



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE OKUMA
YAZMA ÖĞRETİMİ SİRASINDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hakan İLRAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatma BUDAK

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Fatma BUDAK danışmanlığında hazırlamış olduğum “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler Ve Çözüm Önerileri: Tokat İli Reşadiye İlçesi Örneği” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

01.02.2025

Hakan İLRAN

JÜRİ KABUL VE ONAY

Hakan İLRAN tarafından hazırlanan “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler Ve Çözüm Önerileri” adlı tez çalışmasının savunma sınavı **23.01.2025** tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Üye (Başkan) : Doç.Dr. Alpaslan Karabulut

Üye : Dr.Öğr.Üyesi Fatma Budak

Üye : Doç.Dr. Sertan Talas

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışma, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere okuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları güçlükleri belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular ışığında yaşanan güçlüklerle yeni çözüm yollarının ortaya konması yönünde alanda yeni çalışmaların yapılmasına umut olacağı beklenmektedir.

Çalışma sürecinde ve öğretmenlik hayatımda özel öğrencilerin bilhassa özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ihtiyaç duyduklarını ve onların ışığı sayesinde yollarının aydınlandığına şahit oldum. Sınıf öğretmeni meslektaşlarımın süreçte ne kadar zorlandıklarını, yorulduklarını, yalnız kaldıklarını görmüş olsam da özel öğrencilerine karşı yaklaşımları ve onların geleceğine yönelik eğitimlerine yaptıkları minik katkıların kelebek etkisi misali yeni umutlara kapı açtıkları görmezden gelinemez. Yapılan bu çalışma da küçük dokunuşlarla büyük mucizelere imza atan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerle çözümler bulma gayesiyle ortaya çıkmıştır.

Hakan İLRAN

Ocak 2025

TEŞEKKÜR

Yüksek lisansa ilk başladığım ders döneminden mezuniyet sürecine kadar bana rehber olan kıymetli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatma Budak’a yürekten teşekkür eder şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans yolcuğunda benden desteklerini esirgemeyen, beni motive eden sevgili eşim Keziban Koçer İlran’a yardımları, sabrı ve ilgisi için teşekkür ederim.

Süreçte desteklerini esirgemeyen kıymetli ders hocalarıma ve uzman tavsiyelerinden dolayı Doç. Dr. Sertan Talas’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğrenim hayatım boyunca bana emeği geçen tüm öğretmenlerime sonsuz şükranlarımı sunarım.

ÖZET

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ SIRASINDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İlran, Hakan

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatma Budak

Ocak 2025, xiv+97 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi yaparken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek ve çözüm önerilerini amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma modelinden durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Tokat merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme ise çalışma evrenini kapsayacak şekilde Tokat merkez ve ilçelerindeki ilkokullardan çalışmanın amacına uygun olarak ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 6 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma formunun birinci kısmında katılımcı sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci kısımda ise araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlilikleri, aldıkları eğitimler ve eğitim ihtiyaçlarına dair sorular; okuma yazma eğitimi sırasında karşılaşılan güçlükler, nedenleri ve çözüm önerilerini kapsayan sorular; BEP hazırlama ve uygulama aşamasına dair karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sorular; mesleki deneyimlere dayanan tavsiye eğitimler ve çalışmalara dair sorular yer almaktadır.

Araştırma öncesinde katılımcı sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılardan ses kaydı için onam formu aracılığıyla izin alınmıştır. Görüşme yaklaşık 25-30 dk sürmüştür. Çalışma Eylül-Ekim

2024 tarihleri arasında tamamlanarak görüşmeler deşifre edilerek Word Programı halinde dijital ortama aktarılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler MAXQDA 20 programında kategori edilen veriler matris tarayıcı özelliği kullanılarak kod haritaları elde edilmiştir. Nitel verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmış ve bulgular organize edilerek ve yorumlanarak sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki deneyimlerinin meslek süreleri ile orantılı olduğu, sınıf öğretmenlerinin alana dair bilgilerin lisans derslerindeki eğitimler ile sınırlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin başında dikkat eksikliği geldiği ve güçlüklerin nedenleri öğrenci, veli, öğretmen ve diğer nedenler olarak ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama aşamasında internetten buldukları ve rehberlik öğretmenlerinden yardım aldıkları bulgular arasındadır. BEP uygulama aşamasının oyalayıcı olduğu ve çok zaman aldığını ifade eden sınıf öğretmenleri normal gelişim dönemindeki öğrencilere zaman kalmadığını vurgulamıştır. Sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü için ek materyal ve etkinlik çeşitliliğinin artırılması, hizmet içi eğitim çalışmalarına katılım sağlaması, uzman desteğinin alınması gibi çözüm önerileri ve tavsiyelerde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Okuma ve Yazma Eğitimi, Sınıf Öğretmeni,

ABSTRACT

DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY CLASS TEACHERS DURING TEACHING READING AND WRITING TO STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES AND SOLUTION SUGGESTIONS

İlran, Hakan

Master's Thesis, Division Of Primary Education

Advisor: Dr. Fatma Budak

January 2025, xiv+97 pages

The aim of this study is to identify the difficulties encountered by classroom teachers while teaching literacy to students diagnosed with specific learning disabilities and to suggest solutions. Case study design from qualitative research model was utilized in the research. The study population of the research consists of classroom teachers working in primary schools in the center and districts of Tokat province during the 2024-2025 academic year. The research sample consists of 6 classroom teachers selected through criterion sampling from primary schools in the center and districts of Tokat province, in accordance with the purpose of the study.

A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. The first part of the research form included demographic information about the participant classroom teachers. In the second part, there are questions about the classroom teachers' competencies in the field of special learning disabilities, the trainings they have received and their training needs; questions about the difficulties encountered during literacy education, their causes and solution suggestions; questions about the difficulties encountered in the IEP preparation and implementation phase, and questions about recommended trainings and studies based on professional experiences.

Before the research, participant classroom teachers were interviewed and informed about the study. Permission for audio recording was obtained from the participants through the consent form. The interviews lasted approximately 25-30 minutes. The study was completed between September-October 2024 and the interviews were transcribed and digitized as a Word Program.

The data obtained from the research were categorized in the MAXQDA 20 program and code maps were obtained using the matrix browser feature. Descriptive analysis technique was used to analyze the qualitative data and the findings were organized and interpreted.

It was observed that the experience of classroom teachers in the field of special education was proportional to the duration of their profession, and that the knowledge of classroom teachers about the field was limited to the training in undergraduate courses. Attention deficit is the main difficulty that classroom teachers face and the reasons for the difficulties are discussed as student, parent, teacher and other reasons. Among the findings were that classroom teachers found information on the internet and received help from guidance counselors during the IEP preparation phase. Classroom teachers who stated that the IEP implementation phase was distracting and took a lot of time emphasized that there was no time left for students in the normal development period. Classroom teachers made suggestions and recommendations such as increasing the variety of additional materials and activities for special learning disabilities, participating in in-service training activities, and receiving expert support.

Key Words: Special Learning Disabilities, Reading and Writing Education, Classroom Teacher,

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
ÖNSÖZ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET (TÜRKÇE).....	v
ABSTRACT(İNGİLİZCE)	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	2
Önem	3
Sayıtlar	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar	4
BÖLÜM II	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
İlk Okuma yazma Eğitimi	5
Geçmişten Günümüze Türkiye’de Okuma yazma Öğretiminde Kullanılan	
Yöntemler	6
Okuma yazma Öğretiminde Ses Temelli/Esaslı Cümle Yöntemi	8
Özel Eğitim ve Özel Öğrenme Güçlüğü	11
Özel Eğitimli Bireylere Sunulan Eğitim Ortamları	11
Özel Eğitimli Bireylerin Faydalanabileceği Özel Eğitimdeki Destek	
Hizmetler	12
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	13
Özel Öğrenme Güçlüğü	14
DSM V’de Yer Alan Özel Öğrenme Güçlüğü Türleri	18
Özel Öğrenme Güçlüğü’nün Belirtileri ve Nedenleri	20
Özel Öğrenme Güçlüğü’nün Yaygınlığı (Prevalansı) ve Tanısı	22
Özel Öğrenme Güçlüğü ve Okuma yazma Eğitimi	25
Özel Öğrenme Güçlüğü ve Sınıf Öğretmeni.....	26
BÖLÜM III.....	28
YÖNTEM	28
Araştırma Modeli	28
Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	29
Veri Toplama Aracı.....	30
Veri Toplama Süreci	31
Verilerin Analizi.....	32
BÖLÜM IV.....	34
BULGULAR.....	34

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Yeterli Bilgi ve	
Beceri Durumlarına İlişkin Bulgular	34
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	38
Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Bulgular	38
Sesi Tanıma ve Hissettirme Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin	
Bulgular	39
Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Bulgular	40
Kelime ve Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere	
İlişkin Bulgular	41
Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Bulgular	42
Serbest Okumaya Geçiş Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Bulgular	
Karşılaşılan Güçlüklerin Nedenlerine Dair Bulgular	45
Karşılaşılan Güçlüklerin Diğer Derslere ve Sınıf Atmosferine Olan Etkisine	
Dair Bulgular	46
Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerilerine Dair	
Bulgular	48
ÖÖG Tanısı Almış Öğrenciler Üzerinde PDR Servisi, Rehabilitasyon Merkezi	
ve Destek Eğitim Etkisi Üzerine İlişkin Bulgular	52
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
BEP Hazırlama ve Uygulama Sürecine Hakkındaki Bulgular	53
BEP'i Uygularken Yaşanan Problemlere Dair Bulgular	55
ÖÖG Olan Öğrenci İçin Hazırlanan BEP'in Uygunluğuna Dair Bulgular	56
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Meslektaşlarına Tavsiyelerine Dair Bulgular	57
BÖLÜM V	61
TARTIŞMA	61
BÖLÜM VI	66
SONUÇ VE ÖNERİLER	66
Sonuçlar	66
Öneriler	67
KAYNAKÇA	70
EKLER	79
Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	79
Ek 2. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurul Kararı	81
Ek 3. MEB AYSE (Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler) Başvuru Formu	82
Ek 4. Tokat İl MEM Uygulama/Araştırma İzni	84
Ek 5. Görüşme Takvimi	85
Ek 6. Bilgilendirilmiş Onam Formu	86
Ek 7. Matris Tarayıcı Çıktısı	91
Ek 8. Özgeçmiş	97

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Okuma yazma Öğretiminde Evreler ve Bu Evrelerin Aşamaları.....	8
Tablo 2. İlk Okuma yazma Süreci, Harf Grupları ve Öngörülen Süreler	9
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenleri İlgili Demografik Bilgiler	29
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖÖG Alnındaki Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olma Durumları ve Hizmet Süreleri	34
Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Katılımcıların Süreçte Veli Desteği Konusundaki Görüşleri	51



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Eğitim Ortamları	11
Şekil 2. Türkiye’de ÖÖG olan Öğrencilerin Tanılama Süreci	24
Şekil 3. ÖÖG Alanında Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olanların Aldıkları Eğitimlere Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	35
Şekil 4. ÖÖG Alanında Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olanların Yaptıkları Çalışmalara Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	36
Şekil 5. ÖÖG Alanında Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olmayanların İhtiyaç Duydukları Eğitimlere Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli ..	37
Şekil 6. ÖÖG Alanında Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olmayanların İhtiyaç Duydukları Çalışmalara Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	38
Şekil 7. Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	39
Şekil 8. Sesi Tanıma ve Hissetme Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	40
Şekil 9. Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	41
Şekil 10. Kelime ve Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	42
Şekil 11. Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	42
Şekil 12. Serbest Okumaya Geçiş Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	44
Şekil 13. Karşılaşılan Güçlüklerin Nedenlerine Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	45
Şekil 14. ÖÖG Tanılı Öğrencilerle Çalışırken Karşılaşılan Güçlüklerin Diğer Derslere ve Sınıf Atmosferine Olan Etkisine Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	47
Şekil 15. ÖÖG Tanılı Öğrencilerle Çalışırken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Çözüm Önerilerine/Yollarına Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	48

Şekil 16. ÖÖG Tanılı Öğrencilerle Çalışırken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Çözüm Önerileri Konusunda Destek Alma Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	49
Şekil 17. ÖÖG Tanılı Öğrencilerle Çalışırken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Çözüm Önerileri Konusunda İhtiyaç Duyulan Eğitimlere Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	50
Şekil 18. ÖÖG Tanılı Öğrenciler Üzerinde Diğer Paydaşlara Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	52
Şekil 19. ÖÖG Tanılı Öğrenciler İçin BEP Hazırlama ve Uygulama Sürecinde Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli.....	53
Şekil 20. ÖÖG Tanılı Öğrenciler İçin Hazırlanan BEP'leri Uygulama Esnasında Karşılaşılan Problemlere Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	55
Şekil 21. ÖÖG Tanılı Öğrenciler İçin Hazırlanan BEP'lerin Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	56
Şekil 22. ÖÖG Tanılı Öğrencilere Okuma yazma Öğretimi Yapan Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Meslektaşlarına Yönelik Eğitim Tavsiyelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	57
Şekil 23. ÖÖG Tanılı Öğrencilere Okuma yazma Öğretimi Yapan Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Meslektaşlarına Yönelik Yardım Alacakları Uzman veya Kurum Tavsiyelerine Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	58
Şekil 24. ÖÖG Tanılı Öğrencilere Okuma yazma Öğretimi Yapan Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Meslektaşlarına Yönelik Diğer Tavsiyelerine Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli	59

KISALTMALAR LİSTESİ

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

DSM-V: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act (Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖBA: Öğretmen Bilişim Ağı

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıklarına yer verilmiştir.

