problemleri, dinleyerek öğrenme ve iyi bir dinleyici olma kodları yer almaktadır. Katılımcılar (A, D, H, R) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okula düzenli devam ettiklerini belirtmişlerdir. Üç katılımcı (D, H, M) öğrencilerinin fiziki etkinliklerde başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşü bildiren

katılımcıların araştırmadaki okuma güçlüğü yaşayan üç erkek öğrencinin öğretmenleri olduğu ve öğrencilerin hepsinin futbol oynadığı dikkat çeken bir bulgudur. Katılımcı M öğrencisinin futbolda çok iyi olmasını şu ifadelerle belirtmektedir:

> …Futbolda çok iyi. Futbolda o kadar güzel odaklanıyor ki, dersi o kadar görmüyor. Futbol oynarken işte kaleye ulaşacak ya top ağa, kesinlikle seslensen de seni duymuyor. Bütün yoğunluğunu bütün dikkatini oraya verebiliyor. Şaşırıyorum diyorum ki dersteki dağınık çocuk bu olamaz diyorum. Bütün işi o. Seviyor. Şunu da fark ettim. Başka arkadaşlarını fark etmiyor ve topu alıyor gidiyor. Takım ruhu pek yok..

Katılımcı D ise:

> Çok sosyal futbol hastası zaten. Evet hep formalı, okul forması giymiyor. Futbolcu olmak istiyor zaten büyüyünce. Futbolu çok seviyor gerçekten çok iyi futbolda. Arkadaşları takıma hep onu almak isterler. Turnuvalarda hep kaptanları oydu. O konuda çok iyi. Arkadaşları ile iletişimi çok iyi. Çok yardımsever.

Katılımcı F ve M okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin sürekli devamsızlık yaptığını, D ve M yönergeleri takip etmediklerini, D ve H müzikte başarısızlık yaşadıklarını, F ve M ise karamsar resimler çizdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı D ve H öğrencilerinin müzikte başarısızlık yaşamalarını nota okuyamamaları ve küçük kas motor becerilerinin gelişmiş olmamasıyla ilişkilendirmektedirler. Katılımcı H bu bulguyu şu ifadelerle desteklemektedir:

> Yani müzikte, mesela ben flüt çalmayı öğretiyorum. Öğrencim çalamıyor. Notaları okuyamıyor ve elleri ile flütü kapatamıyor. Küçük kas becerilerinden dolayı yapamadığını düşündüm. Arkadaşlarının çoğu yapıyor. Yine çalamayan, yanlış çalan, üflemeden dolayı flütün sesini çıkaramayanlar oluyor ama okuma güçlüğü yaşayan öğrencim hiç çalamıyor.

Katılımcı öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin karakteristik özelliklerini çekingen, içe kapanık, hırçın, utangaç, sabırsız, sessiz, gürültülü, sosyal, asosyal ve paylaşımcı olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerinin sosyal olduğunu düşünmektedirler. A, D ve H öğrencilerin çekingen, A ve R öğrencilerinin içine kapanık, F ve M ise hırçın olduklarını düşünmektedir. Katılımcı A ve M okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin asosyal olduklarını belirtmiştir.

Katılımcı D öğrencisinin sosyal bir karakteri olduğunu şu ifadelerle belirtmektedir:

> Öğrencim gerçekten çok seviliyor sınıfta gözlemlediğim kadarıyla. Kızlar için de erkekler için de. Sosyometri yapmadım ama hani sevilen çocuk belli oluyor gözlem yapınca. Çocukların konuşmasından bile anlayabiliyorsunuz kimi sevip kimi sevmediğini. Okula uyum da sıkıntı yok bence.

Katılımcı A ise öğrencisinin çekingenliğini şöyle tanımlamaktadır:

> Çekingen bir kız. Çok sınıfta özelini paylaşmaz. Bazı çocuklar hafta sonu bunu yaptık, şunu yaptık der. Özel hayatı hakkında mutlaka bilgi paylaşımı yapar, o yapmadı hiç. Bir yaş küçük kız kardeşi var. O biraz daha aktif. Buna göre. Kardeş kıskançlığı

> gözlemlenebilir. İlgi onun üzerinde olduğu için onu da yaşıyor olabilir. Bir de ondan farklı. Yapı olarak da farklı. Onun da etkisi var.

Katılımcı R okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin içe kapanık bir karakterde olduğunu şu ifadelerle anlatmıştır:

> Eğer kendini sorunlu görüyorsa, kendinde suç arıyorsa içine kapanıyor. Bir süre sonra da o geriye kalıyor. Ben başaramıyorum deyip kendini kapatıyor. En kötüsü de o zaten. Elini çekmesi. En risklisi. Ben nasıl olsa yapamıyorum der. Düzeyinde ödev vermezseniz yüklenirseniz, sen buna niye yetişemedin veya aynı gün içinde üç dört kere söz hakkını engellerseniz nasıl olsa beni görmüyor, ben doğru cevap veremiyorum der içine kapanır.

Katılımcı F ise okuma güçlüğünün öğrencide hırçın bir karakter olarak yansımasını şu ifadelerle dile getirmektedir:

> Mesela arkadaşlarının her şeyini iter. Aslında normalde de kendi eşyalarına da öyle. Ama arkadaşları düzenli oldukları için bunu kaldıramıyorlar. Bir süre sonra tepki aldığı, oyunlara giremediği zaman da onlara karşı düşman oluyor. Hırçınlaşıyor. İster istemez hırçınlaşıyor. O kadar ki hiç tanımayan öğrenciler gelse yani yabancı öğrenciler Türkçe bilmeyen tanımayan, yanına otururlar bir süre sonra onlarda şikâyet etmeye başlar. Hani acaba şöyle düşünmüştüm, ben kızdım otur dediğim için öğrencileri etkiliyor muyum diye düşündüğüm çok oldu. Ama hiç Türkçe bilmeyen hiçbir şey anlamayan çocuğun bile ikinci gün ayağına vurur.

Katılımcı M ise:

> ..Yani dediğim gibi yeterince üzerinde durulmazsa bunlar başarısızlığı altında ezilirlerse hırçınlaşmaya başlıyorlar. Dediğim gibi arkadaşlara çok müdahale etmek gerekiyor. Hemen müdahale edilmediği zaman gülebiliyorlar. Birinci ve ikinci sınıfta her şeye gülmeyi çok seviyorlar. O da onları kırıyor biraz. Dolayısı ile arkadaşlarına karşı biraz hırçın olabiliyorlar. Yanındakilerden yardım istiyor yardım alamadığı zaman kendini eksik hissediyor. Yardım edilmediği zaman onlara karşı kırıcı olabiliyor. Birde yani kullandığı kelimeler çok hoş değil. Bu kelimeleri ailesi de kullandığı için ayıp dediğimiz şeylerin hemen hemen tamamını kullanıyor. Argo kullanıyor. Argo konuşuyor, bunun içinde arkadaşları bazen dışlıyorlar ve sık arası açılıyor. Yani yapmaması gerektiğini biliyor hatta bu yüzden dövüşüyor. Soruyorum neden dövüştün diyorum benim anneme küfür etti dayanamadım. Ama öğrencim için bunlar normal, iş yerinde bunlar konuşuluyor. Öğrencim bunu sınıfta kullandığı zaman tabiî ki diğer öğrencilerle biraz arası açılıyor...

Son olarak Tablo 20 incelendiğinde okuma güçlüğünün karakteristik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri davranış kategorisini oluşturmuştur. Bu kategoriye göre katılımcılar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin dağınık, düzenli, yaramaz, kural tanımaz, kurallara uyma ve çevreye zarar verme davranışları içinde olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcı A, D, H ve R öğrencilerinin kurallara uyduğunu zaman zaman ise unuttuklarını belirtmişlerdir. Katılımcı F, H ve M ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin genel olarak dağınık olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı M öğrencisinin dağınıklığını ev hayatındaki düzensizliğine ve ilgi eksikliğine bağladığını şu ifadelerle dile getirmektedir:

> Öğrencimin çantası olmaz, kitapları olmaz. Verdiğimiz şeyleri getirmez. Bir dağınıklık var, evinde bir dağınıklık dediğim gibi. Anne ve babasının ayrı olması ve

yaşadıkları evin iş yeri olması ilgisiz kalmasına neden oluyor. Dağınıklığının yeterince destek veremediklerinden kaynaklandığını düşünüyorum.

4.1.3. Okuma Güçlüğünün Nedenleri

Katılımcılara verilen öğretmen görüş anketinden elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların okuma güçlüğünün nedenlerine ilişkin açıklamaları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21
Katılımcıların Okuma Güçlüğünün Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Çevresel	Çevresel faktörler	A, D, M
	Ailevi faktörler	D
	Doğum anı nedenler	D
Fizyolojik	Sağlık sorunları	A, R
	Gelişimsel yetersizlikler	F, H, R
	Fiziksel sorunlar	M, R
	Konuşma bozukluğu	F, R
Bireysel	Gayretsizlik	R
	Devamsızlık	F
	Duyuşsal sorunlar	M
Zihinsel	Beyindeki anormallikler	D
	Disleksi	F
	Zihinsel sorunlar	F

Tablo 21 incelendiğinde katılımcıların okuma güçlüğünün nedenlerine ilişkin görüşleri çevresel, fizyolojik, bireysel ve zihinsel olmak üzere dört kategori altında toplandığı görülmektedir. Çevresel kategorisinde çocuğun yetiştiği çevre ve bulunduğu ortamı kapsayan çevresel faktörler, ailevi faktörler ve doğum anı nedenler bulunmaktadır. A, D ve M katılımcıları okuma güçlüğünün nedeninin çevresel faktörler olduğuna değinmektedirler. Fizyolojik kategorisinde ise sağlık sorunları, gelişimsel yetersizlikler, fiziksel sorunlar ve konuşma bozukluğu yer almaktadır. Katılımcı F, H ve R okuma güçlüğünün nedeni olarak en fazla gelişimsel yetersizliklere değinmiştir. Katılımcı H okuma güçlüğünün nedeni olarak gelişimsel yetersizliklere şu ifadelerle değinmiştir:

> Ben okuma güçlüğünün fiziksel olarak beden yapısından da kaynaklandığını düşünüyorum (Konuşma ve dili kullanma becerisi olarak). Okuma güçlüğü olan öğrencilerde yazma güçlüğü de genellikle oluyor. Söyleneni yazabiliyor fakat yazısı okunmuyor. Öğrencinin el, kol kaslarının kuvvetli olmamasına bağlıyorum fakat üçüncü sınıf öğrencisinin de artık el, kol kasları gelişmiştir diye de düşünüyorum..

Katılımcı F ve R konuşma bozukluklarının okuma güçlüğüne yol açtığını düşünmektedirler. Katılımcı F bu konuda şunu belirtmiştir:

"..Ayrıca çocuklardaki "r" gibi harfleri söyleyememe gibi konuşma problemlerinin okuma güçlüğüne neden olduğunu söyleyebilirim"..

Katılımcı R ise:

"Konuşma bozukluğunun okuma güçlüğüne yol açtığını düşünmekteyim. Öğrencinin bazı sesleri söyleyememesi ve bu durumdan sıkılıp okumak istememesine yol açmakta".

Bireysel kategorisi incelendiğinde gayretsizlik ve devamsızlık kodları görülmektedir. Tablo 21'deki zihinsel kategorisinde ise katılımcı F okuma güçlüğünün nedeni olarak zihinsel yetersizliği, katılımcı M ise duyuşsal sorunları göstermiştir. Okuma güçlüğünün tanımına aykırı olan bu kavramları katılımcı öğretmenlerin belirtmeleri günümüzde okuma güçlüğünün (disleksinin) tam anlaşılamamış olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Okuma Güçlüğünü Tanıma Süreci

Katılımcılarla yapılan görüşme ve öğretmen görüş anketinden elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların okuma güçlüğünü nasıl tanıdıklarına ilişkin veriler Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22
Katılımcıların Okuma Güçlüğünü Tanımalarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Okuma	Okuduğunu anlayamama	A, D, H
	Okuduğunu anlatamama	A
	Sesli okuyamama	R
	Doğru ve akıcı okuyamama	D, F
	Okumada güçlük çekme	D
	Yavaş okuma	F, H
	Heceleyerek okuma	F, H
	Harf-hece sırasını karıştırma	D
	Okurken ekleyip çıkarmalar	D
Yazma	Harfleri yanlış yazma	A
	Kelimeleri eksik yazma	A
	Düşüncelerini yazıya dökmede güçlük	A
	Ortalamanın gerisinde kalma	F, M, R
Performans	Derse katılmama	A
	Öğrendiklerini unutma	D

Tablo 22 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okuma güçlüğünü tanıma yöntemleri üç kategori altında toplandığı görülmüştür. Bunlar okuma, yazma ve performans kategorileridir. Okuma kategorisini okuduğunu anlayamama (A, D ve H), okuduğunu anlatamama (A), Sesli okuyamama (R), doğru ve akıcı okuma (D ve F), okumada güçlük çekme (D), yavaş okuma (F ve H), heceleyerek okuma (F ve H), harf-hece sırasını karıştırma (D) ve okurken ekleyip çıkarmalar (D) kodları oluşturmaktadır. Bulgulara göre

katılımcılar okuma güçlüğünü genellikle öğrencilerinin okuduğunu anlayamamasıyla fark etmektedirler. Okurken güçlük çektiğini fark ederek öğrencisini tanıyan katılımcı D şu ifadeleri kullanmıştır:

> Ben geldiğim ay fark ettim. Çünkü gözle görülür hiçbir şeyi yok. Tahtada ben her zaman daha öncede ben raporlu öğrencilerim olduğunda okuma yazma bilmese ben derse katarım. Soruyu bir ben okurum onun cevaplamasını isterim. Yani doğru cevap verdi hepsinde, veriyor. Ama dediğim gibi okuma ve yazmada sıkıntı olduğu için yani her şeyi var cevap veriyor dinliyor ama okuma yazmaya gelince öğrenemediği için ben üç yıldır sebebini araştırmaya başlayınca fark ettim. Ailesiyle konuştuk. Sağ olsun ailesi de destek verdi bu konuda.

Yazma kategorisi incelendiğinde harfleri yanlış yazma, kelimeleri eksik yazma ve düşünceleri yazıya dökmede güçlük çekme olarak kodlandığı görülmektedir. Bu üç kodu ifade eden katılımcı A şu şekilde açıklamaktadır:

> Geçen sene ilk başladığımızda ezber yoluyla ilk harfleri rahatça yazdı. Hiç sıkıntı çekmedi ama ondan sonra yapamadı. "B" ve "D" harfini hala yazamıyor. Yarım yazıyordu. Kelimelerin sonları yoktu, sesli harfleri yoktu. O zaman anladım, hani annesiyle de görüştüm. O da farkında ve bir ilerleme var.

Tablo 22'de ki son kategori olan performans kategorisi incelendiğinde ortalamanın gerisinde kalma (F, M ve R), derse katılmama (A) ve öğrendiklerini unutma (D) kodları görülmektedir. Üç katılımcı, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerini sınıftaki başarı ortalamasının aşağısında kalmaları ile tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili katılımcı yorumları şöyledir:

> M: Sonuç olarak diğer akranlarının yaptığı davranışları kazanması gereken davranışları onun sergileyememesi oluyor. Bunun farkına oradan varırız. Birinci Sınıfta sesi veriyoruz geri dönütüne bakıyoruz yani ne kadar kavramış, bu da yaklaşık olarak %80 civarında seslerde özelikle çocukların kavraması gerekiyor. Yani bu %80'in içine giremediyse bunlar hani o zaman devamsızlık olabilir o tür şeyler olabilir onları bir şekilde telafi etmeye çalışıyoruz. Ama bu seste devam ediyor. Bir sonraki sese bakıyoruz. Bir sonraki seste yine aynı çocuklar takılıyorsa bunlarda sorunlar var. Yani hepsi bunun zihinsel sorunu olmuyor. Küçük oldukları için bazı şeyleri söyleyemiyor. Mesela dil gelişimine göre. Daha çok dikkat ediyorum, söyleyemiyor mu, damakta mı sıkıntı var, ailede mi bir sıkıntı var? Yeterince yaşı, özellikle bu ilk yirmi gün boyunca sıkıntısı da olabilir. Yaşı büyük görünebilir ama olgunlaşmamıştır. Onları gerekirse 1 yıl daha anasınıfına geri yönlendiriyoruz. Bu şekilde sürekli geride kalıyorsa akranlarından kazanımları kavramada zorluk çıkarıyorsa bunları öncelikle araştırıyoruz. Velisiyle görüşüyoruz, rehber öğretmenimizle görüşüyoruz. Sonuç olarak çocuk akranlarıyla ilerlemiyorsa bunda bir sorun var diye araştırmaya başlıyoruz.
> R: Düzey, bunun belli bir zamanı yok. Sınıf alırsınız belli bir dönemde bir yere kadar getirirsiniz. Yarısından çoğunu getirirsiniz. Büyük bir bölümünü geçirirsiniz. Sorunlu olmadığını bildiğiniz öğrencinin hala o düzeyi yakalayamadıysa bunda bir sıkıntı var diye yönlendirirsiniz. Zaman değil, elindeki grupta çok önemli...

4.2. Sınıf Öğretmenleri Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Yönelik Ne Tür Uygulamalar Yapmaktadırlar?

Araştırmanın ikinci alt problemi analiz edilirken gözlem, görüşme ve öğretmen görüş anketinden yararlanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin gözlem sürecinde kaydedilen uygulamaları görüşme formu ve öğretmen görüş anketi verileri ile betimsel olarak desteklenmiştir. Bulgular sunulurken kategoriler derse hazırlık süreci, dersi işleme süreci ve dersin sonlandırılması temaları altında sunulmuştur. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik uygulamaları kategorik olarak analiz edilmeden önce bütün halinde tablolaştırarak resmedilmesi uygun görülmüştür. Tablo 23'te uygulamalar bölümünde yer alan "G" ve "Ö" harfleri öğretmenlerin *genel ve özel uygulamalarını* temsil etmektedir. Öğretmenlerin uygulamaları sadece okuma güçlüğü yaşayan öğrenciyi ilgilendirmiyor tüm sınıfa hitap ediyorsa geneli, sadece okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelikse özeli temsil etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik uygulamaları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23
Katılımcıların Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Yönelik Uygulamaları

Uygulamalar*	G/Ö	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Ön bilgileri harekete geçirme	G	6	-	1	3	4	-	14
Anahtar kelimelerle çalışma	G	6	-	2	1	1	-	10
Tahminde bulundurma	G	3	1	2	-	1	1	8
Hedeften haberdar etme	G	16	16	19	15	19	20	105
Kelime hazinesini geliştirme	Ö	-	-	2	-	-	1	3
Akıcı okuma yapma	Ö	1	-	-	1	-	1	3
İşleri organize etmesine yardımcı olma	Ö	4	5	2	1	6	11	29
Kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme	Ö	1	4	-	1	1	5	12
Kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme	Ö	1	1	-	2	2	6	12
İhtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma	Ö	7	13	8	3	16	17	64
Sesli okuma yaptırma	Ö	10	11	4	4	8	8	45
Sessiz okuma yaptırma	G	9	4	5	5	9	5	37
Yazı çalışması yaptırma	G	10	12	13	12	14	17	78
Grupla çalışma	G	3	1	-	-	-	-	4
Drama	G	-	-	-	-	-	-	-
Akran yardımı	Ö	-	14	-	-	4	-	18
Eşli okuma	Ö	-	-	-	-	-	-	-
Diğer yöntemler	G	5	3	4	1	2	3	18
Yazılı küçük notlar	Ö	-	-	-	-	-	-	-
Sözlü açıklamalar	Ö	6	6	5	10	6	13	46

Tablo 23
(devam) Katılımcıların Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Yönelik Uygulamaları

Uygulamalar *	G/Ö	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Okuma ile ilgili dönüt verme	Ö	8	5	-	3	3	8	27
Yazma ile ilgili dönüt verme	Ö	7	8	2	2	7	12	38
Dinleme/izleme ile ilgili dönüt verme	Ö	-	2	1	1	1	1	6
Konuşma ile ilgili dönüt verme	Ö	6	4	-	1	-	-	11
Davranış ile ilgili dönüt verme	Ö	1	11	4	2	8	15	41
Bilgiye dayalı dönüt verme	Ö	7	4	6	7	4	3	31
Görsellerle ilgili dönüt verme	Ö	2	-	4	-	-	1	7
Soru sorma	Ö	12	9	10	11	6	4	52
Soru sorması için fırsatlar verme	Ö	1	3	-	-	1	7	12
Teknolojik araç kullandırma	Ö	-	-	1	-	-	2	3
Çalışma kâğıdı verme	Ö	6	2	1	3	2	6	20
Yardımcı kitap sunma	Ö	2	-	1	9	1	3	16
Metin uyarlamaları yapma	Ö	-	-	-	-	-	-	-
Diğer	Ö	5	-	2	-	-	-	7
Sorulan soruya cevap verirken ek süre verme	Ö	4	5	2	2	2	4	19
Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme	Ö	9	4	-	3	3	11	30
Rehberlik etme	Ö	3	3	1	4	2	4	17
Güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme	Ö	-	-	-	-	-	-	-
Sessizliği sağlama	G	16	11	15	19	19	7	87
Doğru yerde oturtma	Ö	9	7	3	-	6	15	40
Isı, ışık, koku hususlarını düzenleme	G	20	9	13	14	17	16	89
Ders materyalleri ulaşılabilir konumda bulundurma	G	20	12	-	20	20	2	74
Sınıf kurallarını belirleme ve açıklama	G	20	10	7	3	20	8	68
Özetleme	G	-	-	1	1	-	-	2
Ödev verme	G	3	2	2	6	6	5	24
Bir sonraki dersle ilgili önerilerde bulunma	G	4	8	5	8	12	4	41
TOPLAM		253	212	148	178	233	246	

* Öğretmenlerin uygulamaları sadece okuma güçlüğü yaşayan öğrenciyi ilgilendirmiyor tüm sınıfa hitap ediyorsa geneli (G), sadece okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelikse özeli (Ö) temsil etmektedir.

Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yaptıkları uygulamalar yirmişer saatlik gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 23'te yer almaktadır. Katılımcı A'nın okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine toplam 253 uygulama, katılımcı M'nin 212 uygulama, katılımcı R'nin 148 uygulama, katılımcı H'nin 178 uygulama,

katılımcı D'nin 233 uygulama ve katılımcı F'nin 246 uygulama yaptığı görülmüştür. Türkçe dersleri boyunca okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine en fazla uygulama yaptığı gözlemlenen öğretmenin katılımcı A (f=253) olduğu, en az uygulama yaptığı gözlemlenen öğretmenin ise katılımcı R (f=148) olduğu tespit edilmiştir.

Her bir uygulama kendi bazında incelendiğinde, katılımcıların en fazla yaptığı uygulamanın *hedeften haberdar etme* olduğu görülmektedir. Katılımcılar toplam 120 saatlik gözlem sürecinde 105 defa öğrencilerini hedeften haberdar etmişlerdir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencisini en fazla hedeften haberdar eden katılımcı ise katılımcı F (f=20)'dir. Katılımcı F'nin 20 saatlik gözlem boyunca 20 kere öğrencisini hedeften haberdar ettiği gözlenmiştir. Hedeften haberdar etme uygulamasından sonra katılımcılar okuma *en fazla ısı, ışık ve koku hususlarını düzenleme* (f=89), *sessizliği sağlama* (f=87) ve *yazı çalışması yaptırma* (f=78) uygulamalarını yapmışlardır. Tablo 22 dikkatle incelendiğinde öğretmenlerin en fazla yaptıkları uygulamaların okuma güçlüğü yaşayan öğrenciyi kapsayan şekilde genele yönelik olduğu, öğrenciye özel olarak yapılmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu uygulamalarının okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için özel olarak yapılan uygulamalar olmadığı fakat okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin de bu uygulamalardan sınıftaki diğer çocuklar kadar yararlanabildikleri söylenebilir. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik yaptıkları uygulamaların bu bağlamda tekrar incelendiğinde en fazla yaptıkları uygulamalar sırasıyla *ihtiyaç hissedildiği an yanında bulunma* (f=64), *soru sorma* (f=52), *sözlü açıklamalarda bulunma* (f=46) ve *sesli okuma yaptırma* (f=45) uygulamaları olduğu görülmektedir. İhtiyaç hissedildiği an yanında bulunma uygulamasını en fazla yapan öğretmenin F (f=17) olduğu görülmektedir. Soru sorma uygulamasını ise en fazla yapan katılımcı A (f=12)'dır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi için en fazla sözlü açıklamalarda bulunan katılımcının F (f=13) olduğu ve en fazla sesli okuma yaptıran öğretmenin ise M (f=11) olduğu Tablo 22'de görülmektedir. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için hiç yapmadıkları uygulamalar ise *drama*, *eşli okuma*, *yazılı küçük notlar verme*, *metin uyarlamaları yapma* ve *güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme* uygulamaları olduğu tespit edilmiştir.

4.2.1. Hazırlık Süreci

Derse hazırlık süreci teması altında hazırlık süreci kategorisi bulunmaktadır. Hazırlık süreci kategorisi ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahminde

bulundurma ve hedeften haberdar etme kodlarını içermektedir. Gözlemler boyunca katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik hazırlık sürecinde yaptıkları uygulamalar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 24
Katılımcıların Hazırlık Sürecine İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Ön bilgileri harekete geçirme	6	0	1	3	4	0	14
Anahtar kelimelerle çalışma	6	0	2	1	1	0	10
Tahmin	3	1	2	0	1	1	8
Hedeften haberdar etme	16	16	19	15	19	20	105
Toplam	31	17	24	19	25	21	

Tablo 24'te görüldüğü üzere katılımcılar en fazla öğrencilerini hedeften haberdar (105) ederek derse hazırlamışlardır. Katılımcı F (f=20)'nin her bir gözlem saatinde öğrencisini hedeften haberdar ederek bu uygulamayı en fazla yapan öğretmen olduğu görülmektedir. Derse hazırlık süreci kategorisinde en az yapılan uygulamanın ise tahmin (8) olduğu tabloda görülmektedir.

Derse hazırlık süreci kategorisinde en fazla uygulama yapan katılımcının A (f=31) olduğu görülmektedir. A'nın okuma güçlüğü yaşayan öğrencisini 3 kez tahminde bulundurduğu, 6 kez ön bilgilerini harekete geçirdiği, 6 kez anahtar kelimelerle çalıştığı ve 16 kez hedeften haberdar ettiği gözlenmiştir. Öğrencisinin çok sessiz ve zor konuştuğuna değinen A, devamlı soru-cevap stratejisi kullanarak dersi işlemektedir. A öğrencisine sorular sorarak derse katmak istemekte aksi durumda öğrencisinin sessiz kalarak içe kapandığını belirtmektedir. A dersin başlangıcında *Temizlik Malzemeleri* adlı metni işlerken metnin görsellerine baktırarak öğrencisine sorular sorarak tahminlerde bulundurmuştur. Örnek diyalog şu şekildedir:

"A: *Kızım sence insanlar neden hasta olurlar?*

ÖA: *Pis yerlere dokununca..*

A: *Sınıfta en çok ortak kullanılan yer neresi?*

ÖA: *Tuvalet.*

A: *Başka?*

ÖA: *Kapı kolu.*

A: *Kızım peki sen ne zaman hasta oldun?*

ÖA: *Olmadım.*

A: *Hiç mi?*

ÖA: *Hiç".*

Tablo 24'te göze çarpan bulgular arasında katılımcı M'nin ön bilgileri hiç harekete geçirmediği ve anahtar kelimelerle hiç çalışmadığı gözlenmiştir. Katılımcı H'nin öğrencisine hiç tahmin ettirme uygulaması yaptırmadığı, F'nin ise ön bilgileri harekete geçirmediği ve anahtar kelimelerle çalışmadığı gözlenmiştir.