Problem

Bireylerin temel akademik becerileri arasında yer alan okuma ve yazma becerileri akranlar arasında farklılıklar göstermektedir. Akranları ile aynı dönemde okuma ve yazma öğrenemeyen çocuklar hem akademik hem de sosyal davranışlar bakımından bazı zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar için Yüksel (2019), temel ders olan Türkçe dersi başta olmak üzere birçok dersle ilgili becerileri öğrenmekte güçlükler yaşadığını belirtmiştir. Benzer şekilde özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin genellikle Türkçe ve matematik derslerinde güçlük yaşadıkları ve Türkçe dersinde daha çok yaşadıkları zorluğun okuduğunu anlama olduğu belirtilmektedir (Susam ve Bayrakçı, 2021). Çocuğun birden fazla alanda yaşamış olduğu öğrenme güçlüğü, sosyal ve toplumsal uyumunu da olumsuz şekilde etkilemektedir. Tüm bunlara rağmen özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda gerekli destek sağlandığı takdirde akranları ile benzer şekilde akademik becerileri öğrenebilmektedir. Amaç öğretmenin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye uygun destek hizmetini sağlayabilmesidir. Aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin özelliklerini ve neye ihtiyaç duyduğunu bilmesi süreç açısından gerekli bir durumdur..

Literatürde daha çok Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan çocukların akranları ile aynı sınıfta eğitim almalarının bu çocukların lehine olduğu belirtilmiştir (Koç, 2012; Yiğiter, 2005) ve bu imkandan faydalanabilmeleri için en büyük desteği sağlayacak olan sınıf öğretmenlerinin, ÖÖG'ye ilişkin bilgilerinin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır (Yiğiter, 2005). Öğrenciler, ilkokula başladıkları dönemde yoğunlaştırılmış bir okuma yazma programı ve temel becerileri kazanmaya yönelik bir eğitim aldıkları için, öğrenme güçlüğü genellikle bu dönemde fark edilmektedir (Ün, 2009).Maalesef sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olmamaları durumunda, bu çocuklar fark edilmeden

eğitim hayatlarına devam edebilmektedir (Yiğiter, 2005). Dolayısıyla, bu çocukların tespit edilmesi ve özel eğitim uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi noktasında sınıf öğretmenlerinin rolü oldukça önemlidir.

Yapılan araştırmalar, öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin özel eğitimde en büyük kategoriye oluşturduğunu göstermektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin %50,5'i öğrenme güçlüğü tanısı alırken, okuma yazma öğretimi çağındaki çocukların %4,5'i öğrenme güçlüğü yaşamaktadır (Güzel-Özmen, 2014). Dünyada ve Türkiye’de özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve bu öğrencilerden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerinin önem kazandığı ve bu öğrencilerle ilgili araştırmaların arttığı görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olan öğrencilerle ilgili, bu durumu destekler nitelikte çok sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır (Sarı, 2003; Yılmaz, 2012; Akçin, 2013; Seçer ve Sarı, 2014). Ancak bu çalışmalarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuma yazma öğretim süreci üzerine çalışan sınıf öğretmenlerinin deneyimleri, öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesi konuları ele alınmamıştır. Bu bilgiler ışığında yapılan araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilere okuma yazma öğretimi yaparken karşılaştıkları güçlüklerin tespitinin yapılması ve çözüm önerilerinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, gerçekleştirilecek böyle bir araştırmanın bilimsel literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi yaparken yaşadıkları güçlükleri tespit etmek ve çözüm önerileri sunmaktır. Bu doğrultuda araştırma da “Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde yaşadıkları deneyimler nelerdir? ” şeklinde oluşturulan ana probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilere okuma yazma öğretimi tecrübeleri ve ÖÖG ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrenciler için okuma yazma öğretimi yaparken karşılaştıkları güçlükler ve çözümler nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG için hazırladıkları BEP hakkındaki değerlendirmeleri nasıldır?

4. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrenciler için okuma yazma öğretiminin daha verimli olması için önerileri nelerdir?

Önem

Çocuğa eğitim alanındaki ilk dokunuşlara imza atan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında ÖÖG tanısı almış öğrencilerle karşılaşma olasılığı vardır. Bu çocuklara tanı konulmasında ve aileye farkındalık kazandırılması noktasında sınıf öğretmenleri rehber niteliğindedir. Tüm bu süreçte yön verecek sınıf öğretmenleri ÖÖG hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin rolü sadece tanı konulma sürecinde değil, öğrencilerin tanı almasından itibaren akranları ile olan durumu, sınıf atmosferi, okul-veli iletişimin kurulması, öğrencinin özel gereksinim alanına uygun planlamanın yapılması (BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlama, destek eğitim odası vs.) süreçleri konusundaki sınıf öğretmenin tecrübesi önemlidir.

Bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanısı alacak, almış ve alması muhtemel öğrencilere karşı hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmaktır. Farkındalık sayesinde ÖÖG tanısı almış öğrenciler ihtiyaç duydukları desteğe tam ve doğru zamanlama ile sahip olacaktır. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen tecrübeler diğer meslektaşlarına kılavuz olacağı ve sürece katkı sağlayacak kurum ile kuruluşların farkındalığının artacağı düşünülmektedir. Bu farkındalığa paralel olarak günümüzde ÖÖG olan öğrencilerin sayısının da artması (Çoğaltay ve Çetin, 2020) ve bu artışla beraber yaşanan akademik güçlüklerin okul, aile ve akran ortamlarında çeşitli problemlere eşlik etmesi bu konuya duyulan ilginin artmasını sağlamıştır (Ghisi vd., 2016; Sako, 2016). Artan ilgiye oranla ÖÖG tanılı öğrencilere okuma yazma öğretimi alanında yapılan araştırmaların sınırlılığı yeni araştırmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma sayesinde özel öğrenme güçlüğüne artan ilgiye karşılık olarak özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilere okuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin tespiti ve çözüm önerileri sayesinde yeni çalışmaların yapılmasına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmadan elde edilecek bulguların ÖÖG olan öğrencilere okuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların giderilmesine yönelik yapılacak araştırmalara, uygulamalara, verilecek hizmet içi

eğitimlere, eğitim programlarına olumlu etkilerde bulunması ve sınıf öğretmelerinin karşılaşması muhtemel sorunlara yönelik çözümler bulunması beklenmektedir.

Sayıtlar

Araştırmanın gerçekleşmesine dair sayıtlar aşağıda verilmiştir:

1. Sınıf öğretmenleri, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin okuma yazma sürecinde bilgi, deneyim ve materyal eksikliği nedeniyle güçlükler yaşamaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışmanın katılımcıları sınıfında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencileri olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmanın uygulama alanı Tokat merkez ve ilçelerindeki ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Bu alışma 2024-2025 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Bu alışma veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formundaki sorular ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özel Öğrenme Güçlüğü: Bilişsel süreçlerden bir veya birkaçındaki yetersizlik nedeniyle bireylerin düşünme, dinleme, okuma, yazma, konuşma ya da matematik problemleri çözümede zorluk yaşadığı bir durumdur (Özyürek, 2003).

İlk okuma yazma öğretimi: İlkokul 1.sınıflarda Türkçe öğretiminin beş temel öğrenme alanını da kapsayan okuma yazma öğretimi/öğrenimi sürecidir.

Sınıf öğretmeni: Eğitim fakültelerinin sınıf eğitimi programından olmuş ilkokullarda görev yapan ve ilkokula yeni başlayan öğrencilere okuma yazma ile temel dersler olan matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler alanında eğitim veren kişidir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu kısmında; ilk okuma yazma eğitimi, özel eğitim ve alt başlığı olarak özel öğrenme güçlüğü başlıkları altında kuramsal çerçeve sunulmuştur.

İlk Okuma yazma Eğitimi

Okuma kavramı; görme, algılama ve zihinsel süreçleri içeren, söz gruplarını ve işaretlerini anlamlandırma ve çözümleme eylemidir (MEB, 2009; Keskinci, 2009). Okuma kavramının tamamlayıcısı olan yazma kavramı ise; duygu ve düşünceleri, zihinsel süreçleri ve motor becerileri kullanarak yazıya yani sembollere dökme işidir (MEB, 2009). Tanımlardan anlaşılacağı gibi okuma ve yazma süreci zorlu bir süreçtir. Dünya üzerinde çok fazla okuma yazma öğretimi yaklaşımı yer almaktadır. Genel anlamda bu yaklaşımları benzer özellikleri kategorize ettiğimizde üç grupta toplayabiliriz; çözümleme yöntemleri, bireşim yöntemleri ve karma yöntemler (Şahin,2011).

Bireşim yönteminde ilk olarak harflerin öğretilmesi, daha sonra hece ve hecelerden kelimeler oluşturma sürecini kelimelerden cümleler meydana getirmeyi temel alan yöntemin çocuklar için çok fazla uygun olmadığı düşünülmüştür. Süreç, kendi içinde harf, ses ve hece tekniklerini içermektedir (Keskinci, 2009). Karma yöntemde diğer bir ifadeyle etkileşimli yöntem (Çelenk, 2003) de önce cümle ve kelimelerle başlanıp daha sonra hece ve harfler öğretilmektedir. Bu yöntem için ise kısa sürede okuma ve yazma öğretimi yapılırken anlamlı, hızlı okuma yazma becerisi kazandırmadığı düşünülerek fazla tercih edilmedi. Çözümleme yönteminde ise cümle veya cümleler bir bütün olarak verilerek daha sonra sırasıyla kelimeler, sonra heceler, sonra da harflere ayrıştırılarak vermeyi amaçlayan tümdengelim yöntemini benimsemiştir. Diğer yöntemlerde olduğu gibi bu yöntem de kendi içerisinde öykü, cümle ve sözcük çözümleme teknikleri yer almaktadır (Keskinci, 2009). Bakıldığında karma yöntem diğer iki yöntemin belli özelliklerinin kullanımıyla oluşmuştur.

Geçmişten Günümüze Türkiye’de Okuma yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

İlk okuma ve yazma tüm eğitimin ilk adımıdır. Okul öncesinde temeli atılmaya başlayan ilk okuma ve yazma bireylerin tüm yaşamları boyunca devam etmektedir. Ülkemizde zaman içinde birçok yöntem test edilmiş ve uygulamaya alınmıştır.

Tarihsel gelişime Osmanlı Devleti ile başladığımızda karşımıza ilk olarak Tanzimat Dönemi’nde (1839-1876 yılları) alfabe öğretimi daha çok, talimat adı verilen yönergelerle yapılmaktadır. Bu dönemde, okuma yazma öğretiminde harf yöntemi, temel yaklaşım olarak benimsenmiştir. Bu dönemde harfler, alfabedeki sıralarına uygun bir şekilde öğretilmiştir. Tanzimat Döneminde, Türkçe ilk okuma ve yazma öğretim yöntemleri resmî bir kurum tarafından ilk kez ele alınmış ve bu süreçte güzel yazı dersine de önem verilmiştir. I. Meşrutiyet Döneminde alfabe (harf yöntemi) yöntemine göre okuma yazma gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ‘elif-ba’ kitaplarının büyük bir çoğunluğu bu yöntemle yazılmıştır ve ‘Sıbyan Mektepleri’ adı verilen günümüz ilkokullarını simgeleyen kurumlarda verilmeye devam edilmiştir.