4.2.2. Bireysel Zaman Ayırma

Dersi işleme süreci teması altında yer alan bireysel zaman ayırma kategorisinde kelime hazinesini geliştirme, akıcı okuma, işleri organize etmesine yardımcı olma, kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme, kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme ve ihtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında bulunma kodları bulunmaktadır. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik bireysel zaman ayırma uygulamaları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25
Katılımcıların Bireysel Zaman Ayırmaya İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Kelime hazinesi geliştirme	0	0	2	0	0	1	3
Akıcı okuma	1	0	0	1	0	1	3
İşleri organize etmesine yardımcı olma	4	5	2	1	6	11	29
Kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme	1	4	0	1	1	5	12
Kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme	1	1	0	2	2	6	12
İhtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında bulunma	7	13	8	3	16	17	64
Toplam	14	23	12	8	25	41	

Tablo 25 incelendiğinde katılımcıların 64 ders saatinde ihtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında bulundukları gözlenmiştir. Bu uygulamayı en çok katılımcı F (f=17) gerçekleştirmiştir. İkinci olarak uygulamayı en fazla yapan katılımcı ise D (f=16)'dir. Bireysel zaman ayırma kategorisinde katılımcılar tarafından en az yapılan uygulama ise kelime hazinesini geliştirmedir. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine kelime hazinesini geliştirme uygulamasını 120 saatte yalnızca 3 kez yaptıkları gözlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin otomatik isimlendirme testlerinde çok başarısız oldukları bu nedenle öncelikle kolay okunabilen "*informal şekilde öğrenilen*

kelimeler" diye adlandırılan kelimeleri öğrenmeleri ardından daha karmaşık kelimeleri öğrenmeleri sağlanmalıdır. Okumanın hızlandırılmasında bu uygulamanın büyük faydaları olduğu literatürce desteklenen bir bulgudur. Bu bağlamda bu uygulamanın yalnızca 3 kez yapılması okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için dezavantajlı bir durum olduğu düşünülmektedir.

Bireysel zaman ayırma kategorisinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine en fazla uygulama yaptığı gözlemlenen katılımcı ise F (f=41)'dir. F öğrencisinin 17 defa ihtiyaç hissettiği an yanında bulunmuş, 11 defa işleri organize etmesine yardımcı olmuş, 5 defa kelimelerin nasıl heceleneceğini söylemiş, 5 defa kelimelerin nasıl yazılacağını söylemiş ve birer defa kelime hazinesini geliştirme ve akıcı okuma uygulamasını yapmış olduğu gözlenmiştir. Alan notlarından elde edilen veriler doğrultusunda F'nin öğrencisini derse katmak, doğru yazıp yazmadığına bakmak, sessiz okuma ve etkinlik çalışmalarında doğru yeri açıp açmadığından emin olmak amacıyla çeşitli şekillerde öğrencisinin yanında bulunduğu gözlenmiştir. Ayrıca F'nin öğrencisine çalışma kâğıdından nerede olduklarını göstererek, yanlış yazdıklarını silmesine yardımcı olarak ve çalışma masası düzeltme gibi çeşitli yardımlarda bulunarak işleri organize etmesine yardımcı olduğu gözlenmiştir. F bireysel zaman ayırma sürecini anlatırken şu ifadelere yer vermiştir:

> Aslında şimdi şu son dönemde özel bir uygulama yapmıyorum. Ama şöyle bir şey var, her okuma yazma bilmeyip gelenle birlikte (bu 2. sınıf ve 1. sınıfta da öyleydi) ekstra çalıştırdım. 2. sınıfta da çalıştırdım. Her boş saatinde mesela diğerleri resim yaparken çizgi film izlerken ya da beden eğitimi dersindeyken falan sürekli tekrar yaptık. Aynı ilk okuma sisteminde baştan harf harf, hece hece onun sayesinde şükür geçti. Fakat gördüğünüz gibi hecelerde özellikle uzun hecelerde sıkıldığı zaman uydurup tamamlayıveriyor. Okuma güçlüğü çeken bir tane daha vardı, yavaş ve zor okuyordu. Yabancılardı. Bir tanesi bir ayda okumayı öğrendi. Kendileri çok hevesli. Ama her gelen diğer yabancıyla birlikte biz okuma seti getirtirdik. Kırtasiyelerden istedik. Öğrencim için aynı fotokopilerden hece ve küçük okuma parçaları yapabileceği şeylerden verdik. Onlarla birlikte her okumaya yeni gelenle birlikte verdim. Ama dikkat dağınıklığı var gibi. Yani mümkün değil bir 10-15 dakika bir yerde oturamaz.

Bireysel zaman ayırma kategorisinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine en az zaman ayıran katılımcının ise H (f=8) olduğu görülmektedir. H öğrencisi ile ilgilenemediğini şu cümlelerle ifade etmektedir:

> Her gün ben okutamıyorum işin açıkçası. Otuz bir öğrencim var. Anca ödevlerini kontrol ediyoruz. Siz de gördünüz. Sınıfta ilk ders onları cevaplandırıyoruz genellikle. Ailesiyle konuşuyorum diyorum ki ödevleri kalsın. Yani ben yine veriyorum ödevlerini. Diğer arkadaşlarından ayrı tutmuyorum kesinlikle. Çünkü algılamada falan hiçbir problemi yok. Problemleri falan da çözüyor. Matematikte dört işlemi biliyor. Hepsini bunların yapabiliyor. Ama ailesine diyorum ki önce kitap okusun. Hatta hikâye kitabı seti aldık. On tane. Onu da okuyor ama yani hepsini okuyamıyor. Zaten çok yavaş okuduğu için. Anca okuyor, okusa bile okuduğunu anlamıyor. Böyle bir problemimiz var zaten. Ben hep ailesine okutun dedim. Ayrı ödevler hiçbir öğrencime

> vermedim. Hepsine aynı. Bu sefer de çocuk kendini ayrılmış, kötü hissediyor. O yüzden sınıfın geneline ne verdiysem ÖH ve diğerlerine de aynı ödevi verdim. Ama hep dedim önceliğiniz kitap okumak olsun. Hani birkaç sayfa olsun. Sonra yazı yazdırın. İki cümle ya da beş cümle yazdırın her gün. Ondan sonra ödevlerinden yapabildiğini yapsın şeklinde ailesine söyledim.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi önemli bir uygulamadır. Katılımcılardan H, A, M ve D'nin öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik hiçbir uygulama yapmadıkları gözlemlenmiştir. Katılımcı A, üç ders saatinde öğrencileri gruplara ayırarak zıt anlamlı sözcükler ve atasözleri ile kelime bulma yarışması yaptırmıştır. Fakat okuma güçlüğü yaşayan öğrencisiyle bireysel zaman ayırarak kelime çalışması yaptırmadığı için kelime hazinesini geliştirme kodu işaretlenmemiştir. Katılımcılardan M, R ve D'nin öğrencileri için akıcı okumayı geliştirmeye yönelik herhangi bir uygulama yapmadıkları gözlenmiştir. Katılımcı H öğrencisini bir kere yanına çağırarak beraber okuma yapmış ve akıcı okumasını geliştirmeye çalışmıştır. Örnek durum şöyledir:

> H sınıfa etkinlikleri yapıp yapmadıklarını sordu. Arkadaşları ÖH'ün yapmadığını belirttiler. Getir oğlum kitabını dedi ve iyice inceledi. Yapmış arkadaşınız dedi. Şurayı oku bakalım diyerek kendi masasında ÖH ile birebir iyice ilgilendi. Tamam, okudukça hızlanacaksın diyerek okumasına dönüt verdi.

Tablo 25 incelendiğinde katılımcı R (f=0)'nin öğrencisine kelimelerin nasıl söyleneceği ve nasıl yazılacağına dair bir uygulama yapmadığı gözlenmiştir. Bu durumla ilgili örnek bir durum şöyledir:

R derse "*Karagöz Mektup Yazmayı Öğreniyor*" metin çalışması yaptırırken öğrencilerine "Karagöz" "yazmak" ve "mektup" kelimelerini vererek öykü yazmalarını istemiştir. ÖR iki satır öykü yazıp öğretmeninin yanına gitmiş ve yazdıklarını göstermiştir. R öğrencisinin yazdığı yere değil diğer yapmadığı yazı etkinliklerine baktı ve herhangi bir dönüt vermemiştir. R öğrencisiyle bireysel zaman geçiremediğini şu cümlelerle ifade etmektedir:

> Ödev verdiğimizde, grup etkinlikleri oluyor derste problem çözmesi gerekiyor. Onu da zaten küçük sınıflarda birebir alıp okutuyorsun ama büyüdükçe alıp okutman mümkün değil. Yanından geçerken veya sınıfta dolaşırken biri ödevini getirir, bittiyse hadi git arkadaşınla beraber kontrol et diye bir arkadaşını yönlendirirsin. Ama o yapamamış dememek şartıyla yönlendirilir. Büyüdükçe birbirlerinden de çok etkileşiyorlar. Birbirlerine bizden daha iyi öğrettikleri konular oluyor. O, onun neyi anlayamadığını daha iyi fark ediyor. Bir nevi akran yardımı aldırıyorum. Ama onda da öğrenciyi çok iyi seçmen gerekiyor. Ben zaten çok iyiyim diyen çocuğu onun yanına gönderirsen, hala anlamadın mı der ve bitirir. Onu da, hazmedebilecek çocuklar olması lazım. Olgunluk düzeyi bir çıtanın üstüne çıkan çocukları yönlendirebilirsin.

Katılımcı M okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içerisinde özel olarak ilgilenilmekten hoşlanmadığını şu ifadelerle dile getirmektedir:

> Daha çok okuma çalışması yapıyoruz, dikte. Onun dışında fazla bir şey yapamıyoruz. Şöyle oluyor, o sırada herhangi bir etkinlik matematikte olabilir, herhangi bir problem test de olabilir. O an için boşta kalıyor herkes kendisi yapsın diyoruz arkadaşına baksa kural çiğnenmiş gibi olacak, diğerleri de bıkacak. O sırada geliyor veya ben onun yanına oturuyorum ya da boş bir yere geçiyor veya masamda oluyor. Zaman zaman misafir gelen stajyer öğretmenlerimiz oluyor, onlardan 1. Sınıfta özellikle bu tür öğrencilerimizi arka sırada veya müsaitse okulun boş yerinde bunların ses çalışmasını yapmalarını istiyorum. Şu an içinde zaman zaman stajyer öğretmenimizden yine destek alıyoruz. Bunlara metin okutturması yapıyoruz. Eğer her hangi bir etkinlik yapıyorlarsa bazen kendim yapıyorum o şekilde. Onun dışında çokta şeyi sevmiyorlar yani sınıfın içinde özel olarak onlara bir şey yapılması çok hoşlarına gitmiyor. Mutsuz oluyorlar, diğerlerinden kopmak istemiyorlar. İşte sizde sormuştunuz "neden bazen seviyesine göre kitaplar "diye çünkü diğer öğrencilerden farklı bir kitap almak istemiyor. Heceli bir kitap almak istemiyor. Hâlbuki daha çok hızlı gelişecekler ama bunu sınıfta kabul etmiyorlar. Evde aileleriyle daha çok çalışmasını istiyoruz. Bu şekilde..

Bireysel zaman ayırma kategorisi incelendiğinde katılımcıların çoğunun bu uygulamaya yeterince vakit ayıramadıkları görülmektedir. Bu duruma katılımcılar, sınıf nüfusunun fazla oluşundan, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerinin ve yabancı uyruklu öğrencilerinin fazlalığından ve öğrencilerin sınıf seviyesinin artmasıyla sınıfta oluşabilecek negatif durumları sebep olarak göstermişlerdir. Kaynaştırma raporu olan öğrencilerin sayısının sınıfta belli sayıda olması gerektiği yasal yollarla düzenlenebilmektedir. Bu durum göz önüne alındığında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle bireysel zaman ayırma uygulamalarına daha fazla yer verilebileceği düşünülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere bireysel zaman ayırdığında öğrencinin sınıf arkadaşlarından kendini farklı görüp kötü hissetmesi olasılığına karşı bireysel zaman ayırmayan dört katılımcı ifadesi bulunmaktadır. Bu sayı araştırmaya dahil edilen katılımcı sayısı göz önünde bulundurulduğunda fazladır. Bu durumu engellemek amacıyla özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciyle ek olarak ilgilenmemek öğrencinin akademik gelişiminin aleyhine olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu durumun araştırmanın dikkat çeken bir bulgusu olduğu söylenebilir.

4.2.3. Okuma ve Yazma Çalışmaları

Okuma ve yazma çalışmaları kategorisinde sesli okuma yaptırma, sessiz okuma yaptırma ve yazı çalışması yaptırma kodları yer almaktadır. Katılımcıların okuma ve yazma çalışmalarına ilişkin uygulamaları Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 26
Katılımcıları Okuma ve Yazma Çalışmalarına İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Sesli okuma yaptırma	10	11	4	4	8	8	45
Sessiz okuma yaptırma	9	4	5	5	9	5	37
Yazı çalışması yaptırma	10	12	13	12	14	17	78
Toplam	29	27	22	21	31	30	

Tablo 26'da görüldüğü üzere katılımcılar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine en fazla yazı çalıştırması yaptırmaktadırlar. Toplamda 120 saat gözlem sürecinde 78 defa yazı çalışması yapılmıştır. Yazı çalışmasını öğrencisine en fazla yaptıran katılımcı ise F (f=17)'dir. Okuma yazma çalışmaları kategorisinde en az yapılan uygulama ise 37 defa yapılan sessiz okumadır. Katılımcılardan M ve R haricinde diğerleri birbirine yakın sayılarda uygulamalar yapmıştır. Okuma ve yazma çalışmalarına ilişkin en fazla uygulama yapan Katılımcı D (f=31)'dir. D'nin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine 14 kez yazı çalışması yaptırdığı, 9 kez sessiz okuma yaptırdığı ve 8 kez sesli okuma yaptırdığı tespit edilmiştir. D'nin yazı çalışması yaptırdığı bir derste öykünün nasıl yazıldığına yönelik önerilerini içeren örnek şöyledir:

Çalışma kitabında sayfa 166'yı açın. İlk etkinliği yapacağız. Çocuklar hikâye yazmada sıkıntı yaşıyorsunuz. Bu nedenle beraber yapacağız. Yoksul- oyuncak-yorgan (anahtar kelimelerimizi de yazalım). Siz söyleyeceksiniz ben yazacağım sonra defterinize aynı hikâyeye geçireceksiniz sözleriyle süreci anlattı. Hikâye oluşturulurken bazı fikirler saçma bulunduğu için D tahtaya yazmadı. Zaman zaman D hikâye oluşturmakta zorlananlar için bunu yaptıklarını ifade ederek öğrencilerini uyardı. Hikâye bitince kullanılan bu üç kelimenin altını çizdi. Bir başlık bulalım dedi. "Harika Araba" başlığı koydular. Birinci etkinlik kısmında noktalama işaretlerine ve büyük harfe dikkat ederek yazınız diye uyarılarda bulundu. Bu sırada:

"D: Oğlum görebiliyor musun ilk sırayı?

ÖD:-

D: Kitabın nerede

ÖD: Evde

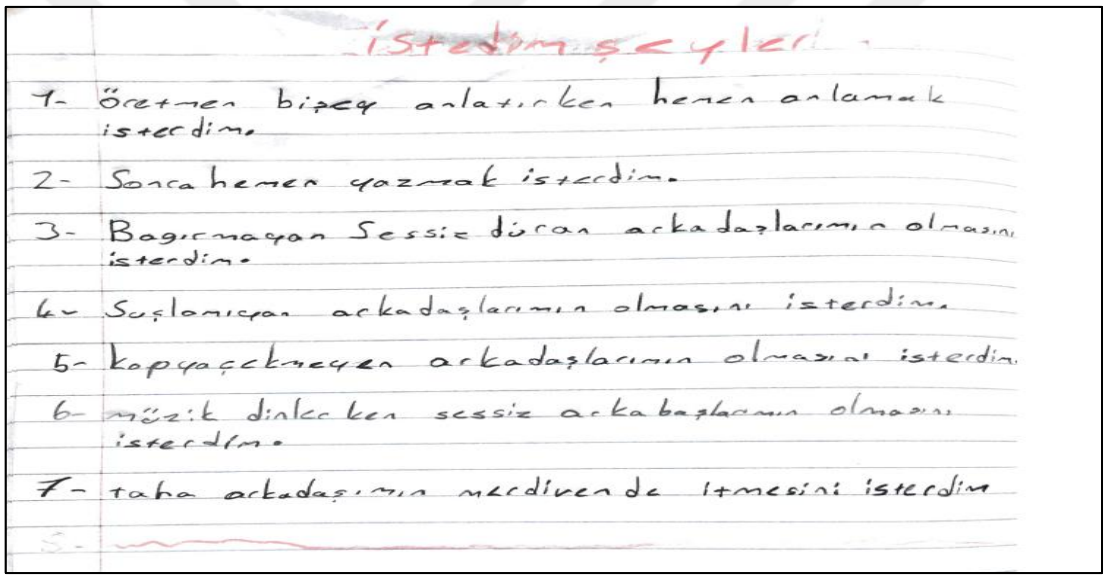
D: Evde mi unuttun sen neden kitabını hiç getirmiyorsun ders programın yok mu?

ÖD: Yok

D: Bak hiç getirmiyorsun sana bir program çıkarayım. Biz programa göre getiriyoruz. ÖD kitap getirmediği için arkadaşı yazarken o da ona baktı. D ise daha sonra öğrencisine kitaptaki bölümü içeren fotokopi şeklinde bir çalışma kâğıdı verdi".

Katılımcı A'nın yazı çalışması uygulamasıyla ilgili süreçte şu ilginç durum ortaya çıkmıştır:

> Yazma etkinliği yaptırdığı bir derste defterinizi açın ve bir hikâye yazın dedi. Başınızdan geçen, sizi etkileyen olumlu ya da olumsuz bir hikâye yazın. Hayalinizi de yazabilirsiniz dedi. Yer, zaman, karakter olsun. Önce kafanızda tasarlayın. Noktalamaya dikkat edin diyerek öğrencilerini uyardı. 30 dakika yazı çalışmasına zaman ayırdı. 30 dakikanın sonunda öğrencisi Aö hikâye yazmamış fakat "İstediğim Şeyler" başlıklı bir yazıyı yazmıştır. Akran zorbalığı konulu bu yazıyı sınıfta okuduktan sonra öğretmeni A öğrencisine rehberlik etmiştir. ÖA'nın yazısı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. ÖA'nın yazı örneği

Şekil 3'ten ve görüşme verilerinden elde edilen bilgilere göre ÖA'nın okuma güçlüğü çektiği kadar anlama güçlüğü de yaşadığı görülmektedir. Yer, zaman ve karakter içeren bir hikâye yazması gerekirken içinden gelenleri yazmayı seçmiştir. Yazdığı yazıda anlamak ve anlaşılmak istediğini belirten ÖA tahtaya çıkıp yazdıklarını sesli bir şekilde okumuştur.

Katılımcı H'nin ise yaptırdığı bir yazı çalışması şu şekildedir:
""Günebakanlar" adlı metni işlediği bir Türkçe dersinde öğrencilerine kitaplarını kapatıp özet yapmalarını ve defterlerine yazmalarını istedi. Katılımcı dikkat edilecek şeyin dil bilgisi ve imla kuralları olduğunu defalarca söylemiştir".

Bu durumun çocuklarda fikir üretiminin ve konuya hâkim olarak gerçek bir özet yapabilmenin önüne geçtiği, öğrencileri içerik ve anlamdan ziyade şekilselliğe yönlendirdiği düşünülmektedir.

4.2.4. Farklı Yöntemler Kullanma

Dersi işleme süreci teması altında bulunan farklı yöntemler kullanma kategorisinde grupla çalışma, drama, akran yardımı, eşli okuma ve diğer yöntemler kodları bulunmaktadır. Katılımcıların farklı yöntemler kullanmaya ilişkin uygulamalarına Tablo 27'de yer verilmiştir.

Tablo 27
Katılımcıların Farklı Yöntemler Kullanmalarına İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Grupla çalışma	3	1	0	0	0	0	4
Drama	0	0	0	0	0	0	0
Akran yardımı	0	14	0	0	4	0	18
Eşli okuma	0	0	0	0	0	0	0
Diğer yöntemler (Model olma-canlandırma)	5	3	4	1	2	3	18
Toplam	8	18	4	1	6	3	

Tablo 27'de görüldüğü üzere katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için en fazla (18) akran yardımı aldırdıkları ve diğer yöntemler kodunda yer alan model olma ve canlandırma (18) uygulamalarını yaptıkları görülmektedir. Akran yardımı uygulamasını en fazla yapan katılımcı M (f=14)'dir. Diğer yöntemler kodunda yer alan canlandırma ve model olma uygulamalarını en fazla yapan katılımcının ise A (f=5) olduğu görülmektedir. Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların drama ve eşli okuma uygulamalarını hiç yapmadıkları görülmektedir. Farklı yöntemler kullanma kategorisinde en fazla uygulama yapan M (f=18) olurken en az uygulama yapan katılımcı ise H (f=1)'dir. M okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi için 14 kez akran yardımı aldırmış, 3 kez model olma ve canlandırma uygulamalarını yapmış ve 1 kez grupla çalışma uygulamasını yapmıştır. Katılımcı H ise 1 kez model olarak sesli okuma yapmıştır. Toplam 20 saatlik gözlem boyunca H'nin grupla çalışma, drama yapma, akran yardımı ve eşli okuma uygulamalarını yapmadığı gözlenmiştir.

Alan notlarından ve görüşmelerden elde edilen bilgiye göre M'nin akran yardımı ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yardımda bulunması sistematik bir şekilde gerçekleşmemektedir. ÖM'ün akran yardımı aldığı öğrenci her hafta bir öne kayarak

değişmektedir. Bu durumda akran yardımı veren öğrencinin akademik seviyesi gözetilmemektedir. Ayrıca akran yardımı veren öğrenci o gün gelmediğinde tüm gün ÖM yalnız bir şekilde oturmakta ve yardım alamadığı için hiçbir şey yapmamayı tercih etmektedir. Katılımcı D ise öğrencisi için 4 defa akran yardımı aldırdığı görülmüştür. Etkinlikler yapılırken arkadaşına yardım etsin diye yanına oturtulan akranını geçmeye çalışan ÖD, kendini öğretmenine ispat etmeye çalışmaktadır. Gözlem verilerinde "Dünya Çocuk Bayramı" adlı metin çalışmasının yapıldığı bir derste bu konuyla ilgili şöyle ilginç bir bulguya rastlanmıştır:

"D: Ben milli ve dini bayramlarımızı hatırlatmıştım. Neydi onlar? (Dün tahtada yazmıştım). Neymiş ÖD 23 Nisan'da ne olmuş?

ÖD:-

D: Evet oğlum, niçin kutluyoruz o günü?

ÖD: Meclis kurulmuş

D: Neymiş ÖD? Tür-ki-ye Bü-yük Mil-let Mec-li-si söyle bakalım

ÖD: Türkiye Büyük Meclisi

D: Tekrar hatırlattı. Tahtaya yazdı. Neymiş tekrar söyle.

ÖD: Türkiye Millet Meclisi

D: Birkaç kere tekrar ettirdi. Aferin neymiş tüm sınıf TBMM'nin açılımını sesli olarak söyledi".

Ardından öğrencinin biri "Öğretmenim bence ÖD'e birini tutun dedi". D bu söyleme kızarak "Sana kimi tutayım, herkes kendi hatalarıyla ilgilensin" dedi. Böylece akran zorbalığının önüne geçmek istedi.

Farklı yöntemler kullanma kategorisindeki diğer yöntemler adlı kodda katılımcılar hangi farklı uygulamaları yaptıysa onlar kodlanmıştır. Tüm katılımcılar kategorideki kodlardan farklı olarak öğrencilerine sesli okuma yaparak model olma ve canlandırma uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılardan H ve M yalnızca model olarak sesli okuma yaparken diğer katılımcılar model olma ve canlandırma uygulamalarını yapmışlardır. Üçüncü sınıfları okutan katılımcılardan R, D ve F'nin "Yüzme" adlı metnin işlenişinde yüzme stillerini canlandırma yaparak öğrencilerine anlatmaya çalıştıkları gözlenmiştir.

Farklı yöntemler kullanma kategorisinde drama ve eşli okumanın hiç yapılmaması araştırmanın dikkat çeken bir bulgusudur. Eşli okuma, okuma güçlüğünün giderilmesinde en etkili stratejilerden biridir. Benzer şekilde, drama yaptırarak okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye minik roller verilerek okuma motivasyonu arttırılabilmektedir. Bu nedenle

katılımcıların hiç drama yöntemini kullanmaması ve eşli okuma stratejisini uygulamaması araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri olmuştur.

4.2.5. Bilgilendirici Yönergeler Verme

Dersi işleme süreci teması altında bulunan bilgilendirici yönergeler verme kategorisinde yazılı küçük notlar ve sözlü açıklamalar kodları bulunmaktadır. Katılımcıların bilgilendirici yönergeler vermelerine ilişkin uygulamaları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28
Katılımcıların Bilgilendirici Yönergeler Vermelerine İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Yazılı küçük notlar	0	0	0	0	0	0	0
Sözlü açıklamalar	6	6	5	10	6	13	46
Toplam	6	6	5	10	6	13	

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların tamamının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yazılı küçük notlar vermedikleri görülmektedir. Katılımcıların bilgilendirici yönergeler vermek üzere toplam 120 saatlik gözlem sürecinde 46 kere sözlü açıklamalarda bulundukları gözlenmiştir. En fazla sözlü açıklamada bulunan katılımcı ise F (f=13)'dir. En az sözlü açıklamada bulunan katılımcı ise R (f=5)'dir. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yaptıkları sözlü açıklamalara ilişkin çeşitli uygulamaları ise şöyle sıralanmaktadır:

> F: "Yüzme" adlı metin çalışması işlenirken 171. sayfadaki bulmaca için F, "Ya yukarıdan aşağı doğru gideceksin ya da sağdan sola doğru gideceksin" diyerek bulmacanın nasıl yapılacağını öğrencisine tarif ettiği gözlenmiştir.
> Tiyatro biçiminde yazılmış olan "Çocukça" adlı serbest okuma metnini öğrenciler sırayla okudular. F "İlk sayfayı ben ÖF ile okuyum" dedi. "Kızım birinci çocuk sensin ikincisi benim. Konuşma çizgisinden sonrasını okuyorsun" diyerek sözlü açıklamalarda bulunmuştur.
> H: Çocuk ve Bulut adlı metin çalışması işlenirken öğrencilerin özet yapmalarını istedi. "Hadi Türkçe defterlerinizi açın çocuk ve bulut diye başlık atın. Noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat edin. En güzel yazınızla yazın. Bakın kontrol edeceğim. Çocuğun bulutu pamuğa benzetmesini atlamayın. Kitaptan bakmayın anladığınızı yazıyorsunuz, herkes ne anladıysa onu yazsın özet budur" diyerek sözlü açıklamalarda bulunmuştur.

"A: Dilbilgisi çalışması yaptırdığı bir derste ÖA'yı tahtaya çıkarır ve:

A: Kalın sesli harflerden hangilerini hatırlıyorsun?

ÖA: ı, g, ğ yazdı.

A başka öğrenciye sordu. ÖA tekrar yazdı.

ÖA: a, o, u, g, ğ yazdı.

Öğrencisinin anlamadığını gören A bunun üzerine kalın sesli harfler hakkında sözlü açıklama yapmıştır.

M: "Tutumlu Çocuklar" adlı metin çalışması yapılırken yazma etkinliği yapıldı.

M: Metnin konusunu yazdın mı ÖM?

ÖM: Metnin konusu arı.

M: Bir şey daha vardı.

ÖM: Bal"

> Yanına gitti yazmadığını gördü ve "Metnin iki konusu var, birincisi arının nasıl çalıştığı, ikincisi ise balın özellikleri. İkisine de değinerek yaz. Sadece bal diyerek değil. Yazdığınız yazıda bu ikisi geçecek. Tekrar yazın okutacağım." diyerek sözlü açıklamalarda bulunmuştur.
> R: "Yüzme" adlı metin çalışmasında 9. Etkinlik olan labirentli bulmaca etkinliği yapıldı. Etkinliğe başlamadan önce R öğrencisine "Labirenti takip edersen orada bir cümle çıkacak" diyerek öğrencisine sözlü açıklamada bulunmuştur.
> D: Bir Türkçe dersinde dilbilgisi konularıyla ilgili bir test yaptı. Öğrenciler teste başlamadan önce öğrencisi ÖD'e nasıl yapması gerektiği konusunda sözlü açıklamalarda bulunmuştur.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere küçük notlar yazıp vermek, masalarına yapıştırmak, dosyalarına iliştirmek hatırlamayı kolaylaştırıcı ve işleri organize etmelerine yardımcı uygulamalardan biridir. Katılımcıların hiç birinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yazılı küçük notlar hazırlayıp vermemeleri araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir.

4.2.6. Dönüt Verme

Dersi işleme teması altında bulunan dönüt verme kategorisi okuma ile ilgili dönüt verme, yazma ile ilgili dönüt verme, dinleme/izleme ile ilgili dönüt verme, konuşma ile ilgili dönüt verme, davranış ile ilgili dönüt verme, bilgiye dayalı dönüt verme ve görsellerle ilgili dönüt verme kodlarını bulundurmaktadır. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik dönüt verme uygulamaları Tablo 29'da sunulmuştur. Ardından her bir kod sırayla ayrı başlıklar halinde analiz edilmiştir.

Tablo 29
Katılımcıların Dönüt Vermelerine İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Okuma ile ilgili	8	5	0	3	3	8	27
Yazma ile ilgili	7	8	2	2	7	12	38
Dinleme/İzleme ile ilgili	0	2	1	1	1	1	6
Konuşma ile ilgili	6	4	0	1	0	0	11
Davranış ile ilgili	1	11	4	2	8	15	41
Bilgiye dayalı dönüt verme	7	4	6	7	4	3	31
Görsellerle ilgili	2	0	4	0	0	1	7
Toplam	31	34	17	16	23	40	

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine en çok davranışla ilgili (41) dönüt verdikleri görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere en az verilen dönüt ise dinleme/izleme ile ilgili (6) dönütlerdir. Davranışla ilgili dönütü öğrencisine en fazla veren katılımcı F (f=15)'dir. Tablo incelendiğinde davranışla ilgili en az dönüt veren katılımcının A (f=1) olduğu görülmektedir. Dönüt verme kategorisi bazında öğrencisine en fazla dönüt veren katılımcının F (f=40) olduğu görülmektedir. Yine kategorik olarak öğrencisine en az dönüt veren katılımcının ise H (f=16) olduğu tespit edilmiştir.

4.2.6.1. Okuma ile ilgili dönüt verme

Tablo 29 incelendiğinde A ve F'nin sekizer defa öğrencilerinin okumasına yönelik dönütler verdiği görülmektedir. A bir Türkçe dersinde yazdırdığı "Küçük Kırmızı Balık" adlı parçayı öğrencisi ÖA'nın okumasını istemiştir. Örnek dönüt verme şu şekildedir:
""A: Sesin gür çıksın oldu mu? Ortaya gel. Azıcık daha sesini yükselt. İstersen bir yerine geç. Tekrar içinden oku, yanlışın varsa düzelt tekrar oku dedi".
Sesli okuma esnasında kelimenin nasıl heceleneceğini ÖA'ya söyledi. Ardından:
"A: Bence ÖA çok güzel yazmış. Ben beğendim dedi"".

ÖA yazdığı parçayı okurken öğretmeni A ben okuyuvereyim mi arkadaşların duyamadı diyerek sesli okumaya başladı. Burada A'nın öğrencisine okuma, yazma ve konuşması ile ilgili verdiği dönütler görülmektedir. Fakat A, arkadaşlarının duyabileceği şekilde okuyamadığı için okuma ile ilgili dönüt doğrultusunda öğrencinin okumasını düzeltmesini beklemeden kendisi okumayı seçmiştir. Bu durumda dönütün işe yaramadığı düşünülmektedir.

Öğrencisine en fazla dönüt veren F'nin ise örnek bir okuma ile ilgili dönütü şu şekildedir:
"F: Oku bakalım ama bir cümlesini oku. Harflere bakarak oku. Harfleri atlama sakın. Güzel, yanlış yerdesin, Elif parmağınla arkadaşına göster".

Bunu demesinin sebebi öğrencilerin yavaş okuyan öğrencilere tahammüllerinin olmayışı olduğunu katılımcı görüşmede ifade etmiştir.

R'nin öğrencisinin okumasına hiç dönüt vermediği gözlenmiştir. R ile yapılan görüşme verilerine göre öğrencisinin küçümsenmemesi, yanlış yaptın denmemesi adına sınıf ortamında yanlışlarını düzeltmediğini, görmezden geldiğini ifade etmiştir. Katılımcının

okuma hatalarını düzeltmeme adına bu görüşü destekleyen uygulamaları gözlenmiştir. R'nin araştırmacı ile bu konuda diyalogu şöyledir:

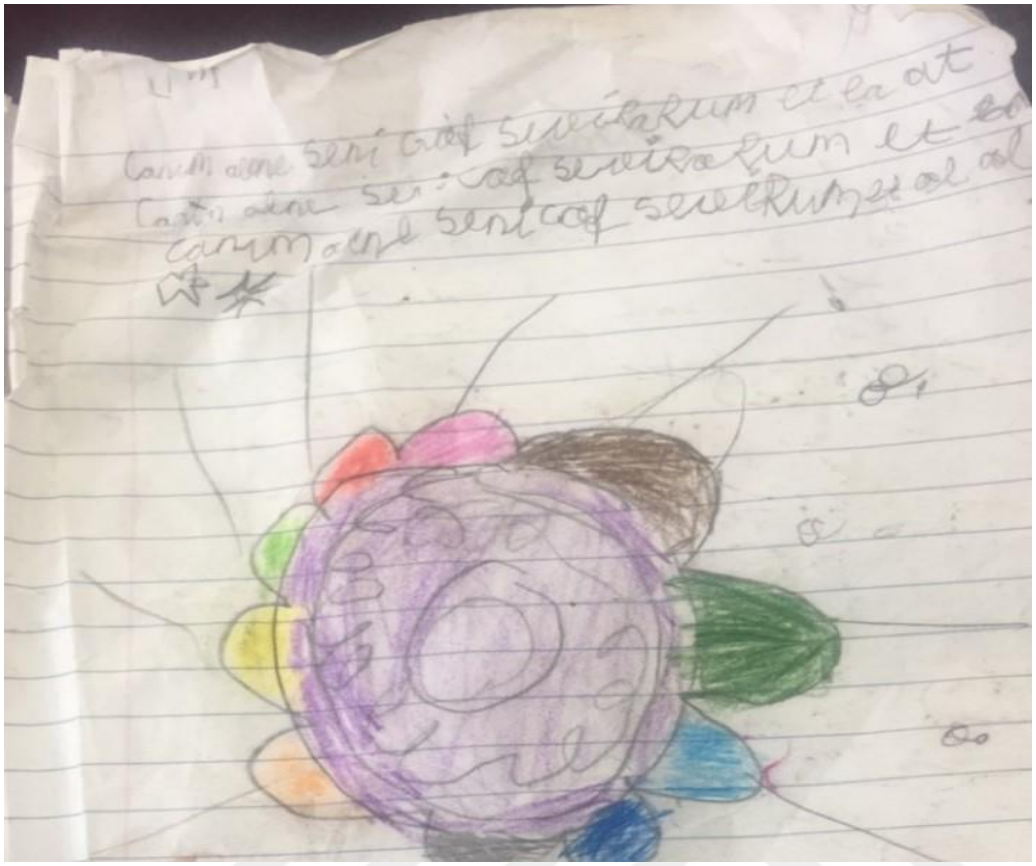
> Yanlış bile olsa ben onların yanlışını özellikle grup çalışmasında düzeltirim. Birbirlerine düzelttiririm. Çarpmayı yanlış yapmışsa doğru yapan kalkar tahtaya yapar. Hadi şimdi düzeltsin yanlış yapan derim. Hiç kim yanlış yaptı diye sormam, zaten gezmişimdir. Kimin yanlış yaptığını kimin yapamadığını bilirim. Ama o tahtadakinden kendisi düzeltir. Sınıf içinde küçümsenmelerini hissettirmeme adına ve ben yapamıyorum ben yapamam dememesi için. O başaramayacak hissi yaşarsa hem başaran ezer, hem başaramayan ezilir.

Katılımcıların okuma güçlüğüne dönüt verme örneklerine bakıldığında ya kendileri okuyarak devam ettirmek istemektedirler ya da öğrencilerinin küçük düşmemesi adına okutturmamayı tercih etmektedirler. Bu tarz uygulamalarla öğrencinin kötü hissetmesi engellenmekte ve akran zorbalığının önüne geçilebilmektedir. Fakat bu uygulamaların okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuma gelişimini ilerletmemekte olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye sesli okuma yaptırılırken bu uygulamaların tercih edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

4.2.6.2. Yazma ile ilgili dönüt verme

Tablo 29 incelendiğinde katılımcılardan en çok F (f=12)'nin öğrencisine yazma ile ilgili dönüt verdiği görülmektedir. Fakat bu dönütlerin her zaman uygun dönütler olmadığı düşünülmektedir. Örnek durum şöyledir:

> Türkçe derslerinden birinde "Anneciğim" adlı şiir çalışması yapıldı. F akıllı tahtadan şiir açarak öğrencilerin kendi defterlerine yazmalarını istedi. ÖF yazdıktan sonra yazısını öğretmenine gösterdi. ÖF'ün birçok yanlışı olmasına rağmen "Aslında iyi oluyor biliyor musun? Çok ufak yazıyorsun biraz iri yaz." gibi cümleler ile öğrencisini motive etmeye çalıştı. Bunun üzerine mutlu olan ÖF yazdığı yanlış kelimeleri düzeltmedi. İlgili yazı Şekil 4'de sunulmuştur.



Şekil 4. ÖF'ün şiir çalışması

Tablo 29 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yazma ile ilgili en az dönüt veren katılımcıların H (f=2) ve R (f=2) olduğu görülmektedir.

4.2.6.3. Dinleme/İzleme ile ilgili dönüt verme

Dönüt verme kategorisinde katılımcılar tarafından en az yapılan uygulamaların dinleme/izleme ile ilgili dönüt verme uygulamaları olduğu görülmektedir. Tablo 28 incelendiğinde A (f=0)'nın okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine hiç dinleme/izleme ile ilgili dönüt vermediği, R, H, D ve F'nin birer defa verdiği M'nin ise 2 defa verdiği görülmektedir.

En fazla dinleme/izleme ile ilgili dönüt veren katılımcı M (f=2)'nin örnek bir diyalogu şöyledir:

"Tahtada şiir okunurken ÖM parmak kaldırdı. Öğretmeni ise eliyle sus işareti yaparak tahtada şiir okuyan arkadaşını işaret etti. Herkes ne konuşacaksa sırası gelince konuşsun diyerek sınıfı uyardı".

4.2.6.4. Konuşma ile ilgili dönüt verme

Tablo 29 incelendiğinde katılımcılardan R (f=0), D (f=0) ve F (f=0)'nin konuşma ile ilgili hiç dönüt vermediği, H (f=1), A (f=6) ve M (f=4)'nin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin konuşmasına dönüt verdiği görülmektedir. Gözlemler boyunca konuşma ile ilgili dönütlerin hepsinin öğrencinin konuşurken sesini yükseltmesi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencisinin konuşmasına en fazla dönüt veren A (f=6)'nın öğrencisini devamlı sesini yükseltmesi yönünde dönütler verdiği tespit edilmiştir. Öğrencisinin çok sessiz olduğundan bu nedenle kendini hep geri planda bıraktığını belirten A ile araştırmacı arasında şu ilginç diyalog gerçekleşmiştir:

"Araştırmacı: ÖA derse katılıyor mu öğretmenim?

A: Aslında çok sessiz bir çocuk. Kendini hep geri plana atıyor. Bir gün okul korosu oluşturulurken kimlerin koroya katılmak istediğini sınıfa sordum. ÖA'da koroya katılmak istedi. Fakat koronun başarısını düşüreceği için izin vermedim. ÖA'nın sesi çok az çıkıyor".

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin koroya katılarak sesini kullanabilmek ve özgüvenini yükseltmek amacıyla önemli bir fırsat yakalayabileceği düşünülmektedir. Katılımcı öğrencisinin koroya katılmak istemesine olumlu bir cevap verseydi ek fırsatlar yaratarak öğrencisinin zayıf yönünü geliştirebileceği düşünülmektedir.

4.2.6.5. Davranış ile ilgili dönüt verme

Dönüt verme kategorisinde katılımcılar tarafından en fazla verilen dönüt davranışlarla ilgili dönüttür. Katılımcılardan en fazla F (f=15), ardından M (f=11) öğrencilerine davranışa dayalı dönüt uygulamışlardır. İki katılımcının da öğrencilerini sessiz olmaları, dersi dinlemeleri, yerlerine oturmaları, okuma ve yazma çalışmaları yapmaları ve çevrelerine zarar vermemeleri hususunda dönütler verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcı A'nın öğrencisi ÖA'nın gözlem yapılan tüm derslerde vücudunu ileri geri hareket ettirerek sallandığı gözlenmiştir. Öğretmeni A'nın ise öğrencisine bu konuda hiçbir dönüt vermemesi bu araştırmanın ilginç bir bulgusudur.

4.2.6.6. Bilgiye dayalı dönüt verme

Bilgiye dayalı dönüt verme kodunda en fazla uygulama yapanlar A (f=7) ve H (f=7) ardından R (f=6)'dir. Gözlemler ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilere göre bu katılımcılar derslerini soru cevap stratejisiyle sürdürmekte ve okuma güçlüğü yaşayan

öğrencilerine bilgiye dayalı sorular sorarak derse katmak istemektedirler. Örnek durumlar şöyledir:

"A: Dilbilgisi işlenen bir derste:

A: Anlat fiilini geçmiş/şimdiki/gelecek zamanda söyle bakalım.

ÖA: Anlatmış/ anlatıyor/ anlatacağım

A: Aferin.

A: Katılımcı dilbilgisi işlediği bir derste hikâyenin oluş sırasını anlattı; ilk önce- sonra- en sonunda. Defterinizi açın ve hafta sonu yaptıklarınızı yazın. Olayların oluş sırası diye başlık atın dedi.

A: ÖA söyle bakalım nasıl yazdın?

ÖA: İlk önce okula geldim.

A: İlk önce okula mı geldin?

ÖA: Kalktım, kahvaltı yaptım.

A: En sonundayı kullan.

ÖA: -

A: En sonunda okula geldim dimi böyle bitirebiliriz.

A: Katılımcı diğer bir Türkçe dersinde:

A: Kızım sen soruyu okuma ben soruyu okuyorum. Alfabenin ilk harfi hangisidir?

ÖA: "c şıkkı"

A: Okuma sen cevap ver

ÖA: "A"

A: Son harfi hangisidir?

ÖA: "Z"

A: Peki cevap ne?

ÖA: -

A: Kızım bir bak bakalım. Siz söylemeyin. Hangisi?

ÖA: "A şıkkı"

A: Bana söylerken doğru söylüyorsun ama yanlış şıkkı işaretlemişsin diye dönüt verdi.

H: Öğrencilerin testlerini kontrol ederek işlediği bir Türkçe dersinde öğrencisine şu soruyu yöneltti:

H: Kitap satan kişiye ne denir?

ÖH: Kitapçı

H: Hangi eki almış?

ÖH: İyelik

H: Hayır, kelimeye bir ek geliyor ve türüyordu.

ÖH: Türemiş dedi.

H: Türemiş ama hepsine deriz. Başka bir adı var dedi ve yapım eklerini açıkladı.

H yine test kontrolü yaptığı bir derste:

H: Bir elin nesi var iki elin sesi var ne demek oğlum?

ÖH: Yardımlaşma

H: Biraz daha aç dedi ve cevap gelmeyince kendi açıkladı".

H'nin Türkçe derslerinde yoğunlukla dilbilgisi işlemesi ve test kontrolü yapmasının sebebi olarak bu dersi hiç sevmediği, çok basit ve boş geçtiğini düşündüğünü ifade etmiştir. Katılımcının araştırmacıya test yapınca en azından dil bilgisini tekrar ettirdiğini böylece öğrencilerini özel okul sınavlarına hazırladığını belirtmesi araştırmanın ilginç bulgularından biridir.

4.2.6.7. Görsellerle ilgili dönüt verme

Tablo 28 incelendiğinde görsellerle ilgili en fazla dönüt veren katılımcının R (f=4) olduğu, M (f=0), H (f=0) ve D (f=0)'nin öğrencilerine görsellerle ilgili hiç dönüt vermediği görülmektedir. R'nin görsellerle ilgili dönütlerine örnekler şunlardır:

Katılımcı "Karagöz Mektup Yazmayı Öğreniyor" adlı metin çalışmasında öğrencisi ÖR'ün bilmece etkinliğini yapmasını istedi. ÖR bilmeceyi okudu ve cevap olarak "kedi" görselini seçti. Öğretmeni R ise doğru anlamında kafasını salladı.

Katılımcı "Küçük Çocuk ve Oyun Arkadaşları" adlı metnin ikinci etkinliğinde öğrencilerine dönerek:

"R: Metnin görsellerinde hangi eksiklikler var?

ÖR: Biraz daha kelebek olabilirdi öğretmenim.

R: Daha canlı kelebekler daha çok olabilirdi evet dönütünü verdi".

Dönüt verme kategorisi ile ilgili olarak katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine istikrarlı dönüt vermedikleri görülmektedir. Verdikleri doğru dönütlerin yanı sıra yanlış dönütler verdikleri ve zaman zaman dönüt vermedikleri gözlenmiştir. Dönüt verme kategorisinde öğrencilerin en fazla davranışa dayalı dönütler almalarının okuma güçlüğü profili ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. Bilgiye dayalı dönüt almalarının fazla olması ise öğretmenlerin Türkçe dersi işleme stratejileri hakkında ipuçları vermektedir. Ayrıca araştırmacının gözlem yapma amacını bilen katılımcılar özellikle

okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine sorular sorarak dersi işlemeye meyilli olmuşlardır. Davranışa dayalı dönüt vermeden sonra en fazla verilen dönütün yazmaya dayalı dönüt verme olduğu gözlenmiştir. Bu durum, katılımcıların Türkçe derslerinde yazı çalışmalarına sıklıkla yer verdiklerini düşündürmektedir.

4.2.7. Sorgulama

Dersi işleme süreci teması altında sorgulama kategorisi bulunmaktadır. Sorgulama kategorisi soru sorma ve soru sorması için fırsatlar verme kodlarını içermektedir. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik sorgulama uygulamaları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30
Katılımcıların Sorgulamaya İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Soru sorma	12	9	10	11	6	4	52
Soru sorması için fırsatlar verme	1	3	0	0	1	7	12
Toplam	13	12	10	11	7	11	

Tablo 30 incelendiğinde katılımcıların sorgulama kategorisinde en fazla soru sormayı gerçekleştirdiği görülmektedir. Katılımcılar toplamda 120 saatlik gözlem boyunca 52 kez okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine soru sormuşlardır. Soru sorma kodu araştırmacı tarafından doldurulmadan önce daraltılmıştır. Katılımcılar öğrencilerine yalnızca bilgi sorusu ve dersle ilgili yoruma dayalı soru sorduklarında gözlem formuna kodlanmıştır. Katılımcı uygulamaları incelendiğinde A (f=12)'nın öğrencisine en fazla soru soran katılımcı olduğu gözlenmiştir. Ardından en fazla soru soran katılımcı H (f=11)'dir. A ve H'nin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin yapı itibariyle çok sessiz olmaları öğretmenlerini soru sormaya yönelttiği düşünülmektedir. Tablo 29 incelendiğinde en az soru soran katılımcının ise F (f_F=4) olduğu görülmektedir. Genel toplam incelendiğinde sorgulama kategorisinde en fazla uygulama yapan katılımcının A (f=13), en az uygulama yapan katılımcının ise D (f=7) olduğu gözlenmiştir.

Gözlem surecinde katılımcılar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine 12 defa soru sormaları için fırsat vermişlerdir. Bu soru sayısının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bilgiye ulaşmaları ve öğrenmeyi yönetebilmeleri adına çok az olduğu düşünülmektedir. Katılımcılardan R (f=0) ve H (f=0)'nin öğrencilerine soru sorması için hiç fırsat tanımadıkları, gözlemler boyunca katılımcılardan A (f=1) ve D (f=1)'nin ise birer kere soru

sorması için fırsat tanıdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcı F (f=7) ve M (f=3)'nin diğer katılımcılara oranla daha fazla öğrencilerine soru sormaları için fırsat tanıdıkları gözlenmiştir. F v M'nin öğrencileri haricinde diğer okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sessiz ve içekapanık tabiatlı oluşları derslerdeki tutumlarını da etkilemekte olduğu ve öğretmenlerine soru sormaya çekindikleri düşünülmektedir. F ve M'nin öğrencilerinin ise yapı itibariyle sosyal ve dışa dönük olmaları öğretmenlerine yanlış yaparım korkusu olmadan anlamadığı yerleri sorabilmelerini desteklediği düşünülmektedir. İçe kapanık öğrenciler için öğretmenlerin derslerinde drama, grupla çalışma, spor ve sanat aktiviteleri içeren uygulamaları yapması öğrencilerini daha dışa dönük yapabileceği düşünülmektedir.

4.2.8. Çalışma Materyali Verme

Dersi işleme süreci teması altında bulunan diğer bir kategori çalışma materyali verme kategorisidir. Çalışma materyali verme kategorisinde katılımcı öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine teknolojik araç kullandırmaları, çalışma kâğıdı vermeleri, yardımcı kitap sunmaları, metin uyarlamaları yapmaları ve diğer kodları bulunmaktadır. Katılımcıların uygulamaları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31
Katılımcıların Çalışma Materyali Vermeye İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Teknolojik araç kullandırma	0	0	1	0	0	2	3
Çalışma kâğıdı	6	2	1	3	2	6	20
Yardımcı kitap sunma	2	0	1	9	1	3	16
Metin uyarlamaları yapma	0	0	0	0	0	0	0
Diğer	5	0	2	0	0	0	7
Toplam	13	2	3	12	3	11	

Tablo 31 incelendiğinde katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine en fazla çalışma kâğıdı (20) verdikleri görülmektedir. Çalışma kâğıdı vererek öğrencilerine en fazla yardımcı materyal sağlayan katılımcılar ise A (f=6) ve F (f=6)'dir. En az çalışma kâğıdı veren katılımcı ise R (f=1)'dir. Çalışma kâğıtlarının genellikle öğrencinin ders kitabını unutması nedeni ile işlenecek metnin fotokopisi olduğu gözlenmiştir. Az sayıda da olsa farklı metinlerin olduğu çalışma kâğıtları katılımcılar tarafından öğrencilerine verilmiştir.

Tablo 31'e bakıldığında kategori bazında en fazla uygulama yapan katılımcının A (f=13) olduğu en az uygulama yapan katılımcının ise M (f=2) olduğu gözlenmiştir. Çalışma materyali verme kategorisinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere öğretmenlerinin hiç

metin uyarlaması yapmadıkları gözlenmiştir. Hâlbuki metin uyarlamaları okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri motive ederek okuma akıcılığını geliştirmektedir. Katılımcılar 16 kez test kitabı sunmuş, 3 kez akıllı tahta kullandırmış ve 7 kez sözlük ve boya kalemi temin ederek okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yardım etmişlerdir. Akıllı tahta kullanarak öğretimi destekleyen R, öğrencisine kelime oyunu oynatmıştır. R öğrencisinden akıllı tahtada kelimeleri alfabedeki dizilişlerine göre sıralamasını istemiştir. İlk denemesinde yapamayan ÖR öğretmeninin komutlarıyla doğru sıralamayı gerçekleştirmiştir. Katılımcı A ise diğer kategorisinde öğrencisine 3 defa sözlük temin ederek atasözü bulma oyununa katılmasını sağlamıştır. ÖA'nın atasözünü sözlükten bulamasa da sözlüğü uygun bir şekilde kullanmaya çalıştığı gözlenmiştir.

4.2.9. Ek süre Verme

Ek süre verme kategorisinde katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine sordukları sorular karşısında öğrencilerinden cevap almadan önce tanıdıkları süre yer almaktadır. Katılımcıların ek süre verme kategorisinde ilişkin cevapları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32
Katılımcıların Ek Süre Vermelerine İlişin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Sorulan soruya cevap verirken	4	5	2	2	2	4	19
Toplam	4	5	2	2	2	4	

Tablo 32 incelendiğinde ek süre verme kategorisinde yalnızca sorulan soruya cevap verirken kodu olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından 19 defa uygulanan bu kodu en fazla M (f=5) uygulamıştır. Bu uygulamayı en az yapan katılımcılar ise ikişer defa yapan R (f=2), H (f=2) ve D (f=2)'dir. M'nin öğrencisine yaptıkları etkinliği okuturken, işlenen metnin konusunu tahmin ettirirken ve sorduğu soruların cevabını beklerken ek süreler verdiği gözlenmiştir.

4.2.10. Öğretim Sürecinde Yardımcı Olma

Dersi işleme süreci teması altında bulunan öğretim sürecinde yardımcı olma kategorisinde teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme, rehberlik etme ve güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme kodları bulunmaktadır. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan

öğrencilerine öğretim sürecinde yardımcı olmak için yaptıkları uygulamalar Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33
Katılımcıların Öğretim Sürecinde Yardımcı Olmalarına İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme	9	4	0	3	3	11	30
Rehberlik etme	3	3	1	4	2	4	17
Güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	12	7	1	7	5	15	

Tablo 33 incelendiğinde katılımcıların en fazla 30 kez öğrencilerini teşvik edici ve yüreklendirici sözler söyledikleri görülmektedir. Ardından en fazla yapılan uygulama ise rehberlik etmedir. 120 saat gözlem boyunca katılımcıların 17 kez öğrencilerine rehberlik ettiği gözlenmiştir. Tüm gözlem boyunca katılımcıların öğrencilerinin güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme uygulamalarını yapmadığı tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların motivasyonlarını arttırmak ve başarıyı tattırmak amacıyla güçlü yanlarının neler olduğunu bilmek ve geliştirmeye çalışmak ailenin olduğu kadar sınıf öğretmenlerinin de sorumluluğundadır. Katılımcıların yarısının okuma güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitimler aldıkları halde öğrencilerinin güçlü yanlarının üzerinde durup geliştirmemeleri araştırmanın dikkat çeken bir bulgusudur.