II. Meşrutiyet Döneminde ise yazılan ‘Elif-ba’ genellikle çocukların psikolojisi göz bulundurularak oluşturulmuş. Harfler verilirken ses yöntemi kullanılmış ve her sesli harften sonra sessiz harf verilerek öğretim gerçekleştirilmiştir.

Tarihimizde, Millî Mücadele Dönemi işgallerin yaşandığı ve belirsizliklerin hüküm sürdüğü bir dönemdir. Bu nedenle, ilk okuma ve yazma öğretimi zor koşullar altında gerçekleştirilmiş ve sistematik bir öğretim yöntemi uygulanamamıştır. Ancak, bu dönemde ilk okuma ve yazma öğretiminde ses yöntemi kullanılmıştır (Şahbaz, 2005a).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında (1923-1928), Harf Devrimi’ne kadar geçen sürede biri 1924’te, diğeri 1927’de olmak üzere iki müfredat programı yayımlanmıştır. 1924 yılından itibaren yürürlüğe giren program, 1340/1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı’dır. 1926 programına kadar okuma yazma öğretim yönteminin seçimi ise öğretmenlerin tercihiyle bırakılmıştır (Şahin, 2005).

1927 yılında köy ilkokullarına hitap eden Köy Mektepleri için ise Müfredat Programı (1927) tasarlanmıştır. Bu yeni programda, okuma ve yazma öğretiminde belirlenen amaçlar ve ilkeler İlk Mekteplerin Müfredat Programı ile aynıdır. Cumhuriyetin ilanından sonra, iki farklı müfredat programı doğrultusunda yayımlanan ders kitaplarında, ilk okuma ve yazma öğretimi yöntem ve tekniklerinin ayrıntılarını

bulmak mümkündür. 1 Kasım 1928 Harf İnkılabı ilan edildiğinde 1926 programı uygulanmaya halen devam edilmektedir. Bu program, Türk harflerinin kullanıldığı ilk program olması sebebiyle özel bir öneme sahiptir ve uygulanmaya da devam edilmiştir (Çelek, Tertemiz ve Kalaycı 2000).

1936 programında, o döneme kadar kullanılan harften başlayarak okuma yazma öğretimi yerine, kelimedden başlayarak okuma yazma öğretimi benimsenmiştir (Yütsel,2019). 1948 programı ile birlikte okuma yazma öğretiminde basit cümlelerden başlanarak; kelime, hece ve harflere giden çözümleme yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1968 ve 1981 programlarında da çözümleme yönteminin uygulanmaya devam ettiği gözlemlenmektedir.

Özetle, 1936 programından 2005 programına kadar okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemlerinin kullanıldığı belirtilmektedir (Tosunoğlu, Tosunoğlu ve Arslan, 2008). 2005 yılı itibarıyla ise Ses Temelli/Esaslı Cümle (STC) yöntemi, bireşim yöntemlerinden biri olarak okuma yazma öğretiminde uygulanmaya başlanmıştır. 2015 ve 2017 programlarında da bu yöntemin kullanılmaya devam ettiği gözlemlenmektedir (Yüksel, 2019).

2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve "Ses Esaslı İlk Okuma yazma Öğretimi" benimsenmiştir. İlk okuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir. İlk okuma yazma öğretimi, yalnızca temel okuma ve yazma becerileriyle sınırlı olmayıp; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanma becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan bir öğretim hedeflenmiştir (MEB, 2019). Bu hedef ve yaklaşımla geliştirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" nde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemek amaçlanmıştır . Dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" içerisinde yer alan beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak harmanlanmıştır. (MEB, 2024).

Okuma yazma Öğretiminde Ses Temelli/Esaslı Cümle Yöntemi

Geçmişten günümüze birçok yöntem ile ilk okuma yazma öğretimi yapılmaya çalışılsa da en son olarak ve günümüzde de geçerliliğini korumaya devam eden Ses Esaslı Cümle Yöntemi bireyin birçok alanda gelişimini sağlamaya yöneliktir.

2019 yılında revize edilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Esaslı İlk Okuma yazma Öğretimi” yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimi sırasında dikkat edilecek hususlar aşağıda sunulmuştur.

İlk okuma yazma sürecinde şu aşamalar izlenmelidir:

Tablo 1. Okuma yazma Öğretiminde Evreler ve Bu Evrelerin Aşamaları

Evreler	Aşamalar
1) İlk okuma yazmaya hazırlık	a) Dinleme eğitimi çalışmaları b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları c) Boyama ve çizgi çalışmaları
2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme	a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme b) Harfi okuma ve yazma c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma d) Metin okuma
3) Bağımsız okuma ve yazma	

(İlköğretim Programı,2019)

Tablo 1’de yer alan ilk okuma ve yazma öğretim süreci üç ana evreden oluşmaktadır. Sürecin ilk evresi olan ilk okuma ve yazmaya hazırlık evresinde: İlk harf öğretimine geçilmeden önce öğrencilere yapay ve doğal ses kaynaklarından çeşitli sesler dinletilir. Sesler üzerine öğrencilerle konuşmalar yapılarak öğrencilerden sesleri ayırt etmeleri istenir. Dinleme becerisi geliştirme çalışmaları konusunda, öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde ses ile harf arasındaki bağı daha hızlı kavramalarına ve harfleri doğru, anlaşılır bir şekilde telaffuz etmelerine fırsat sunacak düzeyde çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2024). Bu aşamada öğrencilerde herhangi bir duyma problemi, konuşma veya farklı bir dezavantaj durumu varsa gerekli önlemler alınmalıdır. Bir sonraki aşamada ise parmak, kol ve el kaslarını geliştirme çalışmalarına yer verilerek ilgili motor kasların gelişimi desteklenmelidir. En son aşamada olan boyama ve çizgi çalışmasında öğrencinin en çok hangi elini kullanma eğilimi olduğu tespit edilmeli ve sol

eli yatkın olan öğrencilerin sağ ellerini kullanmaları yönünde ısrarcı davranılmamalıdır. Her iki elini de rahatlıkla kullanabilen öğrenciler için ise hangi elini daha rahat kullanabiliyor ise o elini kullanmaya teşvik edilmelidir. Dik temel harflerle yazmaya hazırlık için dik, eğik, yatay ve dairesel çizgiler çizdirilmelidir. Dik temel yazma biçiminde dairesel çizgi öğretilirken saat 2 noktasından saatin ters yönüne doğru eller kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizdirilmelidir. Yazım çalışmalarında dik temel harflerin yazım yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru olacak şekilde öğrencilere öğretilmelidir (MEB, 2024).

İkinci evrede, okuma yazmaya başlama ve ilerleme sürecinde, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme; harfî okuma ve yazma; harflerden hece, hecelerden kelime ve kelimelerden ise cümle oluşturma ile metin okuma gibi aşamalar bulunmaktadır. Öğrencilerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme becerilerini kazanmaları amacıyla, öğretilecek ses için tekerleme söyleme, şarkı dinletme, öykü anlatma ya da bilmeceler sorma gibi yöntemlerle pekiştirme çalışmaları yapılmalıdır (Kesgin, 2009). Sonrasında, sınıf öğretmeni tarafından öğrencilere sesin karşılığı olan harf tanıtılmalı ve ses ile harf arasındaki ilişki net bir şekilde öğretilmelidir (MEB, 2019). Devamında ise öğrenci ile havada yazma etkinliği (hayali olarak), sıra veya zemin üzerine yazma, köpük ile yazma, kum havuzunda yazma, küçük taneli veya toz şeklinde maddeler üzerinde yazma gibi etkinlikler yapılabilmektedir. Sınıf öğretmeni tarafından öğretilecek harfler, belirli bir sıraya göre ve aşamalı olarak öğretilmeli; her bir harf, öğrenci tarafından tam olarak kavranmadan bir sonraki harfin öğretilmesine geçilmemelidir. Temelde harf öğretimi konusunda öğretmen acele etmemelidir. Önemli olan erken öğrenmek değil harfin okunuşunu ve yazılışını doğru kavramaktır.

Tablo 2. İlk Okuma yazma Süreci, Harf Grupları ve Öngörülen Süreler

Harf Grupları ve Süreler	Harfler
Hazırlık Haftası	Uyum haftasının ardından gelen bir hafta, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme, doğru nefes alıp verme ve odaklanma çalışmalarına; parmak, el ve kol kaslarını güçlendirme, kalem tutma, boyama, çizgi çalışmaları ve el-göz koordinasyonunu geliştirme etkinliklerine ayrılmalıdır.
1. Grup (6 Hafta)	- a, n, e, t, i, l - A, N, E, T, İ, L
2. Grup (4 Hafta)	- o, k, u, r, ı, m - O, K, U, R, I, M
3. Grup (2 Hafta)	- ü, s, ö, y, d, z - Ü, S, Ö, Y, D, Z
4. Grup (2 Hafta)	- ç, b, g, c, ş - Ç, B, G, C, Ş
5. Grup (2 Hafta)	- p, h, v, ğ, f, j - P, H, V, Ğ, F, J

Tablo 2'de belirtildiği gibi, toplamda beş harf grubu yer almaktadır. Harf grupları oluşturulurken, sesletimin kolaylığı, kullanım sıklığı, yazım pratikliği, sözcük türetme potansiyeli, harflerin ses özellikleri ve görsel formları dikkate alınmıştır. Birinci grup harflerin öğretimi için altı hafta, ikinci grup için dört hafta, diğer üç grup için ise ikişer hafta süre planlanması önerilmektedir. Harf öğretim sürecinde, her yeni harf tanıtıldığında önce kapalı hecelerle başlanmalı, ardından açık hecelere geçilmelidir. Örneğin MEB (2024), Öncelikle “a” sesi, ardından “n” sesi vurgulanarak bu iki sesin bir arada söylenmesi sağlanmalıdır. Örneğin, a+n = an şeklinde bir kapalı hece oluşturulmalıdır. Kapalı hece öğretildikten sonra açık hece öğretimine geçilmelidir. Örneğin, n+a = na şeklinde bir açık hece oluşturulabilir. Hecelerden kelimelere, kelimelerden ise anlamlı cümlelere geçiş yapılması önemlidir.

Öğrenci harflerin tamamını öğrendikten sonra öğrencilerin bağımsız okuma ve yazma aşamasına geçmesi beklenir. Bu süreçte öğrencilerin, doğru bir tonlamayla, uygun bir hızda ve konuşma doğallığında sesli okuma yapması, okuduklarını anlaması ve metni bağlamına uygun şekilde ifade etmesi beklenir. Yazma becerilerinde ise harflerin doğru form ve yönlerine uygun olarak akıcı ve düzenli yazı yazmaları, duygu ve düşüncelerini estetik bir bakış açısıyla ifade etmeleri hedeflenir. Bağımsız okuma aşamasında önemli olan, metnin akıcı bir şekilde okunmasıdır. Ancak akıcılık, hızlı okuma anlamına gelmez; bu nedenle metni hızlı okumaya yönelik etkinliklere yer verilmemesi önerilir (MEB, 2024).

Anlaşılabildiği üzere okuma yazma süreci birçok evreyi içinde barındırmaktadır. Birbiri ile iç içe ve birbirinin devamı olan evrelerin herhangi birinde meydana gelebilecek eksik veya yanlış öğrenmeler öğrencinin okuma yazma öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Bundan dolayı ailelerin ve öğretmenlerin okuma yazma sürecinde sabırlı ve titiz şekilde süreci yönetmeleri gerekmektedir.

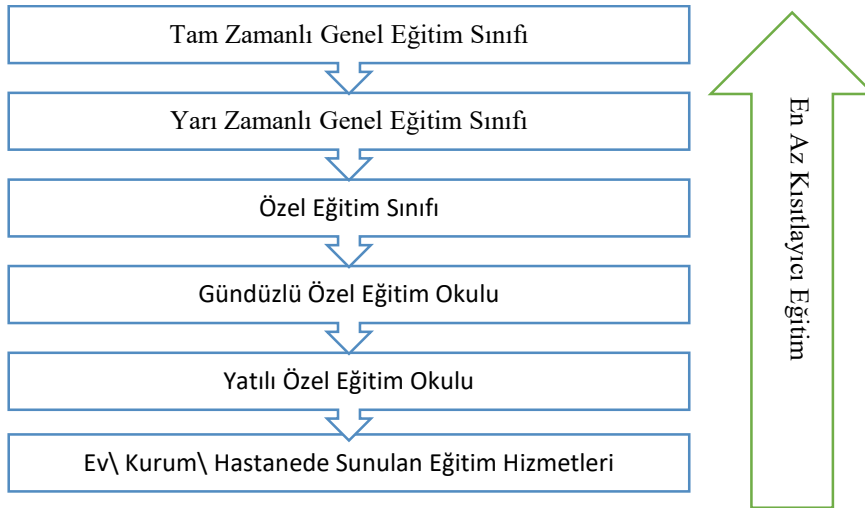
Özel Eğitim ve Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel eğitim, en genel anlamıyla, özel gereksinimli bireylere yönelik sağlanan eğitim hizmetleridir. Kapsamı, işlevi ve uygulamalarıyla özel eğitim, hem dünyada hem de ülkemizin eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahiptir. Özel eğitim kavramı üzerine dünya çapında yapılan araştırmalar hız kesmeden devam etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ise özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim sistemi içerisindeki durumlarını değerlendirmek adına çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne [ÖEHY] göre özel eğitim kavramı, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” özel eğitimdir (MEB, 2018).