Öğretim süreci kategorisinde en fazla yapılan uygulamanın teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme (30) olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamayı en fazla yapan katılımcı ise F (f=11)'dir. Katılımcı R (f=0)'nin ise öğrencisini hiç teşvik edip yüreklendirici sözler söylemediği tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konuya ilişkin gözlemlenen uygulamaları şöyledir:

"F: "Küçük Çocuk ve Oyun Arkadaşları" adlı metin çalışmasında yazma etkinliği yapılırken ÖF yazdıklarını öğretmenine gösterdi. Öğretmeni ise: "Ooo sen artık methiyeler düzmüşsün. Ne güzel yazıyorsun" diyerek teşvik edip yüreklendirici sözler söyledi.

A: Geçit Vermez Çanakkale" adlı metin çalışmasının bir etkinliği öğrencilerin resim yapmalarına yöneliktir. Öğrencisinin çizdiği resmi gören A: ÖA kızım seninki güzel olmuş, karşı tarafına da bir şeyler çiz diyerek öğrencisini teşvik etmiş ve yüreklendirici sözler söylemiştir.

M: Tutumlu Çocuklar adlı metin çalışması işlenirken

M: Yazdın mı ÖM yoksa arkadaşına baktın mı?

ÖM: Yazdım dedi ve tuvalete gitti.

M: Tuvaletten gel sana yazdığını okutturacağım.

M: Ne yazdın oku bakalım dedi.

ÖM: Tutumlu insanlar ihtiyaçlarını bir yerlere harcamazlar (ÖM çok zor okudu).

M: Aferin diyerek öğrencisini teşvik etti.

H: "Anadolu ve Dünya Bilgesi Nasrettin Hoca" adlı metin işlenirken "Evet, yazdık mı özetinizi? Yazanlar bana göstersinler. Noktalama işaretlerini kırmızı kalemle yazalım. Dikkat ederek yazalım." diyerek tek tek herkesin yazdıklarına bakıp düzeltmeler yaptı. Ara ara güzel yazıyoruz diyerek uyardı. Ardından;

H: Kelimeleri ayır fakat harfleri sıkı yaz. Bastırarak yaz diye dikte çalışması yaptırdı. Teneffüste birebir ilgilendi. Güzel yazıyorsun aslında. Evde annenle çalışıp üstünde durun. Annen sana böyle yazdırıyor mu?

ÖH: Yazdırıyor

H: Tamam, buna benzer yazdırmaya devam etsin diyerek öğrencisini teşvik etti.

D: "Küçük Çocuk ve Oyun Arkadaşları" adlı metin çalışmasında yazma etkinliği yapıldı. D sınıfı gezinerek herkesin yazısına baktı. Öğrencisi ÖD'ün yanına geldiğinde "yastığın üzerine" kelimelerinin nasıl yazılacağını gösterdi ve "aferin oğlum yazıların harika" diyerek öğrencisini teşvik etti".

Tablo 33 incelendiğinde katılımcıların 17 kez öğrencilerine rehberlik ettiği görülmektedir. En fazla rehberlik eden katılımcılar H (f=4) ve F (f=4)'dir. En az rehberlik eden katılımcı ise R (f=1)'dir. R teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme kodu ile paralel olarak öğrencisine yalnızca bir kez rehberlik etmiştir. Rehberlik koduyla ilgili katılımcı uygulamaları şöyledir:

"F: ÖF öğretmeninden aldığı yardımcı kitaptan rasgele bir yer gösterdi ve evde yapmak için öğretmeninden izin istedi. F ise çizgili kâğıda yazabileceğini, istediğini yapabileceğini fakat yırtmaması gerektiğini öğrencisine hatırlattı. Sapasağlam getirmezse bir daha kitap veremeyeceğini belirtti.

A: Komşu komşunun külüne muhtaçtır atasözünü sınıfa yönelttiğinde;

A: Sizin komşularla aranız nasıl kızım?

ÖA: -

A: Sen kardeşini al ve parka çık orada sosyalleş biraz arkadaş edin olur mu diyerek öğrencisine rehberlik etti.

Ayrıca A öğrencisine çok sessiz olmaması gerektiği arkadaşlarına cevap vermesi gerektiği ve rahatsızlık duyduğu şeylere tepki vermesi gerektiği yönünde rehberlik etmiştir.
M: Katılımcı sınıfa girince yaramazlık yapanlar ve ceza olarak verilen yazı çalışmasını yazmayanlar şikâyet edildi. ÖM'ün küfür etme ve arkadaşlarına vurma davranışları nedeni ile öğrenciler rahatsızdı. M, ÖM'ü tahtaya kaldırdı.
M: Neden arkadaşların seni oyuna almıyormuş? Öğrendin mi? Anladın mı?
ÖM:-
M: Oyuna girmek istiyorsan ne yapman gerekiyormuş? Söyle.
ÖM: Vurmamak.
M: Onlara zarar vermeyeceksin. Ben de ÖM'ü oyuna alın diyemem. Sen onlara zarar verirsen oyunu kurallarına göre oynamazsan ben de alın diyemem. Almadılar diye arkadaşlarına hakaret edeceğine nasıl davranman gerekiyorsa öyle davran. Otur yerine şimdi.
ÖM: Başını tamam anlamında salladı".

Öğretim sürecinde yardımcı olma kategorisi incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerini çok az teşvik ettikleri, yüreklendirici sözler söyledikleri ve rehberlik ettikleri düşünülmektedir. Okuma güçlüğü motivasyonla güçlü ilişkisi olan bir yetersizliktir. Güçlük yaşayan birey ne kadar motive edilirse başarıyı tatma olasılığı o kadar artacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin bu öğrencileri akademik uygulamalarla desteklemelerinin yanı sıra sürekli motive etmelerinin ve rehberlik etmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların öğrencilerinin güçlü yanları üzerinde durmamaları araştırmanın diğer çarpıcı bulgusudur. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci güçlü yanını keşfettiğinde ailesi ve öğretmeni tarafından desteklenirse güçlü yanlarını geliştirme fırsatı olacak ve dolayısıyla başarı motivasyonu etkilenecektir.

4.2.11. Öğrenme Ortamını Düzenleme

Dersi işleme süreci temasının son kategorisi olan öğrenme ortamını düzenlemede, sessizliği sağlama, doğru yerde oturtma, ısı, ışık, koku hususlarını düzenleme, ders materyallerini ulaşılabilir konumda bulundurma ve sınıf kurallarını belirleme ve açıklama bulunmaktadır. Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik öğrenme ortamını düzenleme uygulamaları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34
Katılımcıların Öğrenme Ortamını Düzenlemelerine İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Sessizliği sağlama	16	11	15	19	19	7	87
Doğru yerde oturtma	9	7	3	0	6	15	40
Isı, ışık, koku hususlarını düzenleme	20	9	13	14	17	16	89
Ders materyalleri ulaşılabilir konumda bulundurma	20	12	0	20	20	2	74
Sınıf kurallarını belirleme ve açıklama	20	10	7	3	20	8	68
Toplam	85	49	38	56	82	48	

Tablo 34 incelendiğinde katılımcılar en fazla ısı, ışık ve koku hususlarını düzenleyerek öğrenme ortamını düzenlemektedirler. Toplam 120 saatlik gözlemler boyunca katılımcılar 89 kez sınıf ortamının ısı, ışık ve koku hususlarını düzenlemişlerdir. Sınıfında ısı, ışık ve koku hususlarını en çok düzenleyen katılımcı A (f=20) olurken en az düzenleyen katılımcı M (f=9)'dir. Sınıf ortamının ısısı olması gereken sıcaklıkta ayarlanmadığında, sınıf yeterince havalandırılmadığı ve aydınlatılmadığında öğrenme olumsuz şekilde etkilenmektedir. Eğitim verilen ortamın öğrenmeyi önemli derecede etkilemesi göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu sevindiricidir. Katılımcılar tarafından en fazla yapılan ikinci uygulama ise sessizliğin sağlanmasıdır. Katılımcıların gözlem sürecinde 87 kez sessiz bir ortamda eğitim verdikleri gözlenmiştir. Katılımcılardan H (f=19) ve D (f=19)'nin sınıfında sessiz bir ortam sağlanmışken, en az sessizliğin sağlanarak öğretimin yapıldığı ortam ise F (f=7)'nin sınıfı olduğu gözlenmiştir. Tablo 33 incelendiğinde katılımcıların en az yaptığı uygulamanın okuma güçlüğü yaşayan öğrencisini doğru yerde oturtma olduğu görülmektedir. Hâlbuki okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin en önde ve öğretmene yakın oturmaları yasal haklarıdır. Katılımcılardan öğrencisini en fazla doğru yerde oturtanın F (f=15) olduğu görülürken öğrencisini araştırma boyunca doğru yerde oturtmayan katılımcının H (f=0) olduğu gözlenmiştir. Okuma güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcıların bile bu uygulamaya önem vermedikleri araştırmanın dikkat çeken diğer bir bulgusudur. Katılımcılar genellikle sınıf oturma düzenini haftada bir değişen sistemle öğrencilerine bırakmışlardır. Eğer bu sistemde okuma güçlüğü yaşayan öğrenci en arka sıraya geçtiyse bir hafta boyunca en arkada oturmaktadır. Bu durumun ise öğrencinin derse katılımının önüne geçtiği düşünülmektedir.

Tablo 34'e bakıldığında ders materyallerini ulaşılabilir konumda tutma 74 kez gözlenmiştir. Araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler doğrultusunda ikili öğretim

yapan okullarda çalışan katılımcıların (R, F ve M) bu konuda özenli olmadıkları düşünülmektedir. Sınıf ortamı başka bir sınıfla paylaşıldığı için dolaplar ya hep kilitli şekilde kalmakta ya da camı ve kilidi kırılmış ve içi boş tutulmaktadır. Tekli öğretim yapan sınıflarda öğretim yapan katılımcı öğretmenlerin (A, H ve D) sınıflarına daha özenli oldukları, kütüphane ve materyallerinin ulaşımının kolay olduğu, dolapların kilitli olmadığı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak kâğıt havlu, sıvı sabun ve kayıp eşya kutusu gibi araçların her zaman ulaşılabilir konumda bulunduğu tespit edilmiştir.

Sınıf kurallarını belirleme ve açıklama kodu yalnızca A (f=20) ve D (f=20)'nin sınıfında tam olarak gözlenmiştir. Katılımcılardan edinilen bilgiye göre dönemin başında öğrencilerle beraber sınıf kuralları oluşturulmuş. Öğrencilerden alınan "*söz veriyorum-imza*" onayları sınıf duvarına asılmıştır. Katılımcılardan M, H, R ve F'nin sınıfında sınıf kuralları oluşturulmadığı fakat katılımcıların ara sıra öğrencilerini uyardıkları gözlenmiştir. Katılımcı M bu konuda şunları ifade etmiştir:

"Sınıfımızda biraz gürültü olur. Öğrenciler sürekli konuşurlar. Belki başka sınıflardan öğretmen ve öğrenciler bu durumun yaramazlık olduğu konusunda bir hisse kapılabilirler fakat çok zaman öğrenciler yaramazlık değil de yardım alırken ses çıkarırlar".

4.2.12. Dersin Sonlandırılması

Dersin sonlandırılması kategorisinde özetleme, ödev verme ve bir sonraki ders ile ilgili önerilerde bulunma yer almaktadır. Katılımcıların dersin sonlandırılması kategorisine yönelik uygulamaları Tablo 35'de sunulmuştur.

Tablo 35
Katılımcıların Dersin sonlandırılmasına İlişkin Uygulamaları

Kodlar	A (f)	M (f)	R (f)	H (f)	D (f)	F (f)	Toplam (f)
Özetleme	0	0	1	1	0	0	2
Ödev verme	3	2	2	6	6	5	24
Bir sonraki dersle ilgili öneriler	4	8	5	8	12	4	41
Toplam	7	10	8	15	18	9	

Tablo 35 incelendiğinde dersin sonlandırılma uygulaması olarak en çok bir sonraki dersle ilgili öneriler (41) yapıldığı görülmektedir. Bu uygulamayı en fazla yapan katılımcı ise D (f=12)'dir. En az yapılan uygulama ise özetlemedir. Katılımcılardan yalnızca R (f=1) ve H (f=1) derslerini özetlemişlerdir. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların bol tekrara, ön bilgileri harekete geçirmeye ve öğrendiklerini özetlemeye ihtiyaçları vardır. Bu durum göz

önünde bulundurulduğunda katılımcıların yok denecek sayıda özetleme yapmaları araştırmanın diğer bir dikkat çeken bulgusudur.

Tablo 35'e bakıldığında katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine 24 kez ödev verdikleri görülmektedir. Araştırmanın başlangıcında katılımcıların yalnızca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine verecekleri ödevlerin kodlanması gerektiği düşünülmüştür. Fakat pilot çalışma ve esas uygulama gerçekleşirken öğretmenlerin özele değil genele ödev verdikleri görülmüş ve gözlem formuna kodlanması kararlaştırılmıştır. Bu durumda katılımcıların sınıfın geneline verdikleri ödevler aynı zamanda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerini de kapsadığı için ödev verme uygulamaları kodlanmıştır. En fazla ödev veren katılımcıların H (f=6) ve D (f=6) olduğu, en az ödev veren katılımcıların ise M (f=2) ve R (f=2) olduğu gözlenmiştir. Öğrencilere verilen ödevlerin içeriği incelendiğinde hikâye okuma, kelime anlamı bulma, atasözü açıklama, hikâye ve şiir yazma, biyografi araştırması ve etkinlik tamamlama olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı H öğrencisine özel olarak ödev vermemesini şu gerekçeyle açıklamaktadır:

"Ayrı ödevler hiçbir öğrencime vermedim. Hepsine aynı. Bu sefer de çocuk kendini ayrılmış, kötü hissediyor. O yüzden sınıfın geneline ne verdiysem okuma güçlüğü yaşayan öğrencime ve diğerlerine de aynı ödevi verdim".

Dersin sonlandırılması kategorisinde katılımcı uygulamalarından olan özetleme ve ödev verme uygulamalarının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye özel ödevler vererek aile desteğinin sağlanması istenebilir. Böylece aile öğrencinin akademik gelişimine dahil edilebileceği düşünülmektedir.

4.3. Sınıf öğretmenleri Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Okuma Becerisi Kazandırırken Ne Tür Sorunlarla Karşılaşmakta ve Nasıl Çözmektedirler?

Araştırmanın üçüncü alt problemi analiz edilirken öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine okuma becerisini kazandırırken karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri nasıl aşmaya çalıştıkları yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve öğretmen görüş anketinden elde edilen bilgilerle analiz edilmeye çalışılmıştır. İlk olarak katılımcıların yaşadıkları olumsuz durumlar tespit edilerek *bireysel* ve *çevresel* kategorileri altında Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36
Katılımcıların Okuma Becerisi Kazandırırken Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Bireysel	Devamsızlık	F, M
	Kavgacı tutum	F, M
	Çok konuşma	D, F
	Sorumluluk alamama	A, R
	Derse karşı ilgisizlik	A, F
	Anlama problemleri	A, H
	Unutkanlık	D
	Ses tonunun düşüklüğü	A
	Kural tanımama	F
	Okuma yavaşlığı	H
	Motivasyon sorunları	F
Çevresel	Aile desteğini alamama	D, F, M
	Akran zorbalığı	M

Tablo 36 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine okuma becerisi kazandırırken yaşadıkları sorunlar bireysel ve çevresel olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Çevresel sorunlar başta aile desteğini alamama veya az alabilme olurken akran zorbalığı da diğer bir çevresel sorun olarak belirmektedir. Katılımcı D, F ve M aile desteği alamadıklarını şu ifadelerle belirtmektedirler:

> D: Anneyle babayla konuşuyorum. Baba geç geliyor. Aslında anne ev hanımı. İlgilenebilir ama yani çokta üzerine sorumluluk almak istemiyor. Ben talep ediyorum genelde ben soruyorum ödevini yapmamış şunu yapmamış okumadan gelmiş diye öyle durumlarda önlemler aldılar. Yani önlem aldıklarına göre yine de ilgileniyorlar diyebilirim, çok fazla görüştüğüm bir aile değil. En azından bir öğrenci tutmuşlar yani. Aile ona öğretmen edinmiş.
> F: Velayet kimde şuan ondan çok emin değilim. Dedeyle çok görüşmüyoruz. Onda olma ihtimali var. Ama anneyle iletişim dediğimiz derdimizi anlatma ama faydası da olmuyor. Ne kadar da şey yapsan o diyor ki, velayeti bende değil. Bir de maddi durumları çok iyi aslında yani maddi hiç sıkıntıları yok. Ama işte bakacak insan, başında duracak insan, eğitime değer verme o tarz şeyler yok.
> M: Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çoğunlukla aileden destek alamama gibi bir durum var. Ailenin ekonomik durumları da çok etkili. Çalışmak zorundalar. Bu şekilde kurmuşlar düzenlerini. Geçinebilmek, yaşayabilmek için. Aileyle iletişim sorunumuz olmasa da yönergeleri uygulatamıyoruz. Eğitime önem vermiyorlar, ona destek olamıyorlar. En azından okula hazır hale getirme; çantasını ayarlama… Çantası olmaz, kitapları olmaz. Verdiğimiz şeyleri getirmez. Bir dağınıklık var, evinde bir dağınıklık dediğim gibi.

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında ortak nokta olarak çocukla ilgilenilmemesi olduğu görülmektedir. Bu duruma ailenin dağılması ve ekonomik nedenler nedeniyle ebeveynlerin eve geç gelmesi örnekleri verilmiştir. Katılımcılara göre yaşanan diğer sorunlar ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri ilgilendiren bireysel nedenlerdir. Bireysel kategorisinde, devamsızlık durumları, kavgacı tutumlar, çok konuşma, sorumluluk alamama, anlama problemleri ve derse karşı ilgisizlik ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların bu sorunlarla nasıl başa çıktıkları Tablo 37'de sunulmuştur:

Tablo 37
Katılımcıların Okuma Becerisi Kazandırırken Karşılaştıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Uygulamalar	Güçlük nedenini tespit ederek çözüm bulma	D, M
	Birebir çalışma	A, F, M
	Çalışma materyali verme	D, F
	Okuma çalışmaları	A, F, H
	Ödüllendirme	A, H, R
	Devamlı uyarma	F
	Yoğun ödev	R
	Tekrar yaptırma	A, R
	Özel öğretmenle etüt yapmasını sağlama	D, R
	Soru sorarak konuşturmaya çalışma	A
Yardım alma	Rehber öğretmenden	A, D, F, M
	Akrandan	D, M, R
	Aileden	D, H, M, R,
	Zümreden	D
	Profesyonel kurumlardan	R
Yasal süreçler	Rapor aldırma	M, R
	Destek eğitim almasını sağlama	M, R
	İdareye bildirme	M

Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine okuma becerisini kazandırırken yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yöntemleri, yardım alma, uygulama ve yasal süreçler olarak üç başlık altında toplanmıştır. Uygulamalar kategorisinde katılımcıların en fazla yaptıkları uygulamalar okuma çalışmaları yapma (A, F, H) ve ödüllendirme (A, H, R) uygulamalarıdır.

Ödüllendirmeler yaparak okuma güçlüğü ile başa çıktığını ifade eden katılımcılardan H, yıldız panosu gibi uygulamalar kullanarak ödüllendirmeler yaptığını ifade etmiştir. Buna karşın araştırma sürecinde okuma güçlüğü yaşayan ÖH'ün hiç yıldız kazanamadığı ve yıldız panosunda tek yıldız kazanamayan öğrenci olduğu gözlenmiştir. Yıldız panosu öğrenci fotoğrafları ve isimleri barındırdığı için etik nedenlerden dolayı sunulmamıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin derslere katılması, başarı hazzını tadabilmesi ve okuma motivasyonunu arttırmak amacıyla seviyesine göre başarı elde edebileceği durumlar oluşturulması ve ödüllendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca katılımcılar öğrencileriyle birebir çalıştıklarını (A ve F), tekrar yaptırdıklarını (A ve R), çalışma materyali verdiklerini (D ve F) ve özel öğretmenle çalışmalarını sağlayarak etüt yaptırdıklarını (D ve R) ifade etmişlerdir. Katılımcı A birebir çalıştığını şu ifadelerle bildirmiştir:

> Okul çıkışları bir saat birebir ders veriyorum. Her gün değil ama hafta da iki gün. Birinci dönemde ikinci dönemde aynı şekilde yapıyorum. Sekiz kişiler. Orada konuları birlikte çözüyoruz diğer çocuklarla beraber. Ödev de var tekrarda var. Türkçe de var matematik de var. Sadece Türkçe ile bırakmıyorum.

Katılımcı A her ne kadar birebir çalışmalar yaptığını ifade etse de sekiz kişilik gruba haftada iki gün Türkçe-Matematik derslerini içeren bir kurs verilmesi okuma güçlüğü ile başa çıkmada yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Özellikle öğrenci ÖA'nın öğrenme güçlüğü raporu olan bir öğrenci olduğu göz önünde bulundurulduğunda destek eğitim verilmesinin ve sınıfta bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanarak uygulanmasının daha verimli olacağı düşünülmektedir. Öğrencisine tekrar yaptırarak okuma güçlüğü ile başa çıktığını belirten katılımcı R ise görüşme esnasında şu ifadelere yer vermiştir:

> Tekrar. Birebir yanına alıp otururusun. Onların metinlerini farklı seviyede tutarsın. Ama bunu da diğerlerine çaktırmadan yaparsın. Başka hiçbir alternatif yok. Yani onun sihirli bir formülü yok. Eğer çocukta unutma şeysi varsa onu daha çok tekrar ettirmek zorundasın. Sen hiç yılmayacaksın. O yılabilir, gelmek istemeyebilir ama gene çağıracaksın. Ödül koyunca olabiliyor. Küçük minik ödüller. Çikolata bile bazen onlar için önemli.

Ayrıca katılımcı R öğrencisine yoğun ödev verdiğini böylece okuma güçlüğü ile başa çıktığını ifade etmiştir. Yoğun ödev vermenin çözüm olamayacağı, okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin motivasyonunu düşüreceği düşünülmektedir. Ayrıca uygulama kategorisinde katılımcı A öğrencisini devamlı konuşturarak okuma güçlüğü ile başa çıktığını ifade etmiştir. A'nın öğrencisi ÖA'nın iletişim sorunları yaşadığı, sesini normal kullanmadığı göz önüne alındığında katılımcının soru sorarak öğrencisini konuşturmaya çalışmasının etkili bir uygulama olabileceği söylenebilir.

Tablo 36'da yardım alma kategorisi incelendiğinde katılımcıların en fazla aileden (D, H, M ve R) ve rehber öğretmenden (A, D, F ve M) yardım aldıkları, ardından akranlardan (D, M ve R) yardım aldıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcılar zümre arkadaşlarından (D) ve profesyonel kurumlardan (R) yardım aldıklarını belirtmektedirler. Aileden yardım alma kodunda katılımcıların ortak görüşü ailenin okuma güçlüğünü kabul ederse yardım ettiği doğrultusundadır. Katılımcı D ve R belirgin şekilde aile desteği almışlardır. Katılımcı D veli ile yaptığı görüşmeler neticesinde lisansa devam eden bir öğrenciyi özel öğretmen olarak öğrencisi ÖD'e öğretmen olmasını sağlamıştır. Geçici süre ile yapılan bu ek özel yardımlar sonucunda ÖD okuma yazmaya geçmiş ve hızlandırmıştır. Katılımcı R ise veliyle sık sık iletişime geçmekte ve aile desteği almaktadır. Aile desteği alamayan A ve F rehber öğretmenden yardım alarak öğrencisini tanıma ve yardımlarda bulunmaya çalışmıştır. F'nin aile desteğini alamaması yukarıda çevresel sorunlar yorumlanırken

betimlenmiştir. M ise akran yardımı aldırırken dikkat ettiği durumu şu şekilde açıklamaktadır*:*

"Akran yardımı aldırırken sürekli aynı çocukla oturtamıyorum. Yanındaki çocuk şikâyetçi olur, istemez onunla oturmayı. Veli zaten istemez. Benim çocuğumun dikkatini dağıtıyor diye. İşte biz de gördüğünüz gibi sürekli yanındaki öğrenciyi değiştirerek akran yardımı aldırıyoruz".

Katılımcı D ise zümre arkadaşlarından özellikle kıdemli zümre arkadaşlarından yardım aldığını fakat sonuç alamadığını şu ifadelerle dile getirmektedir:

> Zümremle sürekli konuşuyoruz. Herkes kendi öğrencisinden bahsediyor ama dediğim gibi çözüm yok ortada. Anlatıyorsun bende de var sende de var. Bende ki şunu yapıyor, aylık fasikül yapıyoruz bunu yapıyoruz ama yapabildiğimiz bu yani gözle görüneni. Birçok kişi bu konuda tamamen çözüm olacak bir bilgiye sahip değil.

Tablo 37'de yasal süreçler kategorisinde ise rapor aldırma, destek eğitim almasını sağlama ve idareye bildirme kodları bulunmaktadır. Katılımcı M v R okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine rapor aldırıp destek eğitim almalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bu dönem sınıflarındaki öğrencileri için bu ifade geçerli değildir. M okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin ailesi tarafından okuma güçlüğünün kabullenilmeyişi nedeniyle rapor aldırmadığını şu ifadelerle açıklamaktadır:

"Öğrencimin doktor işini halledemedik. Randevusunu dahi ben alıverdim. Fakat gitmediler. Zamanında gitmedikleri için kaçırmışlar. Mahcup olduklarından dolayı söylemiyorlar. Çünkü ailecek çalışıyorlar. Mutlaka o gün işleri varmıştır".

Okuma güçlüğü ile başa çıktıklarını ifade eden katılımcılardan M ve R yasal süreçler kategorisinde öğrencileri için rapor aldırarak ve destek eğitim almalarını sağlayarak bu sorunu aştıklarını iddia etmektedirler. Katılımcıların öğrencilerinin rapor almadıkları ve dolayısıyla destek eğitim almadıkları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacı ile yaptıkları görüşmeler ve cevapladıkları öğretmen görüş anketinde bu soruya öğretmenlik hayatlarını düşünerek genel cevap verdikleri düşünülmektedir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Bilgi ve Algı Durumları İle Uygulamaları Ne Derece Örtüşmektedir?