Özel Gereksinimli Bireylere Sunulan Eğitim Ortamları

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ortamlarından en üst düzeyde faydalanabilmeleri için gereksinimlerine uygun eğitim ortamları düzenlenmelidir. Düzenlenmesi veya en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesindeki asıl amaç onları en az kısıtlayıcı ortamın teminidir. Bu durum yönetmelik ve kanunlarda ‘en az kısıtlayıcı eğitim ortamı’ olarak ele alınmaktadır. Kavramı incelediğimizde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı; öğrencinin mümkün olduğunca engeli olmayan yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında ve eğitsel ihtiyaçlarını en etkili şekilde karşılamasına imkan sağlayan eğitim ortamlarıdır (Kargın, 2004). Aşağıdaki sıralamada, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru bir düzenleme yapılmıştır.



Şekil 1. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Eğitim Ortamları

(Kayahan Yüksel,2019:31).

Şekil 1’de belirtildiği üzere, özel gereksinimli bireyler için en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak evde, özel kurumlarda veya hastanelerde sağlanan eğitim hizmetleri sayılabilir. Bu tür eğitimlerden, genellikle okula devam edemeyecek düzeyde engeli bulunan ya da kronik hastalığı sebebiyle eğitim kurumlarına katılamayan özel

gereksinimli öğrenciler yararlanmaktadır. Yatılı veya gündüzlü özel eğitim okulları, benzer engel grubundaki çocukların engeli olmayan akranlarından ayrı olarak eğitim aldıkları eğitim kurumlarıdır (Kargın, 2009). İlgili eğitim kurumları normal gelişim düzeyinde olan akranlarla özel gereksinimli öğrencileri ayırdığı gerekçesiyle eleştirilmektedir. Özel eğitim sınıfı ise okullar ve kurumlarda yaşlıları ile aynı eğitim ortamında eğitim göremeyen, mevcut durumlarda öğrencinin ayrı bir sınıfta devam etmesini zorunlu kıldığı zamanlarda; çocuğun yetersizlik türüne, akademik performansına ve bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak oluşturulan sınıflardır (MEB, 2012). Tam ve genel zamanlı kaynaştırma eğitimi veren sınıflardaki eğitim hizmetleri ayırıştırmanın en aza indirgendiği eğitim ortamlarıdır. Kaynaştırma eğitimi en genel haliyle özel gereksinimli öğrencilerin, engeli olmayan akranlarıyla aynı sınıf veya eğitim ortamında birlikte eğitim görmesini ifade eder (Acarlar, 2013). Kaynaştırma sınıfında eğitim alan öğrenciler akranları ile iletişimleri, sosyalleşmeleri ve akademik seviyeleri olumlu yönde etkilenmektedir. Aynı şekilde velilerinde öğrencilerinin farklı olarak algılanmadığını bilmesinden dolayı çocuklarının başarıya ulaşacaklarına dair inançları artmaktadır. Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenciler, kaynaştırma eğitiminden yarı zamanlı veya tam zamanlı olarak da yararlanabilmektedir. MEB'in her eğitim öğretim yılı başında bir önceki eğitim öğretim yılına ait açıkladığı resmi istatistik verilerine göre 2023-2024 eğitim öğretim yılında örgün eğitime devam eden özel gereksinimli öğrenci sayısı 559.725 öğrencidir. Bu özel gereksinimli öğrencilerden 436.353 tanesi kaynaştırma sınıfında eğitim almaktadır. Özele baktığımızda ilköğretim kademesinde toplamda 164.815 öğrenci kaynaştırma sınıfında eğitim almaktadır (MEB, 2024).

Özel Gereksinimli Bireylerin Faydalanabileceği Özel Eğitimdeki Destek Hizmetler

Özel gereksinimli bireylerin farklı eğitim ortamlarında aldıkları eğitimlerin yanı sıra kaynaştırma eğitiminden de bir dizi hizmetlerden faydalanmaktadır. Bunların temelinde destek eğitim hizmeti yer almaktadır. Özel eğitimde destek hizmetler alan yazında ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ile tanılama neticesinde ortaya çıkan eğitim ihtiyaçları ışığında kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve destek sağlayan okul personeline yönelik olarak sağlanan uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleridir (MEB, 2018).

Destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrenciler için sunulan özel eğitim destek hizmetlerinin önemli bir bileşenidir. Destek eğitim odası, özel gereksinime sahip olan bireylere genel eğitim sınıfının yanı sıra ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi amacıyla oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır (MEB, 2018). Destek eğitim odasının temel amacı, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve dil becerilerini geliştirmek için destek sunmaktır (Çakıcı, 2024).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde BEP için; özel eğitime gereksinim duyan bireyler için hazırlanan özel eğitim programı; bireylerin halihazırda takip ettikleri programdan yola çıkarak, gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performanslarına uygun şekilde hedeflere ulaşmayı amaçlayan ve destek eğitim hizmetlerini içeren bir planlama olarak tanımlanır (MEB,2018). Ülkemizde 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2018'de yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması zorunlu kılınmıştır.

Özel gereksinimli öğrenci için BEP hazırlanmadan önce öğrencinin RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi) tarafından ilgili özel eğitim hizmetleri birimince öğrenciye resmi tedbir kararının konulmuş olması gerekmektedir. Tanı almış özel gereksinimli öğrenci için BEP hazırlama süreci konusunda alan yazında izlenecek yollar özetlenmiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmadan önce öğrenciyi özellikle de neleri yapabildiği ve yapamadığı konusunda bilgiler toplanmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programının temel bileşenleri şu şekilde sıralanabilir (Kargın, 2013; Özyürek, 2009b): Bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) bileşenleri; öğrencinin mevcut performans düzeyi, uzun vadeli (yıllık) hedefler, kısa vadeli hedefler, kullanılacak öğretim yöntemleri ve materyaller, süre/zaman planlaması, değerlendirme yöntemi ve ölçütleri, ayrıca sunulacak destek özel eğitim hizmetlerinin türü ve özellikleri şeklinde sıralanabilir.

Öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarının uygun bir şekilde karşılanabilmesi için öncelikle var olan performans düzeyi ayrıntılı biçimde tespit edilmesi gerekmektedir (Özyürek, 2009b). Öğrencinin mevcut performans düzeyi tespit edilirken; akademik, sosyal, duygusal ve motor becerileri göz önünde bulundurulmalıdır (Kargın, 2007). Bu süreçte

sadece öğrencinin yapamadıkları değil yapabildikleri de dikkate alınmalıdır. Mevcut performans düzeyi tespit edilirken ölçülebilir, gözlenebilir ve net ifadelerle yer verilmeli ve bir ölçütle belirtilmelidir (Kargın, 2007). BEP geliştirme sürecinin ikinci aşamasında, uzun dönemli (yıllık) hedefler oluşturulmalıdır. Bu hedefler öğrencinin mevcut performans düzeyine uygun olarak belirlenir ve eğitim öğretim yılı sonunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan davranışları içerir (Kargın, 2007). Uzun dönemli hedefler belirlenirken, öğrencinin mevcut performans düzeyi ile birlikte, devam ettiği sınıf düzeyinin hedefleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Uzun dönemli hedeflerin anlamlı, ölçülebilir, takip edilebilir ve karar verme için kullanışlı olma özelliklerini kapsamaması gerekmektedir (Özyürek, 2009b). BEP geliştirme biriminin dikkat etmesi gereken bir diğer nokta ise uzun dönemli hedefin öğrenci için öncelik taşıyıp taşımaymasıdır. Diğer bir ifadeyle, akranlarından belirgin şekilde geri kalan bir öğrenci için bazı hedefler diğerlerine nazaran daha önemli ve öncelikli görülebilir. Kısa dönemli hedefler, uzun dönemli hedeflere ulaşmak için planlanan ara adımlardır (Özyürek, 2009b). Kısa dönemli hedefler, uzun dönemli hedeflerden daha ayrıntılıdır ve birey, davranış, koşul ve ölçüt gibi unsurları içinde barındırır (Kargın, 2007). Kısa dönemli hedefler, ara değerlendirme yapmada ve eğitim-öğretim yılı bitiminde ölçme sürecinde kullanılabilecek bir yapıya sahiptir (Özyürek, 2009b). BEP’lerde ayrıca kullanılacak öğretim yöntemleri, materyaller ve her kısa dönemli hedefin gerçekleştirilmesi için hedeflenen tarih aralığı da unutulmamalıdır. Bir sonraki adımda ise BEP kapsamında kullanılacak değerlendirme yöntemi ve ölçütlerin belirlenmesidir. Uygulanan programın etkililiğinin tespit edilmesi ve yeni hazırlanacak olan BEP’e kaynaklık eden değerlendirme sürecinde davranışların bir ölçütü referans alacak belirtilmesi gereklidir (Kargın, 2007). En son aşamada ise özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin ihtiyaç duyduğu destek eğitim hizmetlerinin türü ve nitelikleri belirlenir ve böylece BEP geliştirme süreci sona erer.

Özel Öğrenme Güçlüğü Kavramı

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), kavramı alan yazında ilk defa Kirk (1962) tarafından özel eğitime gereksinim duyan bireylerin aileleri ile gerçekleştirdiği bir toplantıda kullanılmıştır. Kirk (1963) özel öğrenme güçlüğü kavramını normal ya da normalüstü zekâ düzeyinde olmalarına karşın, okulda güçlükler yaşayan öğrenciler için kullanmıştır (Melekoğlu, 2018). Bu durumun kaynağı bilişsel, kültürel ya da duyuşsal bir sorun değildir (Sınır, 2020).

Özel öğrenme güçlüğü terimi ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) kullanılmaya başlanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü terimi ilk olarak ABD'de 1975 yılında çıkartılan Tüm Engelli Çocuklar Yasası'nda (Individuals With Disabilities Education Act – IDEA, 1997) geçerken; bahsi geçen yasa 1997 yılında Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası olarak adlandırılmış ve 2015 yılında ise son şeklini almıştır (Çakıroğlu, 2018). Yasadaki değişiklik öncesi yani 1975 yılındaki haliyle özel eğitim yasasında;

Özel öğrenme güçlüğü; 'Sözlü ya da yazılı dili anlama ve kullanmayla ilgili olarak bir veya daha fazla temel psikolojik süreçte ortaya çıkan bir yetersizlik olup kendini dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma, heceleme veya matematiksel işlemleri yapma becerilerinde meydana gelen yetersizlikler olarak rastlanmaktadır ve algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi (söz yitimi) gibi durumları içine almaktadır; fakat bu durumun aksine özel öğrenme güçlüğü görsel, işitsel veya devinimsel yetersizliklerin, zihinsel yetersizliğin, duygusal bozukluğun veya çevresel, kültürel ya da ekonomik yoksulluk, dezavantajı gibi sebeplerden kaynaklı ortaya çıkan öğrenme problemlerini kapsamaz şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir deyişle IDEA'da özel öğrenme güçlüğü, 'dinleme, düşünme, okuma, yazma, konuşma, harfleme veya temel hesaplama işlemlerinde kendini gösteren, sözlü ya da yazılı dili kullanma ve anlamayı kapsayan becerilerin birinde ya da birkaçında kendini belli eden bozukluktur,' olarak açıklanmıştır.

IDEA kapsamında yapılan tanım incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü kavramı tanımında iki bölüm üzerinde durulmaktadır. İlk bölümde özel öğrenme güçlüğü tanımına yer verilirken, ikinci bölümde ise daha çok ne olmadığı ifade edilmektedir. Özellikle ikinci bölüm incelendiğinde, görme, işitsel, fiziki veya zihinsel yetersizlik ile duygusal bozukluklardan kaynaklı öğrenme güçlüklerinin özel öğrenme güçlüğü kapsamında sayılmadığı; sosyal, kültürel ve iktisadi yoksunluk sebebiyle oluşan öğrenme güçlüklerinin de bu kapsamda incelenmeyeceği belirtilmiştir.