Araştırmanın son probleminde, sınıf öğretmenlerinin ilgi ve algı durumları ile sınıf içi uygulamalarının ne derece ölçüştüğü katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve öğretmen görüş anketlerinden elde edilen verilerle karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden ve öğretmen görüş anketlerinden elde edilen

veriler gözlem formu ile karşılaştırılmış olup "*görüldü"* ve "*görülmedi"* olarak belirlenen bir matrisle beraber her bir katılımcı için ayrı ayrı sunulmuştur. Ardından elde edilen veriler tüm katılımcılar için toplu bir şekilde tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Katılımcı A

Katılımcı A ile yapılan görüşmede ve cevaplaması istenilen öğretmen görüş anketinde okuma güçlüğünü nasıl giderebileceği ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine sınıf içinde ne tür uygulamalar yaptığı ve okuma güçlüğü ile nasıl başa çıktığıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Katılımcının bu sorulara verdiği cevaplar ve araştırmacının yaptığı gözlemler Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38
Katılımcı A'nın Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları

Uygulamalar	Görüldü	Görülmedi
Birebir çalışmalar		✓
Okuma çalışmaları	✓	
Ödüllendirme		✓
Tekrar yaptırma		✓
Soru sorarak konuşturmaya çalışma	✓	

Katılımcı A okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine sınıf içinde yaptığı uygulamalar olarak birebir çalışmalar yaptığını, okuma çalışmaları yaptığını, ödüllendirdiğini, tekrar yaptırdığını ve sorular sorarak konuşturmaya çalıştığını ifade etmiştir. A'nın sınıfında yapılan 20 saatlik gözlemler boyunca okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ile okuma çalışmaları yaptırdığı ve soru sorarak konuşturmaya çalıştığı görülmüştür. Gözlem sürecinde katılımcının yönlendirmesi ile öğrencinin raporu alınmış olup destek eğitim almasını sağlayacak olan yasal süreci başlamıştır. Katılımcının öğrencisine yaptırmış olduğu okuma çalışmaları sesli okuma yaptırma (8), sessiz okuma yaptırma (9), akıcı okuma çalışmaları (1), kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme (1) ve okuma ile ilgili dönüt verme (12) ile sınırlıdır. Katılımcının öğrencisini soru sorarak konuşturmaya çalıştığı 12 kez gözlenmiştir. Katılımcılar arasında öğrencisine en fazla soru soran katılımcının A olduğu tespit edilmiştir. Katılımcının yapılan gözlemler boyunca öğrencisi ile birebir çalıştığı, ödüllendirme yaptığı ve tekrar yaptırdığı gözlenmemiştir. Katılımcı A'nın okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yönelik yaptığını ifade ettiği uygulamalar gözlem sonuçlarıyla az bir oranda (%40) örtüşmektedir. A'nın okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yaptıkları uygulamalardan okuma çalışmaları ve soru sorarak konuşturmaya çalıştırma uygulamaları gözlem sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak A'nın okuma güçlüğü

ile başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşlerinden birebir çalışma, tekrar yaptırma ve ödüllendirme uygulamaları gözlem sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Katılımcı M

Katılımcı M ile yapılan görüşmede ve cevaplaması istenilen öğretmen görüş anketinde okuma güçlüğünü nasıl giderebileceği ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine ne tür uygulamalar yaptığı soruları yöneltilmiştir. Katılımcının bu sorulara verdiği cevaplar ve araştırmacının yaptığı gözlemler Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39
Katılımcı M'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları

Uygulamalar	Görüldü	Görülmedi
Güçlük nedenini tespit ederek çözüm bulma	✓	
Birebir çalışma		✓
Akran yardımı	✓	

Katılımcı M okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi için sınıf içinde yaptığı uygulamalar olarak güçlük nedenini tespit ederek çözüm bulmaya çalıştığını, birebir çalışma yaptığını ve akran yardımı aldırdığını ifade etmiştir. M'nin sınıfında yapılan 20 saatlik gözlemler boyunca okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin güçlük nedenini tespit ederek çözüm bulmaya çalıştığı ve akran yardımı aldırdığı (14) gözlenmiştir. Katılımcının çözüm bulması öğrencisinin okumayı öğrenme esnasında akranlarından geri kaldığını fark edip akran yardımını devreye sokması ile gerçekleşmiştir. Alınan akran yardımının sistematik ve düzenli olmadığı araştırmanın önceki bölümünde vurgulanmıştır. Katılımcının okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yönelik yaptığını ifade ettiği uygulamalarla gözlem sonuçları çoğunlukla (%67) örtüşmektedir. M'nin okuma güçlüğü hakkında bilgi ve algı durumlarının iyi derecede olduğu fakat pratikte yetersiz olduğu söylenebilir.

M'nin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine bireysel zaman ayırdığı (15) fakat birebir çalışmadığı gözlenmiştir. M birebir çalışma yaptığını şu ifadelerle açıklamaktadır:

> Daha çok birebir dikte okuma çalışması yapıyoruz. Onun dışında fazla bir şey yapamıyoruz. Şöyle oluyor, o sırada herhangi bir etkinlik matematikte olabilir, herhangi bir problem test olabilir. O an için boşta kalıyor herkes kendisi yapsın diyoruz. Arkadaşına baksa kural çiğnenmiş gibi olacak, diğerleri de bıkacak. O sırada o geliyor veya ben onun yanına oturuyorum ya da boş bir yere geçiyor veya masamda oluyor o şekilde okuma veya dikte çalışması yapıyoruz.

Katılımcının bu ifadeleri gözlem sonuçları ile örtüşmemektedir. Öğrencinin ikinci sınıfta olduğu dikkate alınarak katılımcının öğrencisi ile birebir ilgilendiği bu dikte çalışmasının

birinci sınıf ve/veya ikinci sınıfın ilk dönemi yaptığı düşünülebilir. Ayrıca M okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özel olarak onlarla ilgilenilmesini sevmediklerini, mutsuz olduklarını ve sınıftaki diğer akranlarından kopmak istemediklerini ifade etmiştir.

Katılımcı R

Katılımcı R ile yapılan görüşmede ve cevaplaması istenilen öğretmen görüş anketinde okuma güçlüğünü nasıl giderebileceği ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine sınıf içinde ne tür uygulamalar yaptığı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Katılımcının bu sorulara verdiği cevaplar ve araştırmacının yaptığı gözlemler Tablo 40'da sunulmuştur.

Tablo 40
Katılımcı R'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları

Uygulamalar	Görüldü	Görülmedi
Alkışlatma		✓
Ödüllendirme		✓
Yoğun ödev		✓
Tekrar yaptırma		✓
Özel öğretmenle etüt yapmasını sağlama		✓
Akran yardımı		✓

Katılımcı R okuma güçlüğü yaşayan öğrencisini alkışlattırdığı, minik ödüller verdiği, yoğun ödevler verdiği, tekrar yaptırdığı, özel öğretmenle etüt yapmasını sağladığı ve akran yardımı aldırdığını ifade etmiştir. R'nin ifadeleri gözlem sonuçlarıyla örtüşmemektedir. R'nin 20 saatlik gözlem sürecinde yalnızca 2 defa sınıfın geneline ödev verdiği görülmüştür. Öğrencisine bizzat yoğun ödev vermemesi nedeniyle matriste görülmedi işaretlenmiştir. R'nin ayrıca katılımcılar arasında öğrencisini teşvik edip yüreklendirici sözler söylemeyen tek öğretmen olduğu tespit edilmiştir. R'nin okuma güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim alıyor olması göz önünde bulundurulduğunda okuma güçlüğü hakkında bilgi ve algı durumu yeterli olsa da uygulamada yetersiz olduğu düşünülmektedir. Katılımcının ifadesine göre sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan ve yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olması, her yeni gelen öğrencinin bu sınıfa verilmesi, bu durumdan dolayı bunaldığını belirtmesi yaptığını ifade ettiği uygulamaları gerçekleştirememesine neden olduğu düşünülmektedir.

Katılımcı H

Katılımcı H ile yapılan görüşmede ve cevaplaması istenilen öğretmen görüş anketinde okuma güçlüğünü nasıl giderebileceği ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine sınıf içinde

ne tür uygulamalar yaptığı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Katılımcının bu sorulara verdiği cevaplar ve araştırmacının yaptığı gözlemler Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41
Katılımcı H'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları

Uygulamalar	Görüldü	Görülmedi
Okuma çalışmaları	✓	
Ödüllendirme		✓

Katılımcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine okuma çalışmaları yaptığını ve ödüllendirdiğini ifade etmiştir. Katılımcının öğrencisine yaptırmış olduğu okuma çalışmaları sesli okuma yaptırma (4), sessiz okuma yaptırma (5), akıcı okuma çalışmaları (1), kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme (1) ve okuma ile ilgili dönüt verme (3) ile sınırlıdır. H'nin yaptığı akıcı okuma çalışması 20 saatlik gözlem boyunca yalnızca bir kere tespit edilmiştir. Öğrencisini defteri ile birlikte masasına çağırmış ve yazısına bakarak sesli okuma yaptırmıştır. Ardından dönütler vererek ve rehberlik ederek öğrencisine yerine oturmasını söylemiştir. Ayrıca diğer yaptığını ifade ettiği uygulama olan ödüllendirme uygulamasında ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi hariç sınıftaki diğer bütün öğrencilerin bir yıldızı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcının okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye özel bir uygulama olarak değil, sınıfın geneline yönelik bir ödüllendirme uygulaması yaptığı düşünülmektedir. H'nin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yönelik yaptığı uygulamaları içeren ifadeleri ile gözlem sonuçları örtüşme oranı %50 olmasına rağmen yaptırdığı okuma çalışmaları çok yetersizdir. Bu durum, katılımcının Türkçe dersinde metin işlenmesinin gereksiz ve sıkıcı olduğunu belirtmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Katılımcı ayrıca ifadesinde test odaklı bir öğretmen olduğunu ve öğrencilerini özel okullara hazırlamak için çaba sarf etiğini belirtmiştir. Bu bağlamda sınıfın genelini özel okul sınavları için hazırlarken okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi için ek olarak bir çaba sarf etmediği düşünülmektedir.

Katılımcı D

Katılımcı D ile yapılan görüşmede ve cevaplaması istenilen öğretmen görüş anketinde okuma güçlüğünü nasıl giderebileceği ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine sınıf içinde ne tür uygulamalar yaptığı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Katılımcının bu sorulara verdiği cevaplar ve araştırmacının yaptığı gözlemler Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42
Katılımcı D'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları

Uygulamalar	Görüldü	Görülmedi
Güçlük nedenini tespit ederek çözüm bulma	✓	
Çalışma materyali verme	✓	
Özel öğretmenle etüt yapmasını sağlama		✓
Akran yardımı alma	✓	

Katılımcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin güçlük nedenini bulup tespit etmeye çalıştığını, çalışma materyali verdiğini, özel öğretmenle etüt yapmasını sağladığını ve akran yardımı aldırdığını ifade etmiştir. D'nin güçlük nedenini tespit ederek çözüm bulduğu, çalışma materyali verdiği ve akran yardımı aldırdığı gözlem sonuçları ile tespit edilmiştir. D'nin öğrencisinin güçlük nedenini tespit ederek çözüm bulmaya çalışması akran yardımı aldırmasına, çalışma materyali vermesine ve özel öğretmenle etüt yapmasını sağlamıştır. Gözlem boyunca özel öğretmenle etüt yapmasını sağlaması gözlenmemiştir. Fakat D bu konu hakkında özel öğretmenle öğrencisinin birinci dönem ilgilendiği ve okuma ve yazmaya geçince bıraktıklarına dair bir açıklama yapmıştır. Katılımcının öğrencisine verdiğini ifade ettiği çalışma materyali okumayı öğrenmeye yönelik birinci sınıf seviyesinde hazırlanmış fasikül setidir. Diğer verdiği çalışma materyalleri ise öğrencisinin kitabını unutması ile sınıf içinde yazıcıdan fotokopi çekilerek temin edilen çalışma materyalleridir. Ayrıca akran yardımı sistematik bir şekilde olmamaktadır. Bazı durumlarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin yardımı aldığı akranının bir etkinliği yanlış yaptığını öğretmenine ilettiği gözlenmiştir. Bu gibi durumlar olsa da D'nin yaptığını söylediği uygulamaların çoğunluğu (%75) gözlem sonuçları ile örtüşmektedir. D'nin bir önceki çalışma yerinin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim aldığı bir okul olması aynı zamanda öğrencisine uygulamalar yaparken okuma güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim alması bu bulguyu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca D, daha erken zamanda bu öğrenciyle ilgilenilseydi okuma güçlüğünü daha hızlı aşabileceğini dile getirerek erken müdahalenin önemine dikkat çekmiştir.

Katılımcı F

Katılımcı F ile yapılan görüşmede ve cevaplaması istenilen öğretmen görüş anketinde okuma güçlüğünü nasıl giderebileceği ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine sınıf içinde ne tür uygulamalar yaptığı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Katılımcının bu sorulara verdiği cevaplar ve araştırmacının yaptığı gözlemler Tablo 43'de sunulmuştur.

Tablo 43
Katılımcı F'nin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencisine Yönelik Uygulamaları ve Gözlem Bulguları

Uygulamalar	Görüldü	Görülmedi
Birebir çalışma		✓
Çalışma materyali verme	✓	
Okuma çalışmaları	✓	
Devamlı uyarma	✓	

Katılımcının okuma güçlüğü yaşayan öğrencisini birebir çalıştırdığı, çalışma materyali verdiği, okuma çalışmaları yaptırdığı ve devamlı uyardığını ifade etmiştir. Çalışma materyali verme, okuma çalışmaları yaptırma ve devamlı uyarma uygulamaları gözlem sonuçlarıyla örtüşmektedir. F'nin öğrencisine 6 kez çalışma materyali verdiği gözlem boyunca tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencisinin üçüncü sınıfta okumasına rağmen birinci sınıf seviyesinde hazırlanmış okuma-yazma fasikül setleri temin ettiğini, fakat her defasında bu setlerin kaybolduğunu veya çöpte yırtılmış halde bulduğunu belirtmiştir. Katılımcının öğrencisine çalışma materyalleri vermesinin katılımcı D'nin ki gibi etkili olmadığı düşünülmektedir.

F'nin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi için yaptığı diğer bir uygulama ise okuma çalışmalarıdır. F'nin öğrencisine sesli okuma (8), sessiz okuma (5), kelimelerin nasıl okunacağını söyleme (5), akıcı okuma çalışmaları (1) ve okuma ile ilgili dönüt verme (8) uygulamaları yaparak okuma çalışmaları yaptırdığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencisini devamlı sözel olarak uyardığını belirten F'nin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine davranışa dayalı dönütler verdiği (15) gözlenmiştir. Bu uygulamalar gözlem sonuçlarıyla örtüşmektedir. F'nin tek örtüşmeyen uygulaması ise birebir çalışmadır. Bu durumu katılımcı araştırmacı ile yaptığı görüşmede şu ifadelerle dile getirmiştir:

> Hocam siz geldiniz diye biraz daha ilgilenmeye başladım derste, yoksa ben artık saldım öğrencimi. Üç senedir bıktım artık. Okumaya yeni başladı kendi âleminde bir çocuk. Sınıfta yedi yabancı uyruklu öğrenci var. Onlar geldiklerinde ona da okuma seti veriyorum ama sonra bir bakıyorum ki çöpte..

Katılımcının sınıfında yedi yabancı uyruklu öğrenci olması araştırmanın çarpıcı bir bulgusudur. Ayrıca öğrencinin velayetinin hükümlü babasında olması rapor almasını zorlaştırmış ve katılımcının aile desteğini alamamasına neden olmuştur. Tüm bu şartlar içinde F'nin yaptığı uygulamalar incelendiğinde gözlem sonuçlarıyla büyük çoğunlukla (%75) örtüştüğü söylenebilir.

Katılımcıların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik yaptıklarını ifade ettikleri uygulamalar ve gözlem sonuçlarıyla örtüşmelerinin yüzdelik karşılıkları tablo 44'de sunulmuştur.

Tablo 44
Katılımcıların Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Örtüşme Yüzdeleri

Uygulamalar	A	M	R	H	D	F
Görüldü	2	2	0	1	3	3
Görülmedi	3	1	6	1	1	1
Görüş ve Uygulamaların Örtüşme Yüzdeliği	%40	%67	%0	%50	%75	%75

Tablo 43 katılımcıların okuma güçlüğü hakkında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik uygulamalarını da kapsayan bilgi ve algı durumlarının gözlem sonuçları ile örtüşme yüzdelerini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle katılımcıların öz farkındalıkları ile ilgili olan bu değerlerin az ya da çok olması öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar ve gözlem sonucu tespit edilen uygulamalar hakkında ipuçları vermektedir. Katılımcılardan D ve F'nin örtüşme yüzdeleri %75 iken M'nin %67, H'nin %50 ve A'nın %40 olduğu görülmektedir. R'nin ise %0'dır. Sıfır değeri katılımcının öğrencisine bir uygulama yapmadığı anlamına gelmemektedir. Sıfır değeri katılımcının okuma güçlüğü hakkında bilgi ve algısının aslında uygulamaya dönmediğine işaret etmektedir. Aynı şekilde örtüşme değerinin %75'lerde olması öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin tüm akademik ihtiyacını karşıladığı anlamına gelmemektedir. Değerin yüksek olması katılımcının okuma güçlüğü ile nasıl başa çıktığını ifade ederken bir yandan sınıf içinde bu uygulamaları gerçekleştirdiğine böylece davranışlarının ve ifadelerinin örtüştüğüne kanıt olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve becerileri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin uyumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç ilkokulda altı sınıf öğretmeni ile görüşme ve anket uygulaması yapılarak sınıf içi uygulamalarının neler olduğu gözlenmeye çalışılmıştır. Gözlemler her bir katılımcı için yirmi ders saati sürmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda veri analizi "Bulgular ve Yorumlar" bölümünde ele alınmıştır. Bu bölümde, bulguların sonuçları her bir alt probleme göre sunulmuş olup ilgili literatür ile ayrı ayrı tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü Kavramına Yönelik Bilgi ve Algılarının Seviyesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü hakkında bilgi ve algı durumlarının ne seviyede olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırmanın birinci alt probleminde, okuma güçlüğü kavramı, karakteristik özellikleri, nedenleri ve tanıma süreci hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler okuma güçlüğünü yanlış okuma, okuduğunu anlayamama, heceleyerek okuma, harfleri tanıyamama, akıcı okuyamama ve yavaş okuma ile bağdaştırmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin belirttikleri bu okuma güçlükleri alan yazında en sık rastlanan okuma güçlüğü kavramlarıdır.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan çocukların profilleri hakkında görüşleri analiz edildiğinde, psikolojik, fizyolojik, zihinsel, akademik, karakter ve davranış başlıkları elde edilmiştir. Öğretmenler psikolojik başlığı altında okuma güçlüğü yaşayan çocukların belirgin şekilde derse karşı ilgisizlik yaşadıkları ve özgüven problemleri yaşadıklarını ifade

etmişlerdir. Alan yazında yapılan çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir (Güzel-Özmen, 2012; Hampton ve Mason, 2003; Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Topbaş, 1998; Yıldız, 2004).

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan çocukların fizyolojik profilleri hakkında en fazla belirttikleri durum ise okuma güçlüğü yaşayan çocukların konuşma problemleri yaşadıklarına yöneliktir. İlgili alan yazında benzer şekilde okuma güçlüğünün çocukta ilk belirtisi olarak en çok vurgulanan hususun bireyin fonolojik problemler yaşaması olarak belirtilmektedir (Bender, 2012; Catts ve Hogan, 2003; Hamilton ve Glascoe, 2006; Hulme ve Snowling, 2016; Lee ve Yoon, 2017; Topbaş, 1998; Vellutino ve diğerleri, 2004).

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan çocukların anlama güçlükleri yaşadıklarına ve unutkanlık sorunları olduğuna ilişkin görüşleri zihinsel başlığı altında toplanmıştır. Okuma güçlüklerinden birinin okuduğunu anlayamama olduğu ve okuma güçlüğü yaşayan bireylerin sık sık unutma davranışını gösterdikleri alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Fidancı, 2011; Hamilton ve Glascoe, 2006; Snowling ve Hulme, 2012; Spear-Swerling, 2016). Öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri için çoğunlukla akademik olarak fiziki etkinliklerde başarılı olduklarını ve okula düzenli devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu alan yazınla benzerlik göstermemektedir. Alan yazında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okullarına düzenli devam edemedikleri ve fiziki beceri gerektiren derslerde genellikle başarısız oldukları vurgulanmaktadır (Doğan, 2012; Texas Education Agency, 2014).

Diğer yandan öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerini sosyal, çekingen, sessiz, kurallara uyan ve dağınık bir karaktere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Okuma güçlüğünün şiddeti ve derecesinin bireyden bireye değişen bir karakteri olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sosyal olmaları mümkün görünmektedir. Bunun yanı sıra yandan okuma başarısızlığının akademik başarıyı derinden etkilediği bu nedenle öğrencinin sınıf içinde çekingen ve sessiz kalması olası bir durumdur. Literatürde benzer şekilde bu konuya değinilmektedir (Güzel-Özmen, 2012; Hampton ve Mason, 2003; Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Topbaş, 1998; Yıldız, 2004).

Öğretmenler okuma güçlüğünün bireylerde çevresel, fizyolojik, bireysel ve zihinsel nedenlerle meydana geldiğini düşünmektedirler. Öğretmenler bireylerin gelişimsel yetersizlikler, fiziksel sorunlar ve konuşma bozuklukları nedeniyle okuma güçlüğünü yaşadığını ifade etmektedirler. Benzer şekilde alan yazında da disleksinin tek bir nedenden oluşmadığı, birçok nedenin birleşerek bireylerde ortaya çıktığı ortak bir görüştür (Kocaarslan, 2013; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Plotnik, 2009; Shaywitz ve

Shaywitz, 2005; Tanaka ve diğerleri, 2011). Disleksi nedeni olarak gösterilen ruhsal bozukluklar ve zihinsel yetersizlikler ifadeleri okuma güçlüğünün öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığı ve bilinmediğini düşündürmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuduğunu anlayamaması, doğru ve akıcı okuyamaması, yavaş ve heceleyerek okuması, sınıf ortalamasından geri kalması öğretmenlerin okuma güçlüğünü tanıma sürecinde fark ettikleri başlıca problemlerdir. Alan yazında bu duruma benzer bulguları olan bir çalışma yapılmıştır (Uygun ve Katrancı, 2011). Öğretmenlerin okuma güçlüğü kavramına yönelik bilgi ve algı düzeylerinin genel olarak iyi derecede olduğu söylenebilir.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Yönelik Ne Tür Uygulamalar Yaptıklarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine sınıf içinde ne tür uygulamalar yaptıklarını tespit etmeye yöneliktir. Bu bağlamda öğretmenlerle görüşme, öğretmen görüş anketi ve sınıf içi gözlem uygulamaları yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine en çok hedeften haberdar etme, ısı, ışık ve koku hususlarını düzenleme, sessizliği sağlama ve yazı çalışması uygulamalarını yaptıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla yaptıkları uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda, yapılan uygulamaların aslında sınıfın geneline yönelik olduğu, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciyi direk hedef almadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu bulgunun araştırmanın en çarpıcı bulgusu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye özel olarak yaptıkları uygulamaların başında ise ihtiyaç hissedildiği an okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin yanında olmaları ardından sırayla soru sormaları, sözlü açıklamalar yapmaları ve sesli okuma yaptırmaları gelmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine soru sorarak ders işlemeleri bulgusu ile benzeyen alan yazında çalışmalara rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları yöntemlerin neler olduğuna yönelik yapılan araştırmalarda soru-cevap stratejisini sıklıkla kullandıkları görülmektedir (Demir ve Ersöz, 2014; Karasu-Avcı ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018; Taşkaya ve Muşta, 2008).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin en önde oturmaları onların yasal haklarından biridir. Oturma düzeni incelendiğinde tüm öğretmenler sürekli bir arkaya kayan sistemi izlemektedirler. Bu durumda okuma güçlüğü yaşayan öğrenci sırası geldiğinde önde oturup derse katılabilmektedir. Bu oturma düzeni ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler çok az bir

süreyle önde oturabildikleri gibi hiç önde oturamayan öğrenci de bulunmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin önde ve öğretmene yakın bir şekilde oturması gerektiği yasal hakkı olup, alan yazında da birçok defa tekrar edilmiştir (MEB, 2008). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bilinçli olarak önde oturtulmamaları araştırmanın önemli bir bulgusudur.

Sınıf öğretmenlerinden ikisi okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine akran yardımı aldırmaktadırlar. Bu bulgu alan yazında desteklenmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2016). Ancak öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine akran yardımı aldırırken belirli bir sistemde aldırmamaktadırlar. Genellikle seçilen akran akademik başarısı yüksek bir akran olmamaktadır. Akran yardımının rastgele aldırılması araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini yeterince bilmediklerini düşündürmektedir.

Öğretmenler, eşli okuma ve drama stratejilerini hiç kullanmamışlardır. Hâlbuki eşli okuma, okuma güçlüğü ile baş etmede en etkili yöntemlerden biridir (Akyol, 2013a). Ayrıca drama yöntemi ile öğretim yaparak öğrenmenin kalıcılığı artabilmekte ve öğrencilerin birbiri ile kaynaşması sağlanmaktadır. Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin etkili öğrenebilmesi ve sınıfla kaynaşabilmesi için gerekli bir yöntem olan drama yönteminin göz ardı edildiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerinin küçümsenmemesi adına özel uygulamalar yapmadıklarını ve öğrencilerinin kendilerini kötü hissetmemesi için farklı ödevler vermediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciyi sınıfı ile bütünleştirme adına takınılan bu pozitif tavır okuma güçlüğü hakkında farkındalığın olmaması ile birleşerek öğrenci için dezavantaja dönüşmektedir. Öğrencinin yetersizliğini görmezden gelerek baş etmek ve aşmaya çalışmak mümkün görünmemektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü ile baş etme konusunda yetersiz olduklarına işaret etmektedir. Alan yazında, öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine özel bir uygulama yapmamalarının nedeni olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri olduğuna dikkat çeken pek çok çalışma bulunmaktadır (Altun ve Uzuner, 2016; Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Altuntaş, 2010; Doğan, 2013; Katsarou, 2018; Leseyane, Mandende, Makgato ve Cekiso, 2018; Sicherer, 2014).

Öğretmenlerin dönüt verme uygulamalarında en fazla yer alan uygulama davranışa dayalı dönüt vermedir. Fakat öğretmenlerden birisinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin kaygısını bastırabilmek adına tüm derslerde vücuduyla ileri geri sallanması üzerine hiç dönüt vermemesi ve öğrencisini rahatlatmaması araştırmanın ilginç bir bulgusudur. Bu

durum katılımcı öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri hakkında bilgi sahibi olmadığına ve gerekli donanıma sahip olmadığına işaret etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinden birisinin öğrencilerini özel okul sınavlarına hazırlamak amacıyla devamlı dil bilgisi konularını işlemesi ve dolayısıyla test yapması araştırmanın diğer bir ilginç bulgusudur. Bu durumda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin göz ardı edildiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin güçlü yanları üzerinde durup geliştirmemeleri araştırmanın diğer çarpıcı bir bulgusudur. Okuma güçlüğü yaşayan veya diğer yetersizliklerden etkilenen öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri, motive olabilmeleri ve dolayısıyla öğrenmelerini sağlayacak her türlü uygulamalardan faydalanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin güçlü yanlarını keşfetmeleri ve geliştirmelerini sağlamaları sorumlulukları arasında olduğu söylenebilir.

5.1.3. Sınıf Öğretmenleri Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerine Okuma Becerisi Kazandırırken Ne Tür Sorunlarla Karşılaşmakta ve Nasıl Çözmekte Olduklarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü problemi sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine okuma becerisi kazandırırken ne tür sorunlar yaşadıkları ve bu sorunlarla nasıl baş etmeye çalıştıklarını tespit etmeye yöneliktir. Bu bağlamda, her bir öğretmen ile görüşme ve öğretmen görüş anketi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine okuma becerisi kazandırırken bireysel ve çevresel sorunlar yaşadıkları yönündendir. Öğretmenlerin çevresel problemlerden olan aile desteğini alamamaları en fazla tekrar ettikleri sorunlardan başında gelmektedir. Literatürde yer alan Nedensel Modelleme teorisi (Frith, 1999) ve Okumanın Bileşenleri teorisinde (Joshi ve Aoron, 2000) aile kilit bir rol oynamaktadır. Disleksili çocukların aileleri ile yapılan bir araştırmada aile üyelerinin disleksili çocuklara yönelik negatif tutumlar sergilediği, dışladıkları ve fiziksel ve psikolojik baskı uyguladıkları belirtilmiştir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Rasinski, 2012). Bu çarpıcı araştırmanın bağlamında katılımcı öğretmenlerin yaşadıkları sorunların başında aile ilgisizliğinin olması alan yazınla tutarlı bir bulgudur. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu alan yazındaki benzer araştırmaların sonuçları ile de uyumludur (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Altuntaş, 2010; Bingöl, 2003; Heiman, 2004; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2017).

Okuma güçlüğü ile başa çıkarken öğretmenler çoğunlukla okuma çalışmaları yaptıkları ve ödüllendirmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu gözlem verileri ile karşılaştırıldığında tutarlı bulunmamaktadır. Ayrıca katılımcılar aile ve rehber öğretmenden yardımlar alarak okuma güçlüğü problemi ile başa çıktıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguda öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine okuma becerisi kazandırırken en büyük sorunun aile ilgisizliği olduğunu ifade ederlerken diğer yandan ailelerden yardım alarak okuma güçlüğü ile baş ettiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda okuma güçlüğü bağlamında sebep ve sonuç ilişkisinde ailelerin kilit bir rol oynadığı görülmektedir. Literatürde de benzer şekilde bu duruma değinilmektedir (Ketenoğlu-Kayabaşı, 2017). Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine okuma becerisi kazandırırken yaşadıkları bireysel sorunlar okula devamsızlık durumları, kavgacı tutumlar, çok konuşma, sorumluluk alamama, anlama problemleri ve derse karşı ilgisizlik olarak sıralanmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin birbirlerinden farklı özelliklerinin olmasına rağmen literatürde araştırma bulguları ile benzeyen ifadeler yer almaktadır (Carraker, 2018; MEB, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Bilgi ve Algı Durumları ile Uygulamalarının Ne Derece Örtüştüğüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü problemi sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili bilgi ve algı durumları ile uygulamalarının ne derece örtüştüğünü tespit etmeye yöneliktir. Bu bağlamda her bir öğretmenle yapılan görüşmeler ve doldurmaları istenen öğretmen görüş anketlerinden elde edilen veriler gözlem verileri ile karşılaştırılmış olup öğretmen uygulamalarının örtüşüp örtüşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda süreçte öğretmenler okuma güçlüğü hakkında bilgilerinin olduğunu ve öğrencilerine çeşitli uygulamalar yaptıklarını belirtseler de gözlem sürecinde yeterli düzeyde yapmadıkları görülmüştür. Elde edilen veriler incelendiğinde iki öğretmenin örtüşme verilerinin %75'lerde olduğu görülmektedir. Bu rakamlar öğretmenlerin kendi yaptıkları uygulamaları ve okuma güçlüğü hakkında edindikleri bilgi ve algının gözlem verileri ile örtüştüğü anlamına gelmektedir. Bir öğretmenin görüş ve uygulamalarının örtüşme yüzdesinin %67 ardından bir öğretmenin ise %50 olduğu tespit edilmiştir. Bir öğretmenin görüş ve uygulamalarının örtüşme yüzdesinin %40 bir öğretmenin ise %0 olduğu tespit edilmiştir. Bu rakamlar bize öğretmenlerin okuma güçlüğü hakkındaki görüşlerinin sınıf içi uygulamaları ile örtüşmediği bilgisini vermektedir. Bu durumun

nedeni olarak öğretmenlerin okuma güçlüğünü (disleksi) anlayamadıkları ve bu alanda yeterli eğitim alamadıklarını düşündürtmektedir. Literatürde öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine verdikleri öğretim konusunda kendilerini yeterli gördüklerine dair bir araştırma bulgusuna (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012) rastlanmış olsa da çoğunlukla okuma güçlüğü alanında kendilerini yetersiz hissettikleri ve yeterli donanıma sahip olamadıkları için okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye ulaşamadıkları ve etkili öğretim uygulayamadıklarına dair araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Altun ve Uzuner, 2016; Altuntaş, 2010; Doğan, 2013; Katsarou, 2018; Sicherer, 2014).

Araştırmanın genel olarak sonuçları incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri ile özel olarak ilgilenmedikleri, okuma güçlüğü ile baş etme amacıyla etkili bir öğretim ve mücadele içinde olmadıkları, farklılıklar gösteren çeşitli uygulamalar yapsalar bile bu uygulamaların sınıfın genelini kapsadığı tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar için gereken ön bilgileri harekete geçirme ve oluşturma, hece ve kelime çalışmaları ile beraber akıcı okuma çalışmaları yapma, farklı yöntemler ve stratejiler kullanarak okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirme, motive etme ve teşvik etme, dönütler verme, öğrenme ortamını düzenleme ve rehberlik etme gibi en temel uygulamaların nitelikli bir şekilde yapılmadığı tespit edilmiştir. Gerek sınıflarının kalabalık oluşu, gerek yabancı öğrencilerin ve diğer engel gruplarının da okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile eğitim almaları öğretmenlerin öğrencileri ile özel olarak ilgilenmelerini engelleyen etmenler olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Öğretmenlerin genel olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine özel uygulamalar yapmadıkları ve bu konuda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü tanısı almış veya bu güçlüğü yaşadığını düşündüğü öğrencileri olduğunda çeşitli araştırmalar ve okumalar yaparak öğrenciye özel bir eğitim sunmaları önerilmektedir. Bu öğrencileri tespit ettiklerinde aile, okul idaresi ve okul rehber öğretmenine ivedilikle bildirmeleri öğrencinin alacağı destek eğitime hızlı bir şekilde ulaşması açısından etkili olacaktır.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri ile birebir okuma çalışmaları yapmaları öğrencinin akranlarına yetişmesi ve sınıfın geneli ile öğrenimine devam edebilmesi için

önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri ile tekrarlı okuma, eşli okuma, koro okuma ve okuyucu tiyatroları gibi okuma becerilerini geliştirecek çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Ayrıca söz konusu öğrencilerin okuduğunu anlama sorunları yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi ve üst bilişsel stratejilerin öğretilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine okuma becerileri kazandırma aşamasında etkili ve nitelikli bir öğretim sunmaları okuma güçlüğü alanına hakim olmalarından geçmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerine okuma güçlüğü destek programları, okuma öğretim stratejileri, olumlu sınıf ortamı oluşturma ve öz düzenleme becerilerini kapsayan yoğun eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Okuma güçlüğü ile başa çıkma sürecinde ailelerin desteğini alarak okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye verilen öğretim programının etkiliğini arttırılabilir. Bu bağlamda okul idareleri Rehberlik Araştırma Merkezleri ile işbirliği halinde hareket ederek aileleri okuma güçlüğü hakkında bilinçlendirme ve farkındalıklarını arttırma yönünde destekleyici programlar düzenlemeleri önerilmektedir.

Okuma güçlüğü, nörolojik ve dil tabanlı bir yetersizlik olmasına rağmen bir çok çocuk yetersiz eğitimden kaynaklı sorunlar yaşayarak disleksi tanısı almaktadır. Etkili öğretim teknikleri stratejileri ile desteklenerek okuma becerileri kazandırılabilecek bir çok çocuk aldığı disleksi tanısı sebebiyle toplum içinde etiketlenmekte ve okuldan soğutulmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenleri okuma güçlüğünü tespit etme ve etkili öğretimsel desteği sunma konusunda büyük sorumluluk taşımaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin ise eğitim fakültelerinde donanımlı yetiştirilerek sahaya yollanmaları özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocuklar için elzem bir durumdur. Bu bağlamda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerine özel eğitim dersinden ayrı olarak *"Öğrenme Güçlüğü"* dersinin eklenmesi önerilmektedir. Tüm boyutlarıyla öğrenme güçlüğü hakkında eğitim alan öğretmen adayları, son yıllarda ABD'de uygulanarak disleksi tanısı alan bireylerin sayısının anlamlı derecede düşmesini sağlayan Müdahaleye Yanıt Verme Modeline benzeyen bir metotla öğretim yapmalarının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere profesyonel anlamda bireysel desteğin arttırılması ve öğretmenlere teknik ve yöntem açısından destek olunması amacıyla mutlaka okuma uzmanları yetiştirilmelidir. Okuma uzmanları hem sınıf öğretmenine sınıf içi öğretimde destek sağlayarak hem de güçlük yaşayan öğrencilere profesyonel anlamda bireysel veya küçük gruplarla öğretim desteği sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Aaron, P. G., Joshi, R., Gooden, R. & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 67-84.

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. Sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 169-177.

Akyol, H. (2013a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (13. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2013b). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (6. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. & Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 1-8.

Altun, T. & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *44*, 33-49.

Altun, T., Ekiz, D. & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 80-101.

Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* (5th ed.). Washington: DC.

Arslan, D. & Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 1-18.

Ataman, A. & Kahveci, G. (2013). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (A. Ataman, Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.

Bakker, D. J. (2006). Treatment of developmental dyslexia: A review. *Pediatric Rehabilitation, 9*(1), 3–13.

Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi*. Doktor Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 301-319.

Baydık, B., Ergül, C. & Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları *İlköğretim Online, 11*(3), 778-789.

Beaton, A. A. (1997). The relation of planum temporale asymmetry and morphology of the corpus callosum to handedness, gender, and dyslexia: a review of the evidence. *Brain and Language, 60* (2), 255-322.

Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri. (B. Palut, Çev.).* Ankara: Nobel Akademik.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. Sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 56*(2), 67-82.

Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics Learning Support as an Example. *Frontiers in psychology, 9*, 800.

Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, *33*(2), 62–67.

Carreker, S. (2018). *Dyslexia: Beyond the myth.* http://www.readingrockets.org/article/dyslexia-beyond-myth, sayfasından erişilmiştir.

Catts, H.W. & Hogan, T.P. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, *24,* 223–46.

Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.

Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (4th ed.). London: Sage Publications, Inc.

Cruger, M. (y.t). *My 7-year-old son with dyslexia is easily frustrated or angered by things outside of school. Is that common?* https://childmind.org/ask-an-expert-qa/my-7-year-old-son-with-dyslexia-is-easily-frustrated-or-angered-by-things-outside-of-school-is-that-common/, sayfasından erişilmiştir.

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. Melekoğlu, M. A. & Sak, U. (Edt.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek.* (2-21). Ankara: Pegem Akademi.

Daniel, L. G. & King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parent attitudes. *The Journal of Educational Research, 91*(2), 67-80.

DeFries, J. C. & Alarcon, M. (1996). Genetics of spesific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 2*(1), 39-47.

Demir, O. & Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 1-11.

Deniz, M. E., Yorgancı, Z. & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online, 8*(3), 694-708.

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 20-33.

Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO). (2018). *Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması. 11. Revizyon*.https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089, sayfasından erişilmiştir.

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 2033-2057.

Fidancı, P. (2011). *Özel Öğrenme Güçlüğü: Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli ve Dispraksi - Gelişim Dönemlerine Göre Semptomlar.* http://www.terapiportali.com/?page=blogpost&yid=150&url=ozel-ogrenme-guclugu-disleksi-disgrafi-diskalkuli-ve-dispraksi-gelisim-donemlerine-gore-semptomlar, sayfasından erişilmiştir.

Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, *5*(4), 192-214.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Ankara: İmge.

Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 7*, 279–320.

Gillet, J. W., Temple, C. & Crawford, A. N. (2004). *Understanding reading problems.* USA, Pearson.

Görgün, B. (2013). Özel öğrenme güçlüğünün tanılanması. Melekoğlu, M. A. & Sak, U. (Edt.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. (53-76). Ankara: Pegem Akademi.

Guion, L. A. (2002). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. *Institute of Food and Agricultural Sciences,* University of Florida, 1-3.

Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 30*(2), 123-153.

Güzel-Özmen. (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* (İ. H. Diken, Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Hamilton, S.S. & Glascoe, F. P. (2006). Evaluation of children with reading difficulties. *American Family Physician,74*(12), 2079-2084.

Hammeken, P. A. (2016). *Özel eğitimde bütünleştirme: Başarı için 450 strateji*. Ü. Şahbaz. Çev. Edt. Ankara: Anı.

Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology, 41*(2), 101–112.

Harris, A.J. & Sipay, E.R., (1990). *How to increase reading ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.

Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education, 19*(2), 91–102.

Hulme C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Hulme, C. & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes and treatment. *Current Perspectives in Psychological Science, 20*, 139–142.

Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics, 28*(6), 731–735.

IDA. (2009). https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/, sayfasından erişilmiştir.

Integra. (2009). A handbook on learning disabilities. https://www.childdevelop.ca/sites/default/files/files/WAM%20LD%20handbook.pdf, sayfasından erişilmiştir.

Johnson, K. (t.y.). 12 tips to help kids with dyslexia learn sight words. https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-

disabilities/dyslexia/12-tips-to-help-kids-with-dyslexia-learn-sight-words sayfasından erişilmiştir.

Joshi, R. M. & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*(2), 85–97.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karasu-Avcı, E. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018044069.

Katsarou, D. (2018). Teachers' views on inclusive education of children with dyslexia regarding greek language: A pilot study. *European Journal of Education Studies, 5*(1), 122-128.

Kelly, K. (t.y). The difference between dyslexia and visual processing Issues. https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dyslexia/the-difference-between-dyslexia-and-visual-processing-issues, sayfasından erişilmiştir.

Ketenoglu-Kayabasi, Z. E. (2017). Views of Classroom Teachers Concerning Students with Reading Difficulties. *International Journal of Progressive Education, 13 (*3), 49-59.

Kirk, S. A. & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, *29*(2), 73–78.

Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science, 6*(8), 373-393.

Lagae, L. (2008). Learning disabilities: Definitions, epidemiology, diagnosis, and interventions strategies. *Pediatric Clinics of North America, 55*(6), 1259-1268.

Lee, J. & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *50*(2), 213–224.

Leseyane, M., Mandende, P., Makgato, M. & Cekiso, M. (2018). Dyslexic learners' experiences with their peers and teachers in special and mainstream primary schools in North-West Province. *African Journal of Disability*, *7*(0), a363.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *53*(1), 1–14.

Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, *49*(2), 129 -141.

Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler.* (M. Şahin & T. Altun, Çev.). Ankara: Nobel.

May, T. S. (2006). *Dissecting Dyslexia.* http://www.readingrockets.org/article/dissecting-dyslexia, sayfasından erişilmiştir.

McKenna, M.C., Kear, D.J. & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, *30*, 934–955.

Mcloughlin, J. A. & Lewis, R. B. (2002). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi.* (F. Gencer, Çev.). Ankara: Gündüz.

Melekoğlu, M. A. (2013). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. Diken, İ. (Edt.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. (s. 89-118). Ankara: Pegem Akademi.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.

Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları.* (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü modülü.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı.* Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Birlikte başarırız: Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012-21 Temmuz). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* T. C. Resmi Gazete, 28 360.

Neuman, S.B. & Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low- and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, *41*(2), 176–201.

Okul içindeki yasal haklar (t.y.). http://disleksidernegi.com/okul-icindeki-yasal-haklar, sayfasından erişilmiştir.

Opdal, L. R., Wormnaes, S. & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education, 48,* 143–162.

Öz, E. & Öz, S. (2013). *İlköğretim 2. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı.* Ankara: Bilim ve Kültür.

Özçivit-Asfuroğlu, B. & Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi, (Özel sayı)*, 49-54.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work, 1*(3), 261-283.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye giriş*. İstanbul: Kaknüs.

Prochnow, J. E., Tunmer, W. E., Chapman, J. W. & Greaney, K. T. (2001). A longitudinal study of early literacy achievement and gender. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *36*(2), 221–236.

Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, *25*, 192–204.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*, 11-8.

Reid, G. & Green, S. (2018). *Disleksi 100 pratik öneri*. (S. Aras, Çev.). Ankara: Arkadaş.

Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*. Nottingham: DCSF.

Ryan, M. & International Dyslexia Association. (2004). *Social and emotional problems related to dyslexia*. http://www.ldonline.org/article/19296/?theme=print, sayfasından erişilmiştir.

Sakız, H., Sart, Z. H. & Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 240-256.

Sarıpınar, E. G., (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*.Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities, 46*(1), 26–33.

Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher, 43*(7), 454-461.

Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi* (2. Basım). Ankara: Nobel.

Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry, 57* (11),1301-1309.

Sicherer, M. (2014). Exploring teacher knowledge about dyslexia and teacher efficacy in the inclusive classroom: A multiple case study. Doktora Tezi, Northcentral University.

Snowling, M. J. & Hulme, C. (2012). Children's reading impairments: from theory to practice. *Japanese Psychological Research, 55,* 186–202.

Soysal, A. Ş., İlden Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4, 225-231.

Spear-Swerling, L. (2016). Common types of reading problems and how to help children who have them. *The Reading Teacher, 69*(5), 513–522.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa.

Şenel, H. G. (1996). Öğrenme yetersizliği ve dikkat eksikliği hiperaktivite-aşırı hareketlilik bozukluğunun karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(2), 76-90.

Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S. & Hoeft, F. (2011). The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science, 22*(11), 1442–1451.

Taşkaya, S. M. & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(*25), 240-251.

Texas Education Agency. (2014). *The dyslexia handbook*. Austin: Texas.

Topbaş, S. (1998). *Öğrenme güçlüğü gözlenenler*. In S. Eripek (Ed), *Özel eğitim*. (pp. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF.

Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 105-126.

Uygun, M. & Katrancı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 255-270.

Van der Schoot M, Licht R, Horsley, T. M. & Sergeant J. A. (2000). Inhibitory deficits in reading disability depend on sub-type: Guessers but not spellers. *Child Neuropsychology, 6*(4), 297–312.

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*, 2-40.

Wawryk-Epp, L., Harrison, G. & Prentice, B. (2004). *Teaching students with reading difficulties and disabilities: A guide for educators.* Saskatchewan Learning.

Yangın, S. & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(16).

Yeşilyaprak, B. & Uçar, E. (2012). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim*. (B. Yeşilyaprak, Ed.). Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Ankara: Seçkin.

Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 169-180.

Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 38*(168).

Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S. & Rasinski, T. (2012). "Perceptions of Turkish Parents with Children Identified as Dyslexic about the Problems that they and Their Children Experience." *Reading Psychology* 33 (5): 399–422.

Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yuen, M., Westwood, P. & Wong, G. (2005). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education, 20*(1), 67-76.

Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

EKLER

EK-1. Yasal İzin

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

08.01.2018

Sayı : 75048956-44-E.481807
Konu : Anket İzni
(Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI)

Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI
Kastamonu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
C Blok Kat:3 Merkez KASTAMONU

İlgi : 29/12/2017 tarih ve 22649033 sayılı dilekçeniz.

İlgi tarih ve sayılı dilekçenizde belirtilen anket kapsamında "Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İçin Yapılan Öğretim Süreci" konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez [redacted], 2017-2018 eğitim öğretim yılında gönüllük esasına göre kurumun faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar DOLAPCI
İl Milli Eğitim Müdürü V.

Ek:
1- Valilik Olur'u (1 sayfa)
2- Anket Çalışması (9 sayfa)

T.C. Bayram DEMİRCİ 11 Ocak 2018 Elden Evrak Yetkilisi

Adres: Saraçlar Mahallesi Bayındır Sokak No 8 Posta Kodu 37100
Merkez Kastamonu
Elektronik Ağ: kastamonu.meb.gov.tr
e-posta: bilgisayar37@meb.gov.tr

Bilgi için: Enis YILMAZ
Tel: 0 (366) 214 10 01
Faks: 0 (366) 214 64 94

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 38c7-2a87-3224-9b4a-af4d kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Yanlış Analizi Envanteri Örneği

(Okuma Hatalarını Belirlemek Üzere Kullanılan Sesli Okuma Parçası)

ELMA KABUKLARI

Barış öğle yemeğini bitirmişti. Meyve tabağından bir elma ile mandalina aldı, balkona çıktı. Elmasını soymaya başladı.

Barışlar, on birinci katta oturuyorlardı. Balkona çıkınca çevresinde ne varsa küçücük görünüyordu. Çevresine bakarak elmasını yemeye başladı. Farkında olmadan kabuklarını aşağıya attı. Sonra da mandalinasını soymaya başladı.

Birden, alt katın balkonundan sesler gelmeye başladı. Serpil Hanım, başını yukarıya doğru kaldırmış, seslenmiyordu:

-Sizin evinizde çöp kutusu yok mu evladım? Bu elma kabukları hiç balkondan aşağıya atılır mı?

Barış, kendini savunmak istiyordu. Ama ne diyeceğini de bilemiyordu. Çünkü, Serpil Hanım'ın yerinde elma kabukları vardı. İşte o zaman yaptığı hatayı anladı. Yavaşça geri çekildi. Odaya girip balkonun kapısını kapattı. Bir süre endişe ile bekledi. Asansör sesini dinledi. Oyalanmak için defterine resim yapmaya başladı.

Arka odada ütü yapmakta olan annesi, işini bitirdi. Yanına gelip karşısına oturdu.

-Kolay gelsin oğlum, dedi.

Barış, yaptığından pişman olmuştu. Üzgün üzgün annesine baktı, olayı anlattı. Bir daha böyle bir davranış yapmayacağına söz verdi.

Gülten DAYIOĞLU

(Kumluktaki Yavru Martı)

(Okuduğunu Anlama Seviyesini Belirlemek Üzere Kullanılan Sessiz Okuma Parçası ve Sorular)

BÜYÜK ADAM

Yurdun yalnızca bir toprak parçası olmadığını Hüseyin dayımın yanında öğrendim. Nasıl mı? Anlatayım.

Makbule ile birlikte bakla tarlasındaki kargaları kovuyorduk. Önce tarlanın uygun bir yerinde saklanıyorduk. Kargalar, bizi göremeyince kara bir bulut gibi tarlaya dalıyorlardı. İşte o zaman, boynumuza astığımız tenekelere bütün gücümüzle vuruyor, gürültü çıkarıyorduk. Bu iş hem Makbule için hem de benim için eğlenceli olmuştu. Kargalara "düşman kuvvetler" diyorduk. Düşman kuvvetlerine bir tek bakla tanesini kaptırmamak için sürekli uyanık olmak zorundaydık.

Kargaları görünce "Hücuuum!" diye bağırıyordum. Makbule, tenekesine vuruyor, tiz sesiyle bütün ovayı inletiyordu. İki kişilik bir orduyduk biz. Kargalar ise binlerce…

Bunu dayıma anlattığımda çok hoşuna gitmişti:

-Aferin Mustafa, dedi. İnsan toprağını işte böyle korumalı. Büyüdüğün zaman…

Dayım, her halde çiftliği bekleyeceğimi söyleyecekti. Hemen sözünü kestim:

-Ben büyüdüğüm zaman büyük adam olacağım dayı, dedim.

-Evet ama nasıl?

-Çok çalışacağım. Subay olacağım. Ülkemin, düşman eline geçmesine izin vermeyeceğim. Bir tek düşman bu topraklara giremeyecek.

Aydoğan YAVAŞLI

(Ben Mustafa Kemal)

BÜYÜK ADAM

1. Atatürk kargaları neye benzetiyordu?

tav

2. Atatürk ve Makbule kargaları nasıl kovalıyorlardı?

Spayla

3. Atatürk ve makbule kargalara hangi ismi vermişlerdi?

4. Büyük adam olmak için neler yapılması gerekir?

Okuruz

yazyazrz

5. Topraklarımız düşmanlara karşı nasıl savunulmalıdır?

İplanÖşmalar okurumaı

EK-3. Katılımcı Onay Formu

Sayın katılımcı;

Bu araştırma okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için yapılan öğretim süreci ile ilgilidir. Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalar ne yazık ki yetersiz görünmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde yalnızca öğretmen görüşlerine yer verilmekte olup sürecin izlenmesi göz ardı edilmektedir. Sürecin izlenerek derinlemesine bilgi toplanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Sürecin analiz edilmesinin odak noktası olarak belirlendiği bu araştırmada katılımcı olarak sizlerin yardımlarını bekliyoruz.

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada katılımcıların bilgi düzeyleri ve görüşlerini belirlemek üzere anket ve görüşmeler gerçekleştirilecektir. İkinci aşamada ise öğretim süreci gözlenecektir.

Çalışmalar sırasında veri toplamak amacıyla öğretmen görüş anketi, gözlem formu ve görüşme formu kullanılacaktır. Bu araçların kullanılma nedeni süreçle ilgili hiçbir veriyi gözden kaçırmamaktır. Verileri araştırmacı ve tez izleme jürisi dışında kimse görmeyecek olup çalışma sonunda tüm veriler silinecektir. Araştırma boyunca kimliğinizi açıklayıcı hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir. Araştırmacı şimdiden katılımcının bu nedenle uğrayacağı mağduriyetle ilgili tüm yasal sorumlulukları kabul etmektedir.

Araştırma ile ilgi herhangi bir sorunuz olursa (366) --- -- -- numaralı telefondan araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Arş. Gör. Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

…../…../2018

Katılımcının Adı Soyadı :

imza :

Araştırmacının Adı Soyadı:

imza :

EK-4. Türkçe Dersi Öğretim Süreci Gözlem Formu

Türkçe Dersi Öğretim Süreci Gözlem Formu

Gözlemci: ……

Okul:

Tarih: …./…../…

Sınıf: ……

Başlama Saati : Bitiş Saati: ……..