Özel Öğrenme Güçlüğü DSM (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) mental rahatsızlıkların gruplandırıldığı sistemde ilk kez DSM-III'de (American Psychological Association, 1980) özgün gelişimsel bozukluklar başlığı altında tanımlanmıştır daha sonra DSM-IV'de (APA, 1994) ise öğrenme güçlüğü başlığı altında birinci eksen tanısı olarak yer almıştır. DSM-V'de (APA, 2013) ise Nörogelişimsel Bozukluklar kategorisinde ifade edilmiştir.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü kavramının tarihçesine bakıldığında ilk olarak özel öğrenme güçlüğü ifadesine 1975 yılında yürürlüğe giren yönetmelikte yer verilmiştir. Tanım olarak ise özel öğrenme güçlüğü olan birey: “Dili yazılı veya sözlü olarak anlamak ve kullanmak için gerekli olan bilgi işleme süreçlerinin bir veya birden fazla alanında sorun yaşayan; dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkatini toplama veya matematiksel işlemleri gerçekleştirme konularında güçlük çeken bireyler, bu nedenle özel eğitim ve destek eğitimine ihtiyaç duyan bireyler olarak” tanımlanmaktadır. (MEB, 2012).

Günümüzde Türkiye’de kullanılan bu özel öğrenme güçlüğü tanımı ABD kaynaklı tanımın içeriğiyle örtüşmektedir, fakat ABD kaynaklı tanım Türkiye’deki tanıma göre özel öğrenme güçlüğüne daha geniş tanımlamakta olup hangi durumların özel öğrenme güçlüğü olarak kabul edileceğinin yanı sıra hangi durumların özel öğrenme güçlüğüne dahil edilemeyeceğini detaylandırmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de kullanmakta olduğumuz özel öğrenme güçlüğü tanımı yetersiz kalmaktadır (Maraklı, 2024).

Özel öğrenme güçlüğü, geçmişten günümüze farklı isimlerle anılmıştır. İlk olarak Dr. Morgan, 1896 yılında özel öğrenme güçlüğüne “kalıtsal kelime körlüğü” şeklinde kullanılmıştır (Demir, 2005). Samuel Orton, 1925 yılında ise “strephosymbolia” olarak tanımlamıştır (Harwell ve Jackson, 2008). Özel öğrenme güçlüğü kavramına alternatif olarak 1930 senesinde “Minimal Beyin Hasarı”, 1940’lı yıllardan sonra ise “Minimal Beyin Bozukluğu” şeklinde dile getirilmiştir (Demir, 2005). Samuel Kirk, 1962 yılında ise ilk olarak “özel öğrenme güçlüğü” terimi ile ifade etmiştir (Kaçar, 2018). Türkiye’de, araştırmacıların özel öğrenme güçlüğü kavramını ifade etmek için farklı terimler kullandığı gözlemlenmiştir. Örneğin, Özmen (2005) ile Sakız ve Baş (2019) öğrenme güçlüğü; Sarıpınar (2006), Erden (2016) ve Babür (2019) özgül öğrenme güçlüğü; Melekoğlu ve Çakıroğlu (2018) özel öğrenme güçlüğü kavramlarını kullanmayı uygun görmüşlerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise (2006) kavram, özel öğrenme güçlüğü olarak isimlendirilmiştir. Çalışma kapsamında da özel öğrenme güçlüğü olarak ifade edilecektir.

Literatür taramasında karşımıza çıkan özel öğrenme güçlüğü tanımları şu şekildedir:

DSM-V'e göre özel öğrenme güçlüğü, bireyin en az altı aydır devam eden ve yapılan müdahalelere karşın süregelen; harfleri doğru söyleme, kelime okuma, okuduğunu anlama veya yazılı anlatım gibi alanlarda yaşadığı zorluklar ile yazma, matematiksel işlemler yapma ve akıl yürütme konularındaki problemler olarak tanımlanmaktadır. (Aktaran: Köroğlu, 2013). DSM-V'ye göre akademik alanda karşılaşılan zorluklar kapsamında değerlendirilen temel akademik beceriler şunlardır:

- 1) Kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde okunması,
- 2) Okuma ve anlamlandırma,
- 3) Yazılı ifade ve yazım biçimleri,
- 4) Sayısal işlem ve aritmetik hesaplama yapma,
- 5) Matematiksel akıl yürütme olarak sıralanabilir.

Silver ve ark. (2007)'e göre özel öğrenme güçlüğü; beyin zarındaki ilişkilerde yer alan nedenlerden dolayı meydana gelen ve beyin kaynaklı bir bozukluk olarak ifade edilmiştir.

MEB tarafından 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel öğrenme güçlüğü, dili yazılı veya sözlü anlamak ve kullanabilmek için ihtiyaç duyulan bilgi edinme aşamalarının birinde ya da birkaçında meydana gelen ve konuşma ile dinleme, okuma yazma, heceleme, dikkat verme ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü olarak adlandırılır.

Tanımlardan yola çıkarak özel öğrenme güçlüğü, çocukların akademik yetkinliklerini olumsuz şekilde etkilediği söylenebilir. Fakat bireylerde gözlemlenen bu kısıtlayıcı durumlar bilişsel, görme, işitme, ortopedik yetersizlikler ya da duyu ve davranış bozukluğu gibi faktörlerden kaynaklanmamalıdır. Belirtilenlere ilave olarak bireylerde gözlemlenen kısıtlayıcı durumların göze çarpan sebebi olarak çevresel, kültürel ya da ekonomik yoksunluklar sebep olarak sayılmamalıdır. Bu nedenle, bu tür nedenlerden kaynaklı zorluklar özel öğrenme güçlüğü kapsamına alınmaz. Bunlara ek olarak özel öğrenme güçlüğü çoğunlukla üç akademik alanda belirgin şekilde rastlanmaktadır: Okuma, yazma ve matematik. Farklı bir ifadeyle özel öğrenme güçlüğü türlerine göre üç başlıkta incelenmektedir. Birinci ve en sık olarak göze çarpan özel öğrenme güçlüğü grubu disleksidir. Disleksi önemli derecede okuma güçlüğü şeklinde tanımlanmaktadır ve disleksi tanısı almış bireyler okuma becerilerini kazanmakta ve

devam etmekte zorluklar yaşarlar. İkinci özel öğrenme güçlüğü grubu disgrafidir. Disgrafi ciddi yazma güçlüğü şeklinde tanınır ve disgrafili çocuklarda yazma becerilerini kazanmak ve yazılı ifade becerilerini devam ettirememektedirler. Üçüncü özel öğrenme güçlüğü grubu ise diskalkulidir. Diskalkuli ciddi matematik güçlüğü olarak görülür ve diskalkuli olan çocuklar temel matematiksel işlem becerilerini kazanmada ve temel hesaplama işlemlerini yapmakta sıkıntılar yaşarlar.

DSM V'te Yer Alan Özel Öğrenme Güçlüğü Türleri

DSM V'te ve ICD-11'de yer alan sınıflandırmaya göre, özel öğrenme güçlüğü üç farklı alt türden oluşmaktadır. Bu alt tipler şunlardır: ilk olarak disleksi (okuma güçlüğü), diskalkuli (matematik güçlüğü), disgrafi (yazma güçlüğü) (APA, 2013; WHO, 2024).

Disleksi, diğer bir tanımlama olarak özel okuma bozukluğu olarak da tanımlanmaktadır. Disleksi, nörobiyolojik temellere dayanan bir özel öğrenme güçlüğüdür. Kelime tanıma ve telaffuzda yaşanan güçlüklerle kendini öne çıkarır. Bu güçlükler, dilin farklı bilişsel yeteneklerle bağlantılı olan fonolojik yapısındaki bir yetersizlikten kaynaklanmaktadır. İkincil sonuç olarak, okuduğunu anlamada güçlük ve sözcük bilgisinin yetersiz olmasıdır (Lyon ve ark., 2003). Diğer bir tanımla, bireyin zeka seviyesinin normal olması ve yaşlarıyla aynı eğitimi almasına rağmen okuma geriliği olarak ifade edilmektedir (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Tanımlardan yola çıkarak harf, hece, kelimeyi ayırt etme, sözcük bilgisi, okuma yöntemi seçiminde uygunluk, ortak metin yapısında ayırım, hatasız ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama problemleri özel öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda en yaygın rastlanan sorunlardır. Jena'ya (2013: 32) göre disleksi, çevresel ve merkezi etmenler olarak iki sınıfta değerlendirilmiştir. Çevresel Disleksi: kendi içerisinde dikkat çeken disleksi ve ihmal edilen disleksi olmak üzere ikiye ayrılır. Dikkat çeken disleksi, önemsenmeyen odaklanmadan dolayı endee rastlanan bir durum etmen olarak rastlanır ve çocuğa birden fazla harf ve kelime verildiğinde okumada güçlükler yaşanabilir. Buna rağmen sesler ya da sözcükler sırayla verildiğinde okudukları görülür. İhmal disleksileri genellikle beyin hasarına bağlı olarak ortaya çıkar. Bu bireyler okuma esnasında kelimelerin başlarında ve sonlarında hata yapma eğilimleri oldukları görülmektedir.. Merkezi disleksi durumunda, görsel-sözcük tanımanın genellikle normal olduğu, fakat sorunun daha çok semantik (anlam) işleme sürecindeki sınırlılıklardan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Disgrafi yani yazma güçlüğü, normal zekaya ve yeteneklere sahip olmanın yanı sıra, ince motor becerilerinden kaynaklı olarak yazma becerileri problemlili olan bireyleri ifade eder (Deniz,2019). Alan yazına bakıldığında, merkezi disleksinin genellikle okuma yazma eğitimi almış çocuklarda daha sık rastlandığı ifade edilmektedir. Bu çocuklarda yazmadaki güçlükler haricinde dili algılama ve sözel ifade de güçlükler saptanmıştır. Yazarken silik yazma, harfleri ters yazma (özellikler b ve p sesini karıştırma), kelimeler arasında boşluk bırakmama ya da kelime atlama, heceleri ayrık yazma, harf atlama, okunaksız el yazısı ve sayfayı uygun biçimde kullanmama bu bozukluğun sıkça karşılaşılan belirtileri arasında yerini alır.

Matematik güçlüğü diğer bir ifadeyle diskalkuli, sayı bilgisi bozukluğundan kaynaklı çocuğun aritmetik işlemlerinde, basit dört işlem becerilerinde, ölçme ve değerlendirmenin ek olarak diğer matematik alanlarında yaşadığı güçlüklerdir (Melekoğlu & Çakıroğlu, 2018). Ayrıca Talas (2022), diskalkuliye sahip öğrencilerin çarpım tablosunu öğrenmede, işlem için gerekli işareti kullanmada ve rakamları yerleştirmede sıkıntılar yaşadıklarını yaptığı literatür taramasında rastladığını ifade etmiştir. Bu alanla ilgili literatüre baktığımızda okuma yazma güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar kadar üzerinde durulmadığı görülmektedir. En temel neden olarak alanda çalışanların okuma ve yazma alanında yapılan araştırmaların sonucunda öğrencilerin okuma yazma yetersizliği olan öğrencilerde matematik güçlüğü'nün de olacağına dair inançlarına yorumlayabiliriz.

Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri ve Nedenleri

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2013) tarafından yayınlanan DSM-V adlı tanı kitabında yer alan özel öğrenme güçlüğü kavramı, davranışsal belirtileriyle ilişkili olan bilişsel düzeydeki anormallik durumlarına temel teşkil eden biyolojik kökenli bir nörogelişimsel bozukluk olarak ifade edilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, akranlarıyla benzer düzeyde bir zekâyâ sahip olmalarına rağmen, akademik başarıları genellikle akranlarının gerisinde kalabilmektedir. Bu bireylerin erken dönemde mevcut performanslarının tespiti ve aynı şekilde onların bireysel farklılıkları ile ihtiyaçlarına göre müdahale programlarının hazırlanması daha uygun görülmektedir (Uygun, 2019).

Özel öğrenme güçlüğü belirtilerini konusunda alan yazın incelendiğinde iki boyut olarak erken çocukluk dönemi ve sonrasındaki dönem olarak ise okul dönemi belirtileri

olarak ele alınmıştır. Okul öncesi dönemde özel öğrenme güçlüğü şüphesi olan öğrenciler aileleri ile daha fazla vakit geçirdikleri için onların gözlemleri ile okula başlamaya hazır olduklarında öğretmenleri tarafından fark edilmektedir. Eğer aile ilgisiz ve konu hakkındaki bilgisi yetersiz ise durum daha da zor hale gelmektedir. Aynı durum öğretmenlerin de özel öğrenme güçlüğü hakkında yetersiz bilgiye sahip olmasından dolayı tanı sürecinde zorlular oluşturmakta ve erken müdahalenin bireye olan faydalarını minimize etmektedir. Daha sonrasında ise çocuklar okula başladıktan sonra sorunlar artarak kendini göstermeye başladığında aileler tedirgin olmaya başlamaktadır (Okur, 2019).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerini, dil gelişimi ve konuşma, zaman kavramını anlama, yeni kavram edinme, bellekte bilgiyi tutma, el göz koordinasyonunu sağlama ve görsel hafıza problemleri şeklinde sıralayabiliriz. Bunu yanı sıra Melekoğlu (2018) ise özel öğrenme güçlüğü'nün okul öncesi yani erken çocukluk dönem belirtilerini ise dikkatin kısa sürmesi, dinleme becerisindeki yetersizlik, talimatları takip edememe, isteksiz şekilde görev yapma dürtüsü, dil ve konuşmada görülen yetersizlik, anlamsız hareketler, yaşa uygun olmayan davranışlar sergileme, dağınık ve düzensiz olma, kağıt ve kalem kullanımında yaşanan güçlükler ve en son olarak 2.5 yaşına kadar kelimedenden cümle oluşturmada yaşanan problemler şeklinde belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğrenme Güçlüğü Modülü'nde (2014) okul dönemi belirtileri, okul başarısının düşüklüğü, dikkat dağınıklığı, zeka problemleri, düzensizlik, ezberde yaşanan güçlükler, duyuşsal algı problemini, zaman, gün, ay ve mekan gibi kavramları algılama problemleri, aritmetikte zorlanma, farklı bir dil kazanmada yaşanan güçlükler, duyuşsal ve davranışsal problemler, motor becerilerdeki problemler ve sosyal yetersizlikler şeklinde sıralanabilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukları akranlarından ayırt etmeye yardımcı olan bazı belirgin özelliklerden söz edilebilir. Bahsi geçen özellikler her çocukta farklı şekilde rastlanabilir (Henley, Ramsey ve Algozzine, 2002: 148; Smith ve Tyler, 2010: 162; Şahin ve Gül Akoğlu, 2011: 260; Bender, 2012; Sakallı Gümüş, 2013: 86; Korkmazlar, 2016: 111). Bu belirtiler;

1) Çocuklara uygulanan zeka testlerinde genellikle 90-95 arası ya da daha yüksek IQ puanları elde edebilirler. Hatta bazıları üstün zeka seviyesine (130 IQ) ulaşabilir.

2) Çocukta dikkati devam ettirememe, hafızada tutma, güdülenme ve odaklanma sorunlarına rastlanabilir.

3) İnce ve kaba motor becerilerinde eksiklikler olabilir. Bunun yanı sıra el ve göz koordinasyonu zayıf olabilirler.

4) Görsel, işitsel ve dokunsal algılarında veya uzaklık-derinlik algılarında da sorunlara rastlanabilir. Zamanı ve mekanı doğru şekilde ayırt etmede zorlanabilirler.

5) Aşırı hareketlilik (hiperaktiflik) ya da tam tersi şekilde düşük enerji düzeyi (hipoaktiflik) gözlemlenebilir.

6) Sağ ve sol yönlerini karıştırmalar olabilir.

7) Farklı duygu durumları olarak ani duygu değişimleri (ani tepki, öfke patlamaları yaşatları ile çatışmalar) gösterebilir.

8) Sözlü dili kullanmada ve iletişim kurmakta zorluklar yaşarlar.

9) Genel olarak okuma güçlüklerinin yanı sıra yazma becerilerinde ve matematiksel yeteneklerde akranlarına kıyasla sorunlar yaşayabilirler.

10) Düzensizlik, görevlerini yerine getirememe veya yönergeleri izleyememe ve verimli çalışamama gibi sorunları bulunur.

Literatür taramasında özel öğrenme güçlüğü'nün kalıtsal olduğuna ve nörolojik temelli bir gelişimsel bozukluk olduğuna dair bulgulara ulaşılsa da neden olarak net bir faktör söylenememektedir. (Melekoğlu, 2018). Nörolojik temelde daha çok beyin işlevselliğindeki aksamalar görüldüğünden, beyin hasarı ve bundan kaynaklı yaralanmalarını özel öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Bu kapsamda beyne zarar verecek ciddi kafa travmaları, felç geçirme, yüksek ateş, beyinde görülen tümör gibi beyinde hasara neden olabilen çeşitli hastalıklar çocuklarda özel öğrenme güçlüğü görülmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Beyindeki yaralanmalardan kaynaklı hasarlar ve travmalar doğum sonrasında olabildiği gibi, doğum öncesi ve doğum anında da görülmektedir. Tüm bunların yanı sıra doğum sonrası çocuğun beslenmesi, çeşitli kimyasallara maruz kalması da özel öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir (Smith ve Strick, 2010).

Alan yazında neden olarak bir diğer faktörün ise kalıtım olarak ifade edilmiştir. Kalıtımla ilişkili olarak yapılan çalışmalarda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveyn ve kardeş gibi yakın akrabalarında da özel öğrenme güçlüğü ile

karşılaşma olasılığın fazla olduğu bilinmektedir. Özel öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin ailelerine kapsayan araştırmalarda özel öğrenme güçlüğü tanılı çocukların %40'ının ailelerinde de öğrenme güçlüğü'nün varlığı ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların da %40'ının kardeşlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Korkmazlar, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü'nün nedeni tek faktörle açıklanamadığı yorumu yapılabilir.

Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı (Prevalansı) ve Tanısı

DSM-V kapsamında elde edilen verilere bakıldığında okul çağındaki çocuklarda özel öğrenme güçlüğü prevalansının %5-15 arasında olduğu görülmektedir. Ülkemizde ise MEB tarafından 2014 yılındaki raporda 2007-2008 eğitim öğretim yılında 5500 öğrenci ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise 7429 öğrenci olarak tespit edilmiş ve özel öğrenme güçlüğü oranı tüm özel eğitim öğrencilerin %3'ünü oluşturmaktayken yine MEB tarafından 2022 yılında yayımlanan raporda ise bu oran %6 olarak belirlenmiştir. MEB'in 2024 yılı için açıkladığı resmi istatistik verilerinde bu bilgileri ulaşılamamaktadır. Açıklanan istatistik verisinde sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci sayısının genel olarak 559.725 öğrenci olduğu açıklanmıştır. Örgün eğitime devam eden resmi ve özel öğretim kurumlarındaki toplam öğrenci sayısı ise 17.480.463 öğrencidir. Özel öğrenme güçlüğü tanı sistemlerinin ilerlediği ülkelerde, bu konuda farkındalığın da artmış olması nedeniyle, görülme oranlarının daha yüksek olduğu değerlendirilmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü oranındaki düşüklüğün, tanı sistemlerindeki farklılık nedeniyle olduğu söylenebilir (Öğülmüş, 2021). Ayrıca özel öğrenme güçlüğü üzerine yapılan araştırmalar, bu durumun erkeklerde kızlara kıyasla daha sık rastlandığını ortaya koymuştur (Demir, 2005).

Özel öğrenme güçlüğü tanılması da diğer özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler gibi bir takım değerlendirme ve tanılama aşamalarından sonra karara bağlanmaktadır. DSM-V'de özel öğrenme güçlüğü'nün tanılanması sürecinde önem arz eden üç aşamanın olduğu görülmektedir. Bunun daha hafif düzeyde olan şekli, eğitimle ilgili birkaç beceride zorluklar yaşanmasıdır; ancak bu zorluklar, doğru eğitim ortamı ve müdahalelerle büyük ölçüde azaltılabilir. Orta derece aşama; eğitsel olarak birkaç beceride dikkat çekici şekilde sorunlarla karşılaşılmasıdır. Bu aşamadaki bireyin okulda ve evde doğru ve etkin bir şekilde destek eğitim ihtiyacı vardır. Ağır aşama; eğitsel olarak birkaç alanda ağır şekilde problemlerin yaşandığı aşamadır. Bu aşamadaki bireyler eğitim sürecinde, okulda, evde veya işyerinde sürekli olarak ihtiyaçlarına dönük bireysel olarak

eğitimde faydalanmalıdır (APA, 2013: Aktaran: Köroğlu, 2013). Tanılama aşamasının erken olması öğrencinin okuma, yazma ve diğer alanlarda yaşadığı güçlüğü en aza indireceği alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde açıkça görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü ve özel eğitime ihtiyacı olan bireyin tespitinde ve tanı sürecinde aile çok önemli bir faktördür. Çocuğun okul öncesi ve okula başladığı süreçte çocuğu en çok tanıyan ailedir. Tanılama yapılırken bu hususlar göz önünde bulundurularak tanılama sürecinde gerek ailenin gelişim öyküsü gerekse de bireyin gelişim öyküsü alınmalıdır. Bunların yanı sıra okul sürecinde öğretmenlerde tanılama sürecine katılarak öğrencinin gelişim öyküsü okul ortamında alınmalı ve gelişim dosyası mutlaka incelenmelidir. Tanılama süreci tek boyutla değil birden fazla boyutla ele alınmalıdır. Bu kapsamda Wechler çocuklar için zeka testi, Stanford Binet vb. testler yapılmalı ve bunların yanı sıra özel öğrenme güçlüğüne belirlemek için geliştirilmiş testlerden de faydalanılmalıdır (Asfuroğlu, Fidan ve Özçivit, 2016).

Ülkemizde tanılama sürecinde çocuk daha çok aile tarafından götürülen psikiyatristler tarafından fark edilmektedir. Aile ve doktor şüphesinin yanı sıra prosedür gereği çocuğun ilkökul dönemine başlaması beklenmektedir. Ülkemizde bu öğrencilerin tanılama sürecindeki ilk aşama, ilkökul birinci sınıfta başlayan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde bu öğrencilerin akranlarından ayırt edilebilir derecedeki farklılıkların gözlemlenmesi ile öğretmenler ve ailelerin gözlemleri neticesinde farkına varılır. İlkokula başlama ile öğrencide görülen okuma, yazma, konuşma ve yönergeleri izlemeye akranlarından farklı olarak sergiledikleri davranışlar hem aileyi hem de öğretmeni telaşlandırmaktadır. Öğretmenler ve aile bu konuda farklı arayışlar içerisine girerek farklı yöntemler (okuma, yazma alanında) arayışına girerler. Öğretmen ve aile işbirliği olumlu dönüt vermezse okul idaresi varsa rehberlik öğretmeni (psikolojik danışman) desteği alınarak çözüm bulunmaya çalışılır. Tüm süreç sonucunda öğrencinin tanılanması ve bu durumun anlamlandırılması adına öğrenci hastane, RAM gibi kurumlara yönlendirilir. İlk aşama olarak öğrencide görülen şüphe tanılama sürecinin birinci aşaması olarak görülür.

Hastane süreci ve RAM süreci bir diğer aşama yani ikinci tanılama aşaması olarak karşımıza çıkar. RAM öğrencinin ‘eğitsel tanılama’sı sürecine başlamadan önce ‘tıbbi tanılama’ için öğrenci ailesinden öğrenci için hastane raporunu istemektedir. Bu kısımda öğrenci için okulundan ‘eğitsel değerlendirme istek formu’ talep edilir ve öğrenci hakkında bilgi sahibi olunur. Öğrenci için sağlık raporunun oluşturulmasından sonra RAM öğrencinin eğitsel değerlendirmesini tamamlar ve öğrencinin eğitime devam

edeceği veya yerleştirmenin yapılacağı okula ise ‘Özel Eğitim Hizmetler Kurulu’ karar verir. Gerekli tanı okula, aileye haber verilir. Eğitsel değerlendirme ve öğrencinin yerleştirme işlemleri RAM tarafından yapıldıktan sonra üçüncü aşamada olarak ise eğitsel ihtiyaçları doğrultusunda öğrenci için okullarda oluşturulan ‘BEP Geliştirme Birimi’ tarafından ‘Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’ hazırlanır. Bu program doğrultusunda öğrenci yerleştirildiği eğitim kademesindeki sınıfta eğitimine devam eder ve öğrenciye yapılan sınavlar ilgili programda yer alan kazanımlara göre yapılır. Öğrenci kaynaştırma sınıfında eğitimine devam ederken her eğitim öğretim yılı bitiminde rapor süresi biten öğrenci için süreç yukarıda anlatıldığı gibi her yıl devam eder. Süreç Şekil 2’de gösterilmiştir.