	Kategoriler	Kodlamalar	Var					Yok
			Sıklık					
Derse Hazırlık Süreci	Hazırlık süreci	Ön bilgileri harekete geçirme						
		Anahtar kelimelerle çalışma						
		Tahmin						
		Hedeften Haberdar Etme						
Dersi İşleme Süreci	Bireysel zaman ayırma	Kelime hazinesini geliştirme						
		Akıcı okuma						
		İşleri organize etmesine yardımcı olma						
		Kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme						
		Kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme						
		İhtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma						
	Okuma ve yazma çalışmaları	Sesli okuma yaptırma						
		Sessiz okuma yaptırma						
		Yazı çalışması yaptırma						
	Farklı yöntemler kullanma	Grupla çalışma						
		Drama						
		Akran yardımı						
		Eşli okuma						
		Diğer						
	Bilgilendirici yönergeler verme	Yazılı küçük notlar						
		Sözlü açıklamalar						
	Dönüt verme	Okuma ile ilgili						
		Yazma ile ilgili						
		Dinleme/İzleme ile ilgili						
		Konuşma ile ilgili						
		Davranış ile ilgili						
		Bilgiye dayalı dönüt verme						
		Görsellerle ilgili						
	Sorgulama	Soru sorma						
		Soru sorması için fırsatlar verme						
	Çalışma materyali verme	Teknolojik araç kullandırma						
		Çalışma kağıdı						
		Yardımcı kitap sunma						
		Metin uyarlamaları yapma						
		Diğer						
	Ek süre verme	Sorulan soruya cevap verirken						
	Öğretim sürecinde yardımcı olma	Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme						
		Rehberlik etme						
		Güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme						
	Öğrenme ortamını düzenleme	Sessizliği sağlama						
		Doğru yerde oturtma						
		Isı, ışık, koku hususlarını düzenleme						
		Ders materyalleri ulaşılabilir konumda bulundurma						
		Sınıf kurallarını belirleme ve açıklama						
Dersi sonuçlandırma	Dersin sonlandırılması	Özetleme						
		Ödev verme						
		Bir sonraki dersle ilgili öneriler						

EK-5. Gözlem Formunun Kapsam Geçerliliğine İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Gözlem Formunun Kapsam Geçerliliğine İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Uzman,

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik uygulamalarını gözlemek amacıyla bir gözlem aracı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla, okuma güçlüğü ile ilgili literatür incelenmiş, süreçte gözlemlenmesi muhtemel etkinlikler tanımlanarak, belirlenen kategoriler içerisine yerleştirilmiştir. Bu etkinliklerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yapılan uygulamalar açısından önem derecesini belirlemek üzere görüşlerinize başvurulacaktır. Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak bir gözlem formu geliştirilecektir. Lütfen listede yer alan her bir etkinliğin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimine katkı sağlayıp sağlamayacağını düşünerek önem derecesini tablodaki ilgili yere işaretleyiniz. (1), etkinliğin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelik eğitim ve öğretiminde önemli olmadığını; (5) ise etkinliğin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelik eğitim ve öğretim açısından çok önemli olduğunu göstermektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

				Etkinliklerin önem derecesi 1_____5					Etkinliklerin her birinin kategorilere uygunluğunu derecelendiriniz.	
		Kategoriler	**Kodlama Birimleri**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**		
Öğrenme-öğretme sürecinin hazırlık süreci, bireysel zaman ayırma, okuma ve yazma çalışmaları, farklı yöntemler kullanma, bilgilendirici yönergeler verme, dönüt verme, sorgulama, çalışma materyali verme, ek süre verme, öğretim sürecinde yardımcı olma, öğrenme ortamını düzenleme, sorumluluk verme ve dersin sonlandırılması şeklinde kategorilere ayrılması sizce uygun mudur? Derecelendiriniz. Uygun_____Uygun Değil ( ) 5 ( ) 4 ( ) 3 ( ) 2 ( ) 1	**Derse Hazırlık Süreci**	**Hazırlık süreci**	Ön bilgileri harekete geçirme,						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Anahtar kelimelerle çalışma							
			Tahmin							
			Amaç belirleme							
	Dersi İşleme Süreci	**Bireysel zaman ayırma**	Kelime hazinesini geliştirme						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Akıcı okuma							
			İşleri organize etmesine yardımcı olma							
			Kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme							
			Kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme							
			İhtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma							
		Okuma ve yazma çalışmaları	Sesli okuma yaptırma						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Sessiz okuma yaptırma							
			Yazı çalışması yaptırma							
		Farklı yöntemler kullanma	Grupla çalışma						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Drama							
			Akran yardımı							
			Eşli okuma							
			Diğer							
		Bilgilendirici yönergeler verme	Yazılı küçük notlar						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Sözlü açıklamalar							
		Dönüt verme	Okuma ile ilgili						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	ÖNERİLERİNİZ:
			Yazma ile ilgili							
			Dinleme/izleme ile ilgili							
			Konuşma ile ilgili							

	Dersi İşleme Süreci		Davranış ile ilgili							
			Görsellerle ilgili							
		Sorgulama	Soru sorma						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Soru sorması için fırsatlar verme							
		Çalışma materyali verme	Teknolojik araç kullandırma						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Çalışma kağıdı							
			Yardımcı kitap sunma							
			Metin uyarlamaları yapma							
			Boya kalemleri sunma							
			Diğer							
		Ek süre verme	Tahtadakileri defterine geçirirken						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Sorulan soruya cevap verirken							
		Öğretim sürecinde yardımcı olma	Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Ek fırsat yaratma							
			Rehberlik etme							
			Güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme							
		Öğrenme ortamını düzenleme	Sessizliği sağlama						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Doğru yerde oturtma							
			Isı, ışık, koku hususlarını düzenleme							
			Ders materyalleri ulaşılabilir konumda bulundurma							
			Sınıf kurallarını belirleme ve açıklama							
	Dersi sonuçlandırma	**Sorumluluk verme**	Proje						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	
			Şiir							
			Sesli okuma							
			Ödev							
		Dersin sonlandırılması	Özetleme						( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5	ÖNERİLERİNİZ:
			Ödev verme							
			Bir sonraki dersle ilgili öneriler							

EK- 6. Görüşme Formu

1. Sizce okuma güçlüğü nedir? Okuma güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri nelerdir?
2. Öğrencinizin okuma güçlüğü çektiğini ne zaman ve nasıl fark ettiniz?
3. Öğrencinizi tanıdığınız ve gözlemlediğiniz kadarıyla bir okul gününü anlatabilir misiniz?
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinize ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
5. Sınıf içi iletişimde ve sınıf yönetiminde bu öğrenci ile ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
6. Öğrencinizin okuma güçlüğü ile nasıl başa çıkıyorsunuz?
7. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin sınıf içi etkinliklere katılımı ve derse ilgisi nasıldır? *(Sizin ders anlattığınız sürede dersi dinlemeye ne kadar zaman ayırır? Siz dersi anlatırken göz teması kurar mı? Anlamadığı yerlerde soru sorar mı? Dersi dinleme ve takip etme konusundaki istekliliği nasıldır? Dersi dinlemediği zamanlar oluyor ise bu süreyi nasıl geçirmektedir?)*
8. Öğrenci, kendi başına bağımsız olarak çalışabiliyor mu? Çalışıyorsa ne kadar süreyle çalışıyor? *Verdiğiniz yönergeleri tam ve doğru olarak yerine getirme durumu nasıldır? Bu konudaki istekliliği ya da isteksizliği nasıldır?*
9. Öğrencinin sizinle iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? *(Anlamadığı yerlerde soru sormaktan çekinir mi, ders dışı zamanlarda sohbet etmeye istekli olur mu?)*
10. Öğrencinin görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, müzik gibi beceri gerektiren derslerdeki ilgi ve başarı düzeyi nasıldır?
11. Öğrencinin okul ortamına uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? *(Derse giriş çıkış saatleri, sınıf kurallarına uyumu, sorumluluklarını yerine getirme durumu ve öğrencinin kılık kıyafet ve düzeni nasıldır?)*
12. Öğrencinin arkadaşlık ilişkileri nasıldır? *(Sosyalleşme sorunu yaşamakta mıdır? Arkadaşları ile oyunlara katılmakta mıdır, dışlanmakta mıdır? Arkadaşlarının öğrenciye karşı tutum ve davranışları nasıldır? Ders dışında nasıl davranmaktadır?)*
13. Öğrencinin velisi ile görüşme yaptınız mı? *(Veli toplantısına katılıyor mu? Toplantı dışında iletişim kuruyor mu? Aile ile iletişimde sorun yaşıyor musunuz? Ailenin öğrencinin eğitimi konusundaki tutumu nasıldır? Velinin okula karşı tutumu nasıldır?)*
14. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizle ilgili okul yönetimi ve meslektaşlarınızla görüş alışverişinde bulunuyor musunuz? Neleri dile getiriyorsunuz?

EK- 7. Görüşme Sorularına İlişkin Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman,

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve becerilerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmaya çalışılmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan soru listesi aşağıda yer almaktadır. Lütfen listede yer alan her bir sorunun bu amacı karşılayıp karşılamadığını "Uygun" ya da "Uygun Değil" maddelerini işaretleyerek belirtiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

1. Hocam sizce okuma güçlüğü nedir? Okuma güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri nelerdir?

   ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

2. Öğrencinizin okuma güçlüğü çektiğini ne zaman fark ettiniz?

   ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

3. Öğrencinizi tanıdığınız ve gözlemlediğiniz kadarıyla bir okul gününü anlatabilir misiniz?

   ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinize ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?

   ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

5. Sınıf içi iletişimde ve sınıf yönetiminde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

   ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

6. Öğrencinizin okuma güçlüğü ile nasıl başa çıkıyorsunuz?

   ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

7. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin sınıf içi etkinliklere katılımı ve derse ilgisi nasıldır? (Sizin ders anlattığınız sürede dersi dinlemeye ne kadar zaman ayırır? Siz dersi anlatırken göz teması kurar mı? Anlamadığı yerlerde soru sorar mı? Dersi dinleme ve takip etme konusundaki istekliliği nasıldır? Dersi dinlemediği zamanlar oluyor ise bu süreyi nasıl geçirmektedir?)

   ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

8. Öğrenci, kendi başına bağımsız olarak çalışabiliyor mu? Çalışıyorsa ne kadar süreyle çalışıyor? Verdiğiniz yönergeleri tam ve doğru olarak yerine getirme durumu nasıldır? Bu konudaki istekliliği ya da isteksizliği nasıldır?

   ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

9. Öğrencinin sizinle iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Anlamadığı yerlerde soru sormaktan çekinir mi, ders dışı zamanlarda sohbet etmeye istekli olur mu?)

   ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

10. Öğrencinin görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, müzik gibi beceri gerektiren derslerdeki ilgi ve başarı düzeyi nasıldır?

    ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

11. Öğrencinin okul kültürüne uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? (Derse giriş çıkış saatleri, sınıf kurallarına uyumu, sorumluluklarını yerine getirme durumu ve öğrencinin kılık kıyafet düzeni nasıldır?)

    ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

12. Öğrencinin arkadaşlık ilişkileri nasıldır? (Sosyalleşme sorunu yaşamakta mıdır? Arkadaşları ile oyunlara katılmakta mıdır, dışlanmakta mıdır? Arkadaşlarının öğrenciye karşı tutum ve davranışları nasıldır? Ders dışında nasıl davranmaktadır?)

    ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

13. Öğrencinin velisi ile görüşme yaptınız mı? (Veli toplantısına katılıyor mu? Toplantı dışında iletişim kuruyor mu? Aile ile iletişimde sorun yaşıyor musunuz? Ailenin öğrencinin eğitimi konusundaki tutumu nasıldır? Velinin okula karşı tutumu nasıldır?)

    ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

14. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizle ilgili okul yönetimi ve meslektaşlarınızla görüş alış verişinde bulunuyor musunuz? Neleri dile getiriyorsunuz?

    ( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

EK-8. Öğretmen Görüş Anketi

Değerli öğretmenim,

Bu anket ile, ***öğretmenlerin okuma güçlüğü, tespiti ve giderilmesine ilişkin görüşlerinin*** belirlenmesi amaçlanmaktadır. Sizden aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir. Verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Araştırmaya katılımınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

Mesleki kıdeminiz: .....

Eğitim düzeyiniz: ( ) İlk öğretmen okulu ( ) Ön Lisan
( ) Lisans ( ) Lisans üstü

Eğitim verdiğiniz sınıf seviyesi: 1( ) 2( ) 3( ) 4( )

Okuma güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? ( )Evet ( )Hayır

Eğitim sürecinizde okuma güçlükleriyle ilgili herhangi bir ders aldınız mı? ( )Evet ( )Hayır

Soru 1. Sizce okuma güçlüğü nedir? Açıklayınız.

……
……
……
……
……
……
……
……

Soru 2. Sizce okuma güçlüğünün nedenleri nelerdir? Açıklayınız.

……
……
……
……
……
……
……
……

Soru 3. Sınıfınızda öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenciyi nasıl tanırsınız? Açıklayınız.

……
……
……
……
……
……
……
……

Soru 4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin okuma güçlüğü problemi ile nasıl giderebilirsiniz?

……
……
……
……
……
……
……
……

Soru 6. Okuma güçlüğü ile başa çıkarken kimlerden ve nerelerden faydalanmaktasınız? Açıklayınız.

……
……
……
……
……
……
……
……

Soru 7. Sizce öğretmenlere okuma güçlüğü ile başa çıkma konusunda ne tür yardımlar yapılabilir? Bu konuda beklentileriniz nelerdir? Açıklayınız.

……
……
……
……
……
……
……
……

EK- 9. Anket Sorularına İlişkin Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman,

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve becerilerini tespit etmek amacıyla açık uçlu anket soruları formu oluşturulmaya çalışılmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan soru listesi aşağıda yer almaktadır. Lütfen listede yer alan her bir sorunun bu amacı karşılayıp karşılamadığını "Uygun" ya da "Uygun Değil" maddelerini işaretleyerek belirtiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

Soru 1. Sizce okuma güçlüğü (Disleksi) nedir? Açıklayınız.

( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

Soru 2. Sizce okuma güçlüğünün nedenleri nelerdir? Açıklayınız.

( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

Soru 3. Sınıfınızda öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenciyi nasıl tanırsınız? Açıklayınız.

( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

Soru 4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin okuma güçlüğü problemi ile nasıl başa çıkabilirsiniz? Bu süreçte hangi yöntem ve stratejileri uyguluyorsunuz?

( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

Soru 5. Sizce okuma güçlüğü nasıl giderilebilir?

( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

Soru 6. Okuma güçlüğü ile başa çıkarken kimlerden ve nerelerden faydalanmaktasınız? Açıklayınız.

( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

Soru 7. Sizce öğretmenlere okuma güçlüğü ile başa çıkma konusunda ne tür yardımlar yapılabilir? Bu konuda beklentileriniz nelerdir? Açıklayınız.

( ) Uygun ( ) Uygun Değil ( ) Önerileriniz:

EK- 10. Gözlemci Eğitim Programı

GÖZLEMCİ EĞİTİM PROGRAMI

1. OTURUM (40 dk.)

KONU: ARAŞTIRMA KONUSUNUN GÖZLEMCİLERE SUNUMU

KAYNAK: "Okuma Güçlükleri Ve Öğretim Süreci: Öğretmen Görüşleri Ve Uygulamaları" tez önerisi, 2017.

Araştırmanın konusunun, amacının ve yönteminin verileceği bu oturumda doktora tez önerisi incelenecektir.

2. OTURUM (40 dk.)

KONU: GÖZLEM TEKNİĞİ

KAYNAK: Gözlemci Kılavuz Kitabı

Bu oturumda gözlem tekniği, gözlem tekniği aşamaları, gözlemci rolleri, gözlem tekniğinin avantajları ve dezavantajları ve nitelikli bir gözlem için ipuçları verilecektir. Ayrıca gözlemciler ile gözlem tekniği değerlendirilecektir.

3. OTURUM (40 dk.)

KONU: GÖZLEM TEKNİĞİ

KAYNAK: Gözlemci Kılavuz Kitabı

Gözlem aşaması ile ilgili detaylı bilgi verilmesi planlanmaktadır. Alan notu alma teknikleri verilecektir. Türkçe dersi gözlem formu kullanılarak dikkat edilecek hususlara değinilecek ve deneme amaçlı gözlem yapmaları istenecektir.

4. OTURUM (40 dk.)

KONU: GÖZLEMCİ FORMLARININ TESLİM EDİLMESİ

Gözlemci formları ve alan notları teslim edilecektir. Pilot çalışma kapsamında doldurulan gözlem formları değerlendirilerek gözlemciler arası uyumlara bakılacaktır.

EK- 11 Gözlem Kılavuz Kitabı



Gözlem Kılavuz Kitabı

Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

Bu kılavuzun amacı; "**Okuma güçlükleri ve öğretim süreci: Öğretmen görüşleri ve uygulamaları**" konulu doktora tezinin verilerinin toplanması aşamasında araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştiren gözlem formunun doldurulması, gözlem yaparken dikkat edilecek hususlar ve bu aşamada izlenecek adımları içermektedir.

Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI 2018

Araştırmanın Gözlemcilerine,

Değerli Eğitimci,

Doktora tez konum olan "**Okuma güçlükleri ve öğretim süreci: Öğretmen görüşleri ve uygulamaları**" adlı araştırmayı gözlemlemek üzere talebimi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Gözlem kılavuz kitabının temel amacı gözlemci ve eş gözlemciler arasında nitel araştırma çerçevesinde ve gözlem tekniğinin sınırlılıkları gözetilerek eş güdüm sağlamaktır. Bu sebeple araştırmanın gözlem verilerinin toplanması aşamasında araştırmanın gidişatına yönelik önemli bir sorumluluk üstlenmiş bulunmaktasınız. Lütfen gözlem kılavuz kitabını dikkatlice okuyunuz. Ardından gözlem formunu inceleyeniz.

Araştırmanın gözlem ayağında geçerliğini ve güvenirliğinin sağlanmasında en önemli husus gözlemciler arası ortak dil olacaktır. Bu nedenle lütfen sorularınızı e-posta ya da Whatsapp yoluyla araştırmacıya iletiniz. Bu aşamadan sonra araştırmacıyla başlama kararı alıp belirlenen okullara gözlem yapmak üzere gidebilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

1

Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI 2018

Araştırmanın Başlığı

OKUMA GÜÇLÜKLERİ VE ÖĞRETİM SÜRECİ: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI

- ✓ Gözlem Yapılacak Okul: [redacted] İlkokulu
- ✓ Gözlem Tarihi: 12.01.2018- 19.01.2018
- ✓ Gözlemlenecek Sınıflar: 2/[redacted]
- ✓ Gözlemlenecek Ders: Türkçe Dersi
- ✓ Ders Programı: Öğlen 4. ve 5. ders saati

2

Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI 2018

Araştırmanın gözlem formuyla bağlantılı amaçları:

"Bu nitel araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve becerileri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin düzeyini tespit etmektir." Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. *Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?*

2. *Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere okuma becerisi kazandırırken ne tür sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözmektedirler?*

3. *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili bilgi ve beceri durumları ile uygulamaları ne derece örtüşmektedir?*

3

GÖZLEM TEKNİĞİ

Gözlem, bireylerin davranışları ve etkinliklerinin araştırılan yerde araştırmacı tarafından alan notu alma işi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016, s. 190).

Gözlem, herhangi bir ortamda ortaya çıkan bir davranış hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek olarak yorumlanmaktadır (Bailey, 1982, akt. Yıldırım ve Şimşek, s. 173).

Gözlem, belirli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ya da şarta ait bilgi toplamak için, belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiş olarak tanımlanmaktadır (Özsoy 1970, akt. Karasar, 2011, s. 156).

Gözlemle elde edilen verilerin öncelikli amaçları, gözlemlenen olayı, olay içerisinde geçen etkinlikleri, bu etkinliklere katılan insanları ve gözlenen kişilerin bakış açılarından gözlenenleri betimlemek olarak ifade edilmektedir (Patton, 2014, s.262).

4

Z. Esra KETENOĞLU KAYABAŞI 2018

GÖZLEM TEKNİĞİ



(Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 176)

5

Becerikli bir gözlemci olmak için;

- ✓Dikkat etmeyi öğrenmek
- ✓Betimleyici bir anlatımla yazmak
- ✓Alan notlarının kayıtlarını tutmada deneyim
- ✓Ayrıntıları önemsiz şeylerden ayırt etmeyi öğrenmek
- ✓Gözlemi geçerli kılmak için özenli yöntemler kullanmayı öğrenmek gerekmektedir (Patton, 2014).

Gözlem yaparken;

- ✓Sınıfın en iyi nereden görülebileceği sınıfın öğretmenine sorulmalıdır.
- ✓Dersten 15 dakika önce gelinerek oturma planı gözden geçirilmelidir.
- ✓Kullanılacak gözlem formlarının hazır olup olmadığı önceden kontrol edilmelidir.
- ✓Kalem, silgi vb. gibi araç gereçler önceden hazırlanmalıdır.

6

Gözlem yaparken;

- ✓ Gözlem esnasında çocuklarla göz temasından kaçınılmalıdır.
- ✓ Mümkün olduğunca öğrencilerin sorularına cevap verilmemelidir.
- ✓ Öğretmen ders anlatırken dışarı çıkılmamalıdır.
- ✓ Sınıf planı ve öğrencilerin ismi öğrenilmeye çalışılmalıdır.
- ✓ Özellikle öğretmene sınıfta gözlenenlerin sınıfta kalacağı güvencesi verilmelidir.
- ✓ Gözlenen sınıfın öğretmeni ve öğrencileriyle ilgili olarak başkalarıyla tartışmaktan kaçınılmalıdır.
- ✓ Gözlemcinin giyimi öğretmen ve öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde sade olmalıdır.
- ✓ Öğretmenle az ve nazik bir üslupla konuşulmalıdır.
- ✓ Öğretmene kesinlikle tavsiyede bulunulmamalı, değerlendirm yapmaktan kaçınılmalı, sadece gözlem yapmak için sınıfta bulunulduğu iyice vurgulanmalıdır (Barnes, 1983, akt. Selçuk 200, s. 18).

7

Gözlemcilerin izleyeceği işlem basamakları

Derse gelmeden önce gözlem formunu dikkatlice inceleyiniz.

Gözlem formunu doldururken alan notu kısmına önemli bulduğunuz her şeyi kısa notlar halinde yazınız.

Gözlem bittikten sonra işaretlediğiniz maddeleri kontrol ediniz ve önemli bulduğunuz durumları tekrar not alınız.

Gözlem bittiğinde araştırmacıya teslim etmek üzere gözlem formu dosyasında formları saklayınız.

Bu bölümde ilgili literatür taranarak ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen İlkokul Türkçe 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı incelenerek oluşturulan Türkçe dersi öğretim süreci gözlem formunun gözlemciler tarafından nasıl doldurulması gerektiği açıklanmaktadır. Bu bölümde üç madde yer almaktadır. Öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yaptığı uygulamaları gözlemlemeyi hedefleyen maddelerin açıklaması aşağıda verilmiştir.

1. DERSE HAZIRLIK SÜRECİ

1.1. Hazırlık Süreci

Hazırlık süreci ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler kullanarak, tahminlerde bulundurarak ve amaç belirleyerek öğrenciyi derse hazırlamayı kapsamaktadır.

1.1.2. Ön bilgileri harekete geçirme

Öğretmenin işlenecek konuya geçmeden önce öğrencinin ne bildiği, ne hatırladığı ve ilgili konudaki deneyimleri üzerine sorular sorması öğrencinin ön bilgisini harekete geçirmesine yardımcı olabilir. Öğretmen eğer öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek sorular soruyorsa, boşluk doldurma alıştırmaları yapıyorsa ya da kolay atasözleri, bilinen reklamlar ve şarkı sözleriyle öğrencinin ön bilgilerini harekete geçiriyorsa gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz.

1.1.3. Anahtar kelimeler kullanma

Öğretmen işleyeceği konuya ait anahtar kelimeleri kullanarak ne anlama geldiklerini soruyorsa, anahtar kelimeler hakkında bilgi veriyorsa, öğrencilere konuya ilişkin görseller ve çeşitli materyaller gösteriyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

1.1.4. Tahmin

Öğretmen derse başlamadan önce metnin içeriği, başlığı, türü, anahtar kelimeleri, görselleri ve biçimine bakarak öğrencilerinden tahminlerde bulunmasını isterse gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz.

1.1.5. Amaç belirleme

Öğretmenin *"Bu metni niçin okuyorsunuz, dinliyorsunuz veya niçin yazıyorsunuz? Bu metni okuma size neler kazandırabilir? Bu metinde neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz?"* gibi çeşitli sorular sorması ve bunun üzerine öğrencilerden gelen cevaplarla amaç belirlenirse gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2. DERSİ İŞLEME SÜRECİ

2.1. Bireysel Zaman Ayırma

Bireysel zaman ayırma bölümünde sınıf öğretmeninin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi ile özel ilgilendiği durumları kapsamaktadır. Öğrencinin kelime hazinesini geliştirme, akıcı okuması için etkinlikler sunma, işlerini organize etmesine yardımcı olma, kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme, kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme, öğrenci ihtiyaç hissettiğinde yanında olma etkinliklerini içermektedir.

2.1.2. Kelime hazinesini geliştirme

Öğretmen öğrencinin kelime hazinesini geliştirmek için kelime oyunları, anlam analizi tabloları, kelime gruplandırma, sözlük kullandırma, Ven şeması, ilişkilendirici yöntem ve doğrudan kelime öğretimi gibi teknikleri uyguluyorsa gözlem formundaki ilgili alanı işaretleyiniz.

2.1.3. Akıcı okuma

Öğretmen öğrencinin okumasını akıcı hale getirmek için model olarak sesli okuma yapıyorsa, okuma grubu oluşturuyorsa, sesli okuma yaptırarak hatalarını düzeltiyorsa, sessiz okuma yapmasını sağlıyorsa gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz.

2.1.4. İşleri organize etmesine yardımcı olma

Öğretmen öğrencinin dersiyle ilgili çıkarması gereken kitap, defter ödev gibi materyallerine yardımcı oluyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.1.5. Kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme

Öğretmen öğrenciye kelimelerin nasıl heceleneceğini söylüyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.1.6. Kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme

Öğretmen öğrenciye kelimelerin nasıl yazılacağını söylüyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.1.7. İhtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma

Öğretmen öğrencinin ihtiyaç hissettiği anda yanında bulunuyorsa gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz. Öğrenci öğretmenini yanına çağırabilir ya da öğretmen öğrencisinin ihtiyacı olduğunu düşünüp yanına gidebilir.

2.2. Okuma ve Yazma Çalışmaları

Bu bölümde öğretmenin öğrenciye yaptırdığı okuma yazma çalışmaları yer almaktadır.

2.2.1. Sesli okuma yaptırma

Öğretmen eğer öğrenciye sesli okuma yaptırıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.2.2. Sessiz okuma yaptırma

Öğretmen öğrenciye sessiz okuma yaptırıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.2.3. Yazı çalışması yaptırma

Öğretmen öğrenciye yazı çalışması yaptırıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.3. Farklı Yöntemler Kullanma

Bu bölüm öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi için yaptığı farklı yöntemler yer almaktadır. Grupla çalışma, drama, akran yardımı, eşli okuma ve öğretmenin uyguladığı farklı bir yöntem varsa diğer kategorisinde yer almaktadır. Öğretmenin öğrencisi için uyguladığı yöntemi gözlem formundaki ilgili yere işaretleyiniz.

2.4. Bilgilendirici Yönergeler Verme

2.4.1. Yazılı küçük notlar

Öğretmen öğrencisine yazılı küçük notlar vererek bilgilendiriyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.4.2. Sözlü açıklamalar

Öğretmen öğrencisine sözlü açıklamalar yaparak yönergeler veriyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.5. Dönüt Verme

Dönüt verme bölümünde okuma ile ilgili, yazma ile ilgili, davranış ile ilgili, dinleme ile ilgili ve konuşma ile ilgili öğretmen dönütleri yer almaktadır.

2.5.1. Okuma ile ilgili

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci okuma yaparken hata yaptığında öğretmen düzeltiyorsa ya da okuma becerisini sergilerken öğretmen olması gereken konusunda öğrenciyi uyarıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.5.2. Yazma ile ilgili

öğrencinin yazısıyla ilgili öğretmen herhangi bir dönüt veriyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.5.3. Dinleme ile ilgili

Ders sürecinde ya da sesli okuma esnasında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci dersi ve metni dinleme hususunda öğretmeni tarafından uyarılıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

12

2.5.4. Konuşma ile ilgili

Ders sürecinde öğrencinin konuşurken öğretmeni tarafından uyarı alıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.5.5. Davranış ile ilgili

Ders sürecinde öğrenci davranışları ile ilgili öğretmeni tarafından dönüt alıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.6. Sorgulama

2.6.1. Soru sorma

Öğretmen eğer okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine dersin konusu ile ilgili soru soruyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.6.2. Soru sorması için fırsat verme

Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine soru sorması için fırsat veriyorsa, soru sorduğunda cevaplandırıyorsa ve dikkate alıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.7. Çalışma Materyali Verme

Öğretmen öğrencisine derste teknolojik alet kullandırıyorsa, çalışma kağıtları ve yardımcı kitap sunuyorsa, metin uyarlamaları yapıyorsa, boya kalemleri sunuyorsa ya da faklı materyallerle öğrencisini destekliyorsa (diğer) gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.8. Ek Süre Verme

2.8.1. Tahtadakileri deftere geçirirken

Öğretmen tahtadakileri defterine geçirmesi için öğrencisine ek süre veriyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.8.2. Sorulan soruya cevap verirken

Öğretmen öğrencisine bir soru sorduğunda öğrencinin cevaplaması için beklerse ek süre vermiş olmaktadır. Bu durumda gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.9. Öğretim Sürecinde Yardımcı Olma

Öğretmeninin öğrencisini teşvik edici ve yüreklendirici sözler söylemesi, ek fırsatlar yaratması, rehberlik etmesi ve güçlü yanları üzerinde durup geliştirmeye çalışması yardımcı olma kategorisinde yer almaktadır.