Aşama I Fark Edilme Süreci	Öğrencinin okula başlaması ve ilk okuma yazma öğretimin yapıldığı birinci sınıf kademesinde öğrenci gözlemlenen akranlarından farklı davranışlar ve akademik başarıdaki düşüş sınıf öğretmeni ve ailenin dikkatini çekmesi ile başlar, Şüphe ile başlayan süreç öğretmenin yönlendirmesi ile öğrenci okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönlendirilir. Okul PDR servisi ve okul idaresinin yönlendirmesi ile öğrenci için eğitsel değerlendirme istek formu (ilk inceleme) doldurulur ve RAM’den inceleme için randevu talep edilir.
Aşama II Tanılama Süreci	Tanılama süreci öncesi öğrencinin herhangi bir sağlık problemi olup olmadığı yönünde sağlık raporu için tıbbi inceleme başlar. Tıbbi açıdan göz, kulak, zihinsel açıdan nöroloji uzmanı ve fiziksel açıdan ise fizik tedavi uzmanı ile psikolojik açıdan incelenmesi için çocuk ruh sağlığı uzmanı tarafından değerlendirme yapılır. Tüm bu değerlendirmeler de dikkate alınarak öğrenci için RAM’da yer alan özel eğitim hizmeti alanı uzmanlarından oluşan birimce (Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu) eğitsel değerlendirme süreci yani tanılama süreci başlar.
Aşama III Yerleştirme Süreci	RAM’daki Eğitsel Değerlendirme Kurulu’nun inceleme ve raporları doğrultusunda, MEB Özel Eğitim Hizmetler Kurulu öğrencinin yerleştirilmesi ve takibi sürecini başlatır. Özel Eğitim Hizmetler Kurulu öğrencinin hangi okul kademesinde (özel eğitim okulu vb.) veya sınıfa (özel eğitim sınıfı, kaynaştırma sınıfı) devam etmesi gerektiği kararını aldıktan sonra öğrencinin izleme sürecini yürütmekle sorumludur (MEB, 2018).

Aşama IV Öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP) Geliştirme ve izleme Süreci	RAM'da yer alan özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca yapılan yerleştirme sonucunda öğrenci için uygulanacak olan ve hazırlanacak olan BEP için ilgili BEP Birimi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan birim üyelerince toplanır. Öğrencinin yetersizlik durumu ve ihtiyaçlarının yanı sıra var olan potansiyeline uygun hazırlanan BEP ilgili birimce takip edilir ve düzenlenir (MEB,2018).
Aşama V Yeniden Değerlendirme	Öğrencinin ilgili kararı her eğitim öğretim yılı başında yenilenir ve süreç her defasında yeniden inceleme talebi ile RAM'a yönlendirilir.

Şekil 2: Türkiye'de ÖÖG Öğrencilerin Tanılama Süreci

Özel Öğrenme Güçlüğü ve Okuma yazma Eğitimi

Okuma ve yazma bireylerin dünyasını genişleten, çevresindeki bireylerle olan iletişimlerini sağlayan önemli bir etmendir. Normal gelişim çağındaki çocuklar birbirinden çok farklı özelliklere sahip olurlarken özel eğitime gereksinim duyan çocuklar da birbirinden çok farklı özelliklere sahip olmaktadır. Korkmazlar (2003), özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar için erken müdahale sağlandığında, akranlarıyla eşit seviyeye gelebilecekleri ve gerçek yeteneklerinin ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir.

Öğrencinin ilk öğrenme faaliyeti olan okuma yazma deneyimlerinde başarısızlık yaşaması sonraki öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkilere neden olacaktır (Binbaşıoğlu, 2004). Öğrencinin ilk kez deneyimleyeceği okuma ve yazma faaliyetlerindeki başarı, kitaplara, okumaya ve yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlar. Ancak, tam aksine bir durumda ise bu süreç öğrencide sürekli bir kaygı kaynağına dönüşebilir ve yazılı kaynaklarla ilişkisinde olumsuz bir iz bırakabilir. Öğrenci için okuma yazma öğrenmek sadece sesleri sembol, sembollerini ses ile ifade etmek değildir. Öğrencinin dil başta olmak üzere birçok zihinsel ve bilişsel beceriyi geliştirmesi, okuma ve yazma temeline dayanır. Bundan dolayı çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimini destekleyen bir araç olarak okuma yazmayı öğrenmesi büyük önem taşır. (Kurnaz, 2016).

Ülkemizde genel eğitim ve özel eğitim programlarında temel okuma yazma öğretiminde çoğunlukta takip edilen yöntemin ses esaslı cümle yöntemi kullanıldığı bilinmektedir. İlgili yöntem, okuma yazma öğretiminde birçok önemli avantaja sahip

olmasına rağmen, her zaman özel gereksinime ihtiyacı olan ve ÖÖG tanılı öğrencinin öğrenme ve gelişim özelliklerini karşılayamayabilir. Bu durumdan kaynaklı olarak okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi sadece bir yönteme bağlı olmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmeninin özel öğrenme gücüğü tanılı öğrenciye yönelik okuma yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik program hazırlarken ve buna uygun yöntem seçiminde tek bir yöntemi referans almamanın yanı sıra öğrencinin ihtiyaçlarına uygun yöntemin seçilmesi öğrenci için önemlidir (Avcıoğlu,2016).

Özel Öğrenme Güçlüğü ve Sınıf Öğretmeni

Öğrencinin dünyaya açılan kapısı ve çevresindeki sembolleri anlamlandırmasını sağlayan okuma yazma eğitiminin temeli sınıf öğretmenine bağlıdır. Literatür taramasındaki çalışmada Yiğiter (2005), sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin; yaş, cinsiyet, bu konuda eğitim alıp almamaları, çalıştıkları kurum, sınıf mevcudu ve bilgilerini yeterli görüp görmemeleri gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakına sahip olup olmama ve bilgilerini yeterli bulup bulmama durumlarına göre değiştiği belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin eğitim ortamlarını düzenleyen ve eğitim sürecini yürüten en önemli kişi sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenleri sınıfındaki tüm öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimini gözlemler. Buna ilave olarak gerekli durumlarda öğrenciye uygun ortamda birebir eğitim verir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan sınıf öğretmenleri, bu öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri ve uyum süreçlerini en yakından izleyen kişilerdir (Susam ve Bayrakçı, 2021). ÖÖG tanı koyma sürecinde farkındalık çok önem arz etmektedir. Erken tanı ve erken müdahale ile akranları arasındaki farklılık minimum seviyeye inmektedir. Altun ve Uzuner, (2016) yılındaki çalışmaları sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün ÖÖG’li öğrencileri fark edebildiklerini belirtmişlerdir. ÖÖG konusunda sınıf öğretmenlerinin farkındalığının artırılması için Başar (2017) çalışması sonucunda sınıf öğretmenlerinin ÖÖG’ye yönelik farkındalıklarının artırılması ve bilgi düzeylerinin geliştirilmesi için fırsatlar yaratılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

ÖÖG kavramı açısından sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada Esen ve Çiftçi (2000), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanısı almış öğrenciler konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları ifade etmiştir. Farklı bir araştırma da ise Basar ve Göncü (2018), sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlığına sahip olduklarını belirtir.

İnceleme yapılan çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanısı almış öğrenciler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları; ÖÖG hakkındaki bilgi seviyelerinin yetersiz olduğu: ÖÖG kavramına dair kavram yanlışlarının bulunduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Aşağıda bu araştırmanın, araştırma modeli, araştırma modeline göre evren-örneklem veya çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında detaylı bilgiler sunulmaktadır.

Araştırma Modeli

Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi yaparken sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri ve bunlara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma da sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında veriler ortaya koymak amacıyla detaylı ve kapsamlı veriler elde etmek için (Patton, 2014) nitel yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırma; insan davranışını, bulunduğu çevre koşullarıyla birlikte ele alarak çeşitli boyutlarıyla kavramayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 37). Bu araştırma da nitel araştırmanın, üzerinde durulan olgu veya olayı detaylı ve kapsamlı analiz etmeye, sebep ve süreç bağlantısını anlamaya imkan sağlaması sebebiyle yöntem olarak seçiminde en etkili etmen olmuştur.

Araştırma sürecinde, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışmaları; gerçek yaşamda mevcut olan bir durumu ayrıntılı bir şekilde analiz etmek ve derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilir (Creswell, 2013a). Nitel durum çalışmasının öne çıkan özelliği bir veya birkaç durumun detaylı ve kapsamlı incelenmesidir. Durum çalışmalarında, bir durumu etkileyen etmenler (örneğin, mekan, kişiler, durumlar, süreçler gibi) bütünsel bir bakış açısıyla ele alınır ve bu faktörlerin durumu nasıl şekillendirdiği ya da durumdan nasıl etkilendiği üzerinde durulur. (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73).

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Tokat merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi yapan 6 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem türü olarak

amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi seçiminde örnekleme yönteminin temel anlayışı olan önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumları taşımasıdır. Sınıf öğretmenleri seçimi yapılırken Tokat merkez ve ilçelerinde yer alan ilkokullarda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin bulunması temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bir diğer ölçüt olarak sınıf öğretmenlerinin daha öncesinde de özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi yapmış olmasıdır. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretiminde daha deneyimli olacakları düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan 6 katılımcı ile ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine kısaca kodlama yapılırken Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde kodlama yapılmıştır. Bu bilgilere Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenleri İlgili Demografik Bilgiler

Sınıf Öğrt. Kodu	Mezuniyet Alanı	Eğitim Durumu	Hizmet Yılı	Mesleki Ünvan	ÖÖĞ Tanılı Öğr. Çalışma Süresi
Ö1	Diğer Öğretmenlik Alanı	Lisansüstü	16-20 yıl	Uzman Öğretmen	6-10 yıl
Ö2	Sınıf Öğretmenliği	Lisansüstü	6-10 yıl	Öğretmen	0-5 yıl
Ö3	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	6-10 yıl	Öğretmen	0-5 yıl
Ö4	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	6-10 yıl	Öğretmen	0-5 yıl
Ö5	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	16-20 yıl	Uzman Öğretmen	6-10 yıl
Ö6	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	0-5 yıl	Öğretmen	0-5 yıl
Toplam	6	6	6	6	6

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet alanları incelendiğinde 5 tanesi sınıf öğretmenliği mezunu iken 1 öğretmen ise diğer öğretmenlik alanından mezundur (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni alanından mezun ancak sınıf öğretmeni olarak atanmış). Diğer alanlardan mezun olan sınıf öğretmeni olarak atanmış veya alan değişikliği yapmış öğretmenlerdir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde 4 tanesi lisans mezunu, 2'si lisansüstü mezundur. Hizmet süreleri incelendiğinde öğretmenlerin 3'ü 6-10 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahipken, 1 tanesi 0-5 yılını çalışmakta ve en son olarak da 2 öğretmen 16-20 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahiptir. Öğretmenlerin kariyer basamakları diğer ifadeyle sahip oldukları ünvanları incelendiğinde 4 tanesi öğretmen ünvanına, 2'si ise uzman öğretmen ünvanına sahiptir. Öğretmenlerin ÖÖG tanısı almış öğrencilerle çalışma süreleri incelendiğinde öğretmenlerin 4 tanesi 0-5 yıl, geriye kalan 2 öğretmen ise 6-10 yıllık çalışma süresine sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel araştırmalarda sıkça kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme kavramı; kaynak kişinin duygu, düşünce ve bilgilerini anlamak amacıyla birebir gerçekleştirilen görüşme yöntemidir (Balcı, 2013; Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise çalışma öncesinde katılımcıya sorulacak açık uçlu soruların tespit edildiği ve görüşme sürecinde yöneltilen sorularda revizyon yapılmasına fırsat sağlayan bir veri elde etme aracıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulması sürecinde öncelikli olarak ilgili literatür taraması yapılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik olması açısından uzman değerlendirmesi/görüşü, pilot uygulama ve güvenilirliği arttırmak amaçlı bir takım çalışmalar araştırma kapsamında yapılmıştır. Yapılan araştırmada kullanılan veri toplama araçları incelenmiş olup yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından formda yer alması düşünülen soruları oluşturan soru havuzu (20 soru) alan uzmanları ile görüşülerek içerisinden 10 soru seçilerek form oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan form uzman görüşleri alınmak üzere özel eğitim alanındaki iki akademisyene, iki özel eğitim öğretmenine ve sınıf öğretmenin görüşleri alınarak genel anlamdaki yazım imla konusunda Türk dili ve edebiyatı alan uzmanlarından da alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler

yapılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak amacıyla uzman görüşlerine ara ara başvurularak sürece devam edilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler sonrasında formun ilk halinde yer alan 10 soru bir biriyle bağlantılı olanlar aynı soru bağlığında verilerek soru sayısı 6 adede indirgenmiştir. Örneğin, sınıf öğretmenlerine yöneltilecek BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) tanımı sorusunun araştırmanın alt problemlerine ve amacına uygun olmadığı uzman görüşleriyle tespit edilerek formdan çıkarılmıştır. Benzer şekilde okuma yazma öğretimi sırasında yaşanan güçlükler kavramı yerine daha fazla veri elde edileceği düşüncesi ile okuma yazma öğretim aşamasında karşılaşılan güçlükleri kapsayacak şekilde formda sorular oluşturulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütler sonrasında düzenlenen form kapsam geçerliliği sağlanabilmesi adına araştırmanın yapılması planlanan katılımcılarla yani özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi yapan 2 sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonrasında form üzerinde gerekli görülen düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir (bkz Ek-1).