2.9.1. Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme

Teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleyerek öğrencinin motivasyonu artmakta ve derse olan ilgisi artabilmektedir. Öğretmenin teşvik edici ve yüreklendirici sözler söylediğini gözlemlediğinizde gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.9.2. Ek fırsat yaratma

Öğretmen öğrencisi için ek fırsatlar yaratarak yardımcı oluyorsa gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz.

2.9.3. Rehberlik etme

Öğretmen öğrencisine rehberlik ederek yardımcı olduğunu gözlemliyorsanız gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

2.9.4. Güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme

Öğretmen eğer öğrencinin güçlü yanlarını keşfetmişse derste bu yönlerini geliştirecek etkinlikler yaptırıyorsa ya da bu yönlerini geliştirecek yüreklendirici sözler söylüyorsa gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz.

2.10. Öğrenme Ortamını Düzenleme

2.10.1. Sessizliği sağlama

Öğretmen ders sürecinde ara sıra da olsa sessizliği sağlıyorsa ve öğrencilerin ilgilerini derse topluyorsa gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz.

2.10.2. Doğru yerde oturtma

Öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencisini en öne oturmasını sağlıyorsa doğru yerde oturtmuş olmaktadır. Gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz.

2.10.3. Isı, ışık, koku hususlarını düzenleme

Genel olarak ders sürecinde öğretmen ısı, ışık ve koku hususlarına hakimse ve sınıfın ısısı, ışığı ve kokusu rahatsız edici boyutta değilse gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz.

2.10.4. Ders materyallerini ulaşılabilir durumda bulundurma

Sınıfta kitaplık, akıllı tahta gibi ortak kullanılan ders materyallerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrenci için de kolaylıkla ulaşılabilir durumda ise gözlem formunda ilgili yeri işaretleyiniz.

2.10.5. Sınıf kurallarını belirleme ve açıklama

Öğretmen ders sürecinde ara ara sınıf kurallarından söz ediyorsa ve belirledikleri kuralları açıklıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

3. DERSİ SONUÇLANDIRMA

3.1. Sorumluluk Verme

Sorumluluk verme kategorisi proje, şiir, sesli okuma ve ödev gibi sorumluluklar içermektedir.

3.1.1. Proje

Öğretmenin öğrencisine proje ödevi verdiğini gözlemliyorsanız gözlem formundaki ilgili kısmı işaretleyiniz.

3.1.2. Şiir

Öğretmen öğrencisine şiir ödevi veriyorsa gözlem formundaki ilgili kısmı işaretleyiniz.

3.1.3. Sesli okuma

Dersi sonuçlandırırken öğretmen eğer öğrencisine sesli okuma ödevi veriyorsa gözlem kılavuz kitabındaki ilgili yeri işaretleyiniz.

3.1.4. Ödev

Öğretmen dersi sonlandırırken öğrencisine ödev veriyorsa gözlem kılavuz kitabındaki ilgili yeri işaretleyiniz.

3.2. Dersin Sonlandırılması

Dersin sonlandırılması kısmı öğretmenin dersi özetlemesi, ödev vermesi ve bir sonraki dersle ilgili önerilerde bulunup bulunmadığı hususları içermektedir.

3.2.1. Özetleme

Öğretmen öğrencilere derste yaptıklarını kısaca özetleyerek dersi sonlandırıyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

3.2.2. Ödev verme

Öğretmen dersi sonlandırırken ödev veriyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

3.2.3. Bir sonraki dersle ilgili öneriler

Öğretmen bir sonraki dersle ilgili önerilerde bulunuyorsa işleyecekleri konudan bahsediyorsa gözlem formundaki ilgili yeri işaretleyiniz.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2013). Türkçe öğretim yöntemleri (6. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (13. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.).* London: Sage Publications, Inc.

Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi

Karasar N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Basım). Ankara: Nobel Dağıtım.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Selçuk, Z. (2001). *Okul deneyimi ve uygulama öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi* (2. Basım). Nobel Yayınları. Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK- 11. Pilot Çalışmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına ilişkin uygulanan dokuz saatlik pilot çalışmasına ait bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve becerileri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin uyumunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi *"Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik uygulamaları nasıldır?"* şeklinde belirlenmiştir. Pilot çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

[1.] Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü (disleksi) kavramına yönelik bilgi ve algıları ne seviyededir? Alt problemine ilişkin bulgular

Bu alt problemin veri toplama aracı olarak görüşme ve anket tekniği uygulanmıştır. Elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Görüşme

Öğretmen kodu: A

Sınıf düzeyi: 2

[1.] Hocam sizce okuma güçlüğü nedir? Okuma güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri nelerdir?

Öğrencinin heceleyerek okuması ve hızlı okumaya geçememesidir.

[2.] Okuma güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri nelerdir?

Dikkatleri dağınık ve uzun süre bir şeye odaklanamıyorlar. Bence bu yüzden dikkatlerini toplayamadıkları için hızlı okumaya geçemiyorlar. Davranış bozuklukları da oluyor. Başka şeylerle ilgilenme gibi. Sesli okuma ya da sessiz okuma yaparken ona odaklanamıyorlar. Sessiz okuma yaparken okuma yapmıyorlar. Sesli okumada da çok zorlanarak okuma yapıyorlar. Hareketli ve yerinde duramıyorlar. Arkadaşlarını rahatsız ediyorlar. Derse ilgisi çok az ya da yok. Yerinde duruyorsa da sessiz oturuyor yazılara bakıyor. Okuma yapmıyor. Kelimeleri okumaya çalışmıyor. Okumaya karşı motivasyonları çok düşük.

Anket

Öğretmen kodu: A

Sınıf düzeyi: 2

[1.] Sizce okuma güçlüğü (Disleksi) nedir? Açıklayınız.

Okuma yaparken harfleri birleştirmede ya da heceleri birleştirmede yavaşlık ve zorluk yaşamadan dolayı okumanın heceleyerek, yavaş ve tekrarlayarak okumadır.

[2.] Sizce okuma güçlüğünün nedenleri nelerdir? Açıklayınız.

Harfleri hatırlayamama geç hatırlama veya harfleri birbirine karıştırmaktan kaynaklanmaktadır. Başka bir sebep yanlış korkmaktır.

[3.] Sınıfınızda öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenciyi nasıl tanırsınız? Açıklayınız.

Genelde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler; hareketli ve dikkati çabuk dağılan öğrencilerdir. Bazen de çok çekingen, utangaç ve sessiz öğrenciler okuma güçlüğü yaşamaktadır.

[4.] Sizce okuma güçlüğü nasıl giderilebilir?

Kısa cümleler, şiir, tekerleme gibi kolay okunabilecek etkinliklerle destekleyerek. Okuması için cesaretlendirerek giderilebilir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, A kodlu katılımcının okuma güçlüğüne yönelik anket ve görüşme verilerinin bazı açılardan farklılaştığı görülmektedir. Okuma güçlüğüne ilişkin verilen ifadeler ankette görüşmeye kıyasla daha açıklayıcıdır. Görüşmede heceleyerek ve yavaş okumanın okuma güçlüğüne işaret ettiğine değinen katılımcı, bu durumun sebebini okumaya odaklanamama ve aşırı hareketliliğin neden olduğunu ifade etmiştir. Anket verilerine göre ise okuma güçlüğünün nedenlerini hatırlayamama, harfleri birbirine karıştırma ve yanlış yapmaktan korkmak olarak sıralamıştır. Ayrıca katılımcı okuma güçlüğünü motivasyon ve etkinliklerle desteklenerek giderilebileceğini ifade etmektedir.

[2.] "Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?" Alt problemine ilişkin bulgular

Bu alt problemi karşılamak üzere araştırmada veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve gözlem tekniği uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında karşılaştırmalı yorumlar yapılmıştır.

Görüşme

15. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinize ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?

Açık söyleyeyim ödevlendirme dışında okulda bir şey yapamıyorum. Ama onu boş bırakmıyorum. Sürekli derse ilgisini tutacak şekilde okumasını söylüyorum. Soruyu okuyorum. Sesli okuma yapıyorum. Bazen ona zaman verip o soruyu acaba merak edip cevabını verebilecek mi? Çok kolay bunu oku cevabı bul diyorum. Ama okumazsa en son cevabını söylüyorum. Merakını uyandırıp onu okumaya yönlendiriyorum. Genelde birinci soruyu kendileri okuyup sessizce anlamaları için okuyun cevabını yazın diyorum. Bekliyorum cevaplandırmalarını. Anlamayanlar için ben sesli okuyorum. Yine bulamazlarsa cevap hangi paragraftaysa ipucu veriyorum cevap şu paragrafta diye. Başka derslerde de farklı yöntem ve teknik kullanmıyorum. Dersi dinliyor zeki ama okuma ve yazmasında sorun var. Yazması için de sorun var.

16. Öğrencinizin okuma güçlüğü ile nasıl başa çıkıyorsunuz?

Biz ona destek eğitim odasında destek eğitim vereceğiz. Bu yüzden ayrıca bir şey yapmıyorum. Herhâlde ikinci döneme kalacak gibi geliyor.

17. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin sınıf içi etkinliklere katılımı ve derse ilgisi nasıldır? (Sizin ders anlattığınız sürede dersi dinlemeye ne kadar zaman ayırır? Siz dersi anlatırken göz teması kurar mı? Anlamadığı yerlerde soru sorar mı? Dersi dinleme ve takip etme konusundaki istekliliği nasıldır? Dersi dinlemediği zamanlar oluyor ise bu süreyi nasıl geçirmektedir?)

Derse katılımı iyi fakat Türkçe dersinde okuma olduğu için ilgisiz. Dinlemede sorun yok okumada ve bireysel şeylerde ilgisiz. Dersten kopuyor bireysel etkinliklerde. Bireysel etkinliğe 10 dakika sonra geçiyoruz. O konuyla ilgili dikkat çekici resimler ya da bir hikâye ya da birkaç atasözü olabilir. Bunları gösteriyorum ondan sonra etkinliği yapmalarını istiyorum. Önce sessiz okuma oluyor daha sonra sesli okuma daha sonra ise etkinlikle alakalı resimler hayatımdan örnekler veriyorum. Sesli okuma esnasında beni takip etmiyor. Önce ben model oluyorum daha sonra hepsini okutuyorum sayfa sayfa.

18. Öğrenci, kendi başına bağımsız olarak çalışabiliyor mu? Çalışıyorsa ne kadar süreyle çalışıyor? Verdiğiniz yönergeleri tam ve doğru olarak yerine getirme durumu nasıldır? Bu konudaki istekliliği ya da isteksizliği nasıldır?

En fazla bir dakika ayırıyor. Zaman ayırmasa da yapıyormuş gibi görünüyor. Kendi kendine. Çok isteksiz, Dünyanın en zor şeyi..

19. Öğrencinin sizinle iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Anlamadığı yerlerde soru sormaktan çekinir mi, ders dışı zamanlarda sohbet etmeye istekli olur mu?)

Sohbet etmekte hiç sorun yok. Çok istekli hem de. Bende ona arkadaş gibi olmaya çalışıyorum. O zaman daha çok hoşuna gidiyor. Soru sorar ama ilgisi olduğu zaman ilgisi olmadığı içinde Türkçe' de soru sormuyor.

20. Öğrencinin görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, müzik gibi beceri gerektiren derslerdeki ilgi ve başarı düzeyi nasıldır?

Görsel sanatlarda iyi. Boyama yapmayı bir şeyler çizmeyi seviyor. Müzikte notaların açık kapalı hece, ince kalın sesler gibi şeyler okumaya dayalı olduğu için onlarda biraz

zorlandı. Söylemek ya da dinlemekte sıkıntı yok. Beden eğitiminde de oyunları bozmadan kurallarına göre oynuyor. Arkadaşlarını yönlendiriyor.

Anket

[1.] Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin okuma güçlüğü problemi ile nasıl başa çıkabilirsiniz? Bu süreçte hangi yöntem ve stratejileri uyguluyorsunuz?

> *Genelde çekingen öğrenciler olduğu için yanlış okumaktan korkmamaları konusunda cesaretlendiriyorum. Tüm sınıfa uyguladığım yöntem ve strateji dışında farklı bir yöntem kullanmıyorum.*

Gözlem

Öğretmen Kodu: A

Sınıf Seviyesi: 2

A kodlu katılımcının sınıfında araştırmacı ile beraber iki eş gözlemci ile Türkçe derslerinde gözlem yapılmıştır. Gözlem katılımcı A'nın okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yaptığı uygulamalarını kapsamaktadır. Bu uygulamalar, derse hazırlık süreci, dersi işleme süreci ve dersi sonlandırma olarak kategorileşmiştir. Derse hazırlık sürecinde "Hazırlık süreci" alt kategorisi bulunmaktadır.

Hazırlık sürecinde, "ön bilgileri harekete geçirme", "anahtar kelimeler kullanma", "tahmin" ve "amaç belirleme" kodları bulunmaktadır. *Pilot çalışma verilerine göre A kodlu öğretmenin sınıfın geneline yönelik ön bilgileri harekete geçirme (6) ve amaç belirleme (5) davranışını gösterdiği tespit edilmiştir.*

Dersi işleme süreci kategorisinde **"Bireysel zaman ayırma", "Okuma ve yazma çalışmaları", "Farklı yöntemler kullanma", "Bilgilendirici yönergeler verme", "Dönüt verme", "Sorgulama", "Çalışma materyali verme", "Ek süre verme", "Öğretim sürecinde yardımcı olma"** ve **"Öğrenme ortamını düzenleme**" alt kategorileri bulunmaktadır.

Bireysel zaman ayırma alt kategorisi "kelime hazinesi geliştirme", "akıcı okuma", "işleri organize etmesine yardımcı olma", "kelimelerin nasıl heceleneceğini söyleme", "kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme" ve "ihtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olma" kodlarını içermektedir. *Pilot çalışma verilerine göre A kodlu öğretmenin sınıfın geneline yönelik kelime hazinesini geliştirme ile ilgili etkinlik (2) (Bilmedikleri kelimeleri not almaları ve not aldıkları kelimelerden cümle kurmaları) yaptırdığı tespit edilmiştir. Akıcı okuma ile ilgili hiç etkinlik yaptırmadığı tespit edilmiştir. İşleri organize etmesine yardımcı olma ve kelimelerin nasıl yazılacağını söyleme uygulamaları (3) ve kelimeleri*

nasıl heceleneceğini söyleme davranışı (2) gözlemciler tarafından kaydedilmiştir. Öğretmenin ihtiyaç hissedildiği an öğrencinin yanında olduğu (8) gözlemciler tarafından en fazla kaydedilen etkinlik olduğu görülmüştür.

Okuma ve yazma çalışmaları alt kategorisinde "sesli okuma yaptırma", "sessiz okuma yaptırma" ve "yazı çalışmaları yaptırma" kodları bulunmaktadır. *Pilot çalışma verilerine göre A kodlu öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinde sesli okuma çalışması yaptırdığı (6), sessiz okuma çalışması yaptırdığı (3) ve yazı çalışması yaptırdığı (7) gözlemciler tarafından kaydedilmiştir.*

Farklı yöntemler kullanma alt kategorisinde "grupla çalışma", "drama", "akran yardımı", "eşli okuma" ve "diğer" kodları bulunmaktadır. *Pilot çalışma verilerine göre A kodlu öğretmenin yalnızca model olma (3) davranışı sergilediği diğer yöntemleri kullanmadığı gözlemciler tarafından kaydedilmiştir.*

Bilgilendirici yönergeler verme alt kategorisi "yazılı notlar" ve "sözlü açıklamalar" kodlarını içermektedir. *Pilot çalışma verileri incelendiğinde A kodlu öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yalnızca sözlü açıklamalarda (8) bulunduğu kaydedilmiştir.*

Dönüt verme alt kategorisinde "okuma ile ilgili", "yazma ile ilgili", "dinleme ile ilgili", "konuşma ile ilgili" ve "davranış ile ilgili" kodları bulunmaktadır. *Pilot çalışma verileri incelendiğinde A kodlu öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine hiç konuşma ile ilgili dönüt vermediği tespit edilmiştir. Okuma (4), yazma(6) ve davranış(3) ile ilgili dönütler verdiği gözlemciler tarafından kaydedilmiştir.*

Sorgulama alt kategorisinde "soru sorma" ve "soru sorması için fırsat verme" kodları bulunmaktadır. *Pilot çalışma verileri incelendiğinde A kodlu öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine sorular sorduğu (4) ve soru sorması için fırsat verdiği (3) görülmüştür.* Gözlem yapılan Türkçe derslerinden birinde masal ve masalın özellikleri konulu metin çalışması yapılmıştır. Önce öğretmen metni sınıfa okumuştur. Ardından öğrencilerin okumalarını ve metin sonu sorularını cevaplamalarını istemiştir. Metinde masalın anavatanının Hindistan ve Doğu olduğu bahsi geçmektedir. Bu süreçte araştırmacı tarafından kaydedilen örnek bir diyalog ise şöyledir:

Öğrenci: " Öğretmenim anlamadım."

A: "Neyi anlamadın?"

Öğrenci: "Masalın anavatanı neresidiri anlamadım."

A: "Sen söyle neresidir?"

Öğrenci: "Hmm buldum. Ankara" dedi ve öğrenci yerine oturdu.

Gözlemcilerin alan notlarından elde edilen veriler ışığında sorgulama alt kategorisindeki uygulamaların öğrenci açısından etkili olmadığı gözlemcilerin ortak görüşüdür.

Çalışma materyali verme alt kategorisinde "teknolojik araç kullandırma", "çalışma kâğıdı verme", "yardımcı kitap sunma", "metin uyarlamaları yapma", "boya kalemleri sunma" ve "diğer" kodları bulunmaktadır. *Pilot çalışma verileri incelendiğinde A kodlu öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yardımcı kitap olarak sözlük kullandırdığı (1) ve boya kalemi (1) sunduğu gözlemciler tarafından kaydedilmiştir.*

Ek süre verme alt kategorisinde "sorulan soruya cevap verirken" kodu bulunmaktadır. *Pilot çalışma verileri incelendiğinde A kodlu öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine sorulan soruya cevap verirken ek süre tanıdığı (2) gözlemciler tarafından kaydedilmiştir.*

Öğretim sürecinde yardımcı olma alt kategorisinde "teşvik etme ve yüreklendirici sözler söyleme", "ek fırsat yaratma", "rehberlik etme" ve "güçlü yanları üzerinde durma ve geliştirme" kodları bulunmaktadır. *Pilot çalışma verileri incelendiğinde A kodlu öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine yüreklendirici sözler söylediği (3) gözlemciler tarafından kaydedilmiştir.*

Öğrenme ortamını düzenleme alt kategorisinde "sessizliği sağlama", "doğru yerde oturtma", "ısı, ışık, koku hususlarını düzenleme", "ders materyallerini ulaşılabilir konumda tutma" ve "sınıf kurallarını belirleme ve açıklama" kodları bulunmaktadır. *Pilot çalışma verileri incelendiğinde A kodlu öğretmenin sessizliği sağlama (9) ve ısı, ışık, koku hususlarını düzenlendiği (9) gözlemciler tarafından kaydedilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin en önde ve öğretmene yakın oturması öğrenci açısından önem taşımaktadır.* Sınıfta kitaplığın gözlem saatlerinde kilitli olması öğrencinin istediği materyale ulaşmasını engellemiş ve bu durum gözlemciler tarafından kaydedilmiştir. Ayrıca öğretmen, sınıfta bir oturma düzeni oluşturmadığı herkesin istediği yere oturabileceği bir sınıf uygulaması yaptığını ve sınıf kurallarını belirlemediklerini ifade etmiştir. Katılımcı öğrencisini sınıf içerisinde rastgele oturtmaktadır. Ancak öğrencinin en önde oturduğu gün öğrenciye olan ilgisinin arttığı görülmektedir.

Dersi sonuçlandırma kategorisinde **"sorumluluk verme"** ve **"dersin sonlandırılması"** alt kategorileri bulunmaktadır.

Sorumluluk verme alt kategorisinde "proje", "şiir", "sesli okuma" ve "ödev" kodları yer almaktadır. *Pilot çalışma verileri incelendiğinde A kodlu öğretmenin şiir (1), ödev (1) ve sesli okuma (1) sorumluluğu verdiği gözlemciler tarafından kaydedilmiştir.*

Dersin sonlandırılması alt kategorisinde "özetleme", "ödev verme" ve "bir sonraki dersle ilgili öneriler" kodları bulunmaktadır. *Pilot verileri incelendiğinde A kodlu öğretmenin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine hiç özetleme yapmadığı, bir sonraki dersle ilgili önerilerde bulunmadığı, sınıfın geneline ödev verdiği (2) görülmektedir.*

Görüşme, anket ve gözlemden elde edilen tüm bulgular ışığında katılımcının okuma güçlüğü yaşayan öğrencisine özel olarak ek uygulamalar yapmadığı, sözlü uyarılar ve ödevler vererek okuma güçlüğü ile başa çıkmaya çalıştığı görülmektedir. Katılımcının görüşme ve ankette verdiği cevaplar gözlem verileriyle tutarlılık göstermektedir.

[3.] Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere okuma becerisi kazandırırken ne tür sorunlarla karşılaşmakta ve nasıl çözmektedirler? Alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde görüşme, anket ve gözlem tekniğinden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında karşılaştırmalı yorumlar yapılmıştır.

Görüşme

[1.] Sınıf içi iletişimde ve sınıf yönetiminde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Sınıf içinde hiçbir sorun yaşamıyoruz. Hatta bana yardımcı olur. İlacını almazsa kendi kendine konuşuyor. Cevap verirken gülerek ve bağırarak cevap veriyor alaycı bir şekilde. Ciddiye almıyor gibi davranıyor. Kurallara uymadan kalkıp tuvalete gitme parmak kaldırmadan bağırarak cevap verme davranışları var. İlaç kullandığında düzeliyor davranışları.

[2.] Öğrencinin velisi ile görüşme yaptınız mı? (Veli toplantısına katılıyor mu? Toplantı dışında iletişim kuruyor mu? Aile ile iletişimde sorun yaşıyor musunuz? Ailenin öğrencinin eğitimi konusundaki tutumu nasıldır? Velinin okula karşı tutumu nasıldır?)

Sevgi evindeki en tepedeki ev annesi ile görüştüm. O geliyor bizden bilgi alıyor. Ne yapalım diye sormuyorlar ben söylüyorum tamam biz biraz daha ilgilenelim biz okuma yaptırırız diyorlar ama benim tahmin ettiğim evde okuyor gibi görünüyor sessiz okuma yapıyor. Hikâyeler okudum diyor anlatmasını istemiyorum vaktim olmadığı için biraz beni kandırdığını düşünüyor ben de kanmış gibi duruyorum destek eğitimi bekliyorum.

[3.] Öğrencinin okul kültürüne uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? (Derse giriş çıkış saatleri, sınıf kurallarına uyumu, sorumluluklarını yerine getirme durumu ve öğrencinin kılık kıyafet düzeni nasıldır?)

Bunlarda hiçbir sıkıntı yok. Hepsi çok iyi sevgi evinde onunla ilgilenenler çok ilgili. Abur cubur tüketmiyor.

[4.] Öğrencinin arkadaşlık ilişkileri nasıldır? (Sosyalleşme sorunu yaşamakta mıdır? Arkadaşları ile oyunlara katılmakta mıdır, dışlanmakta mıdır? Arkadaşlarının öğrenciye karşı tutum ve davranışları nasıldır? Ders dışında nasıl davranmaktadır?)

Arkadaşları ile iyi. Sosyalleşme sorunu yok. Hatta onların lideri konumunda.

Anket

[1.] Okuma güçlüğü ile başa çıkarken kimlerden ve nerelerden faydalanmaktasınız? Açıklayınız.

Öncelikle rehber öğretmenler, rehberlik araştırma merkezine yönlendirerek ve ailesinden yardım isteyerek. Farklı bir meslektaşımla okuma yapması için destek alıyorum.

[2.] Sizce öğretmenlere okuma güçlüğü ile başa çıkma konusunda ne tür yardımlar yapılabilir? Bu konuda beklentileriniz nelerdir? Açıklayınız.

Türkçe kitabındaki okuma parçaları daha kısa hale getirilebilir. Ya da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere göre daha etkili ve dikkat çekici kısa metinler, tekerlemeler alternatif okuma parçası olarak kitaplara eklenebilir.

Katılımcı okuma güçlüğü yaşayan çocukla sınıfta bir sorun yaşamadığını belirtirken öğrencinin ilaç kullanımına bağlı davranışlarının düzeldiğini, ilaç kullanmadığında kurallara uymadığını ifade etmektedir. Ayrıca A kodlu öğretmenin araştırmacıya aktardığına göre sınıfta yabancı varken öğrencinin dersi dinliyor görüldüğü hatta derse katıldığı fakat yabancılar yokken canının istediği gibi hareket ettiği söz konusudur. Görüşme ve anket verilerine göre okuma güçlüğü ile başa çıkmada aileden yardım aldığını, destek hizmet alacağını ve meslektaşından destek aldığını ifade etmektedir. Okuma güçlüğü ile başa çıkmada katılımcının beklentisi ders kitaplarına kısa metinlerin eklenmesi gerektiğidir. Gözlem verileri incelendiğinde öğrencinin dinleme ve davranış sorunları olduğu, katılımcının yalnızca sözlü uyarılarla bu sorunu gidermeye çalıştığı görülmektedir. Bu bağlamda katılımcının ifadeleri ve uygulamaları arasında bir tutarlılık söz konusudur.

[4.] Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili bilgi ve beceri durumları ile uygulamaları ne derece örtüşmektedir? Alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve gözlem teknikleri beraber kullanılarak veriler elde edilmiştir. Karşılaştırmalı yorumlar ile analiz gerçekleştirilmiştir. Katılımcının görüşme, gözlem ve anket verileri incelendiğinde okuma güçlüğü ile ilgili bilgi ve becerileri ile uygulamaları arasında tutarlılık söz konusudur. Okuma güçlüğünü giderme ile ilgili herhangi bir uygulama yapmadığını sözlü uyarılarla ve ödevler vererek öğrencisine yardımcı olmaya çalıştığını ifade eden katılımcının gözlem verileri incelendiğinde de öğrenci için ek bir uygulama yapmadığı, ödevlendirme ve sözlü uyarılarda bulunduğu görülmüştür. Öğretmen öğrenciyi aktif kılma amacıyla genellikle soru-cevap tekniğini kullandığı görülmüştür. Bu nedenle gözlem formuna “bilgiye dayalı dönüt verme” kategorisi eklenmiştir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…