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Kararı (bkz. Ek-1) alınarak yapılacak çalışmanın sınıf öğretmenleri olması sebebi ile MEB AYSE (Milli Eğiti Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler) gerekli başvuru (bkz. Ek-2) yapılmıştır. Daha sonrasında çalışmanın yapılacağı katılımcıların belirlenmesi için sorumluluk bölgesinde bulunan Tokat il merkezinde yer alan Rehberlik ve Araştırma Merkezinden 2024-2025 eğitim öğretim yılında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin bulunduğu ilkokul kademelerinin isimleri alınmıştır. Çalışmanın yapılacağı okulların tespiti sonrasında gerekli MEB AYSE ve etik kurul kararları ile çalışmanın uygulanması için Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek-3). MEB'den alınan izin doğrultusunda çalışmanın yapılacağı okullardaki sınıf öğretmenleri ve öncelikle okul idaresi ile görüşme yapılarak öğretmenlerin müsaitlik durumları tespit edilmiştir. Hem eğitim öğretimin aksamaması hem de çalışma için ön hazırlıkların yapılması adına kolaylık sağlanmıştır. Görüşmenin yapılacağı 6 katılımcı ile çalışmanın yapılacağı tarih ve saat konusunda randevu oluşturulmuştur (bkz. Ek-4). Çalışma Eylül-Ekim 2024 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Yarı yapılandırılmış formun uygulanması için katılımcılardan gönüllük esasına dayalı olarak çalışma hakkında kısaca

bilgilendirme yapılarak gerekli gizliliğin sağlanması yönündeki taahhüt verilerek ses kaydı alınması için katılımcılara gönüllü katılım formları imzalatılmış ve bir nüshası kendilerine teslim edilmiştir (bkz. Ek-5). Görüşme esnasında katılımcıların samimi cevapları verebilmeleri için gerekli fiziki koşullar sağlanarak uygun görüşme atmosferi oluşturulmuştur. Görüşmeler ortalama 25' ile 35' (dakika) sürmüştür. Örneğin, Ö1 ile 26 dakika, Ö2 28 dakika, Ö3 ile 34 dakika, Ö4 ile 27 dakika, Ö5 ile 25 dakika ve en son olarak katılımcı Ö6 ile 29 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında gerekli notlar alınmış ve veri kaybının en aza indirgenmesi için ses kaydı alınmıştır. Bu konu da Karasar (1998), nitel çalışmalardaki veri kaybını en aza indirmek ve çalışmanın geçerliğini, güvenilirliğini sağlamadaki en önemli tekniklerden birisinin ses ve görüntü kayıtlarının kullanılması olduğunu belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında elde edilen veriler, nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İlk aşamada çalışma esnasında elde edilen verileri içeren ses kayıtları çözümlenerek bilgisayar ortamında (Word programında) yazıya geçirilmiştir. Betimsel analiz yöntemi ile Yıldırım ve Şimşek (2013) göre, araştırma sonucunda elde edilen verilere bağlı kalarak zaman zaman katılımcıların araştırma esnasında sorulara vermiş oldukları cevaplardan direkt olarak katılımcıların kendi ifadelerinden alıntılar yaparak verileri açıklayıcı şekilde bir şekilde aktarmaktır. Betimsel analizde daha çok veriler organize edilmiş şekilde ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunulur (Şimşek ve Yıldırım , 2013; Patton,2014).

Betimsel analiz dört adımda yapılır. Araştırmacı ilk olarak araştırmada elde ettiği verilerin kaybını önlemek ve hatalı yorumlanmasını engellemek amacıyla bir analiz çerçevesi oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İkinci adımda ulaşılan verilerin düzenlendiği ve doğrudan katılımcıların kendi ifadelerinden yapılan alıntılarının belirli bir tema çerçevesinde düzenlenip analiz etme süreci gerçekleştirilir., üçüncü adımda anlaşılır ve sade bir dille, doğrudan alıntılara yer vererek bulgular ifade edilir ve en son adımda elde edilen verilerin tanımlanması, ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması işlemlerini yapılarak ulaşılan veriler yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışma kapsamında elde edilen ses kayıtlarındaki veriler Microsoft Office Word programı kullanılarak deşifre edilmiştir. Elde edilen deşifreler MAXQDA 20 nitel veri analiz programına yüklenmiştir. Yükleme esnasında katılımcı cevapları kolaylıkla

kategorize edilmesi amacıyla Microsoft EXCEL programından faydalanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerden birbirine benzeyen ifadeleri gruplar altında toplayarak incelenmiştir. Kategoriler altında katılımcı ifadeleri seçilerek alıntılara yer verilmiştir. Kategorize edilmek üzere MAXQDA 20 işlenen veriler programda yer alan matris tarayıcısı özelliği kullanılarak nitel verilere ilişkin geçerlik ve güvenirliği arttırmak amacıyla tablo, grafik ve kod haritaları ile sunulmuştur (Elde edilen matris tarayıcı çıktıları için Bkz. Ek-6).



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları alt problemler doğrultusunda görüşme formunda verdikleri yanıtların analiz edilmesi sonucunda; elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanıli öğrencilere okuma yazma öğretimi tecrübeleri ve ÖÖG ilişkin görüşleri nelerdir? Birinci alt probleme yönelik olarak 6 katılımcı öğretmenin ÖÖG ilişkine görüşleri ve tecrübeleri sırasıyla verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Yeterli Bilgi ve Beceri Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine kendilerini ÖÖG alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıkları yönündeki düşüncelerine yer verilmiştir. Sorunun alt maddelerinde ise yeterli görenlerin almış oldukları eğitimler ve çalışmalar sorulmuştur. ÖÖG alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünen katılımcılar içinse hangi eğitim ve çalışmalara ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Yeterli bilgi ve beceriye sahip olma durumları ile hizmet sürelerine ilişkin cevaplar Tablo 4'te gösterilmiştir.

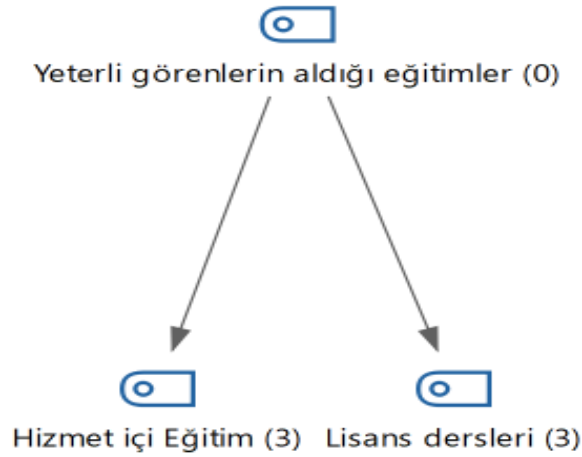
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖÖG Alanındaki Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olma Durumları ve Hizmet Süreleri

Sınıf Öğrt. Kodu	Yeterli Bilgi Ve Beceriye Sahip Olma Durumları	Hizmet Yılı	ÖÖG Tanılı Öğr. Çalışma Süresi
Ö1	Evet, yeterli buluyorum.	16-20 yıl	6-10 yıl
Ö2	Kısmen yeterli buluyorum.	6-10 yıl	0-5 yıl
Ö3	Hayır, yeterli bulmuyorum.	6-10 yıl	0-5 yıl
Ö4	Yeterli görmüyorum.	6-10 yıl	0-5 yıl
Ö5	Evet, yeterli görüyorum.	16-20 yıl	6-10 yıl
Ö6	Kısmen yeterli buluyorum	0-5 yıl	0-5 yıl
Toplam	6		

Katılımcılardan 4 (% 66,7) tanesi kendilerini ÖÖG alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu belirtirken, 2 (% 33,3) katılımcı kendilerini ÖÖG alanında

yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Hizmet süreleri ve ÖÖG tanımlı öğrenci ile çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları da elde edilen bulgular arasındadır.

Kendilerini ÖÖG alanında yeterli gören katılımcıların aldıkları eğitimlere bakıldığında aldıkları eğitimlerde en fazla karşımıza çıkan lisans dersleri ve hizmet içi eğitimlerdir. Yeterli gören öğretmenler kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3: ÖÖG Alanında Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olanların Aldıkları Eğitimlere Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Katılımcıların aldıkları eğitimler konusunda lisans eğitimindeki derslerde özel eğitim ile ilgili olan dersleri, hizmet içi eğitim kapsamında ise MEB'in vermiş olduğu uzaktan eğitimler de ise özel eğitim ve özel öğrenme güçlüğü alanında olan eğitimleri aldıklarını belirtmiştir.

Hizmet içi eğitim aldım. MEB'in vermiş olduğu hizmet içi eğitimler içerisinde özel öğrenme güçlüğü alanında verilen eğitimler aldım. Dezavantajlı öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarla ilgili hizmet içi eğitim aldım. (Ö1)

Üniversite okurken alınan dersleri söyleyebilirim, özellikle özel eğitim konusunda aldığım dersler, MEB'in uzaktan eğitimleri diyebilirim. (Ö2)

Lisans dersleri ve MEB'in hizmet içi kurslarını söyleyebilirim. (Ö6)

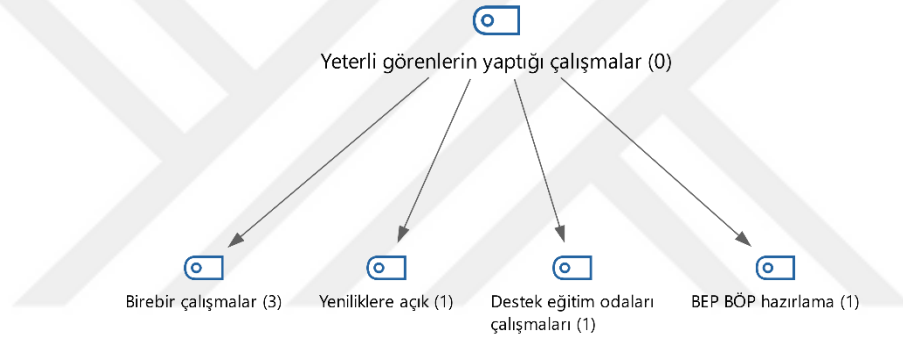
Sınıf öğretmenleri kendilerini ÖÖG alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olma durumlarında etkili olan çalışmalar konusunda öğrencilerle yaptıkları birebir çalışmalar, hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim programları, öğrenciler için açtıkları destek

eğitim odalarındaki çalışmalar ve özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeni gelişmeleri takip etme çalışmalarından bahsedilmektedir. Yapılan çalışmalarda en fazla (3 katılımcının belirttiği üzere) birebir yapılan çalışmalardır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerin ve kurum deneyimleri de birebir çalışmanın faydalı olacağını göstermektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan çalışmalar kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 4’te gösterilmiştir.

Birebir çalışmalar, serbest zamanlarda birebir öğretim yaptım. Bu konu da yeni gelişmeleri takip ederek bilgilerimi güncel tutmayı sağladım. (Ö1)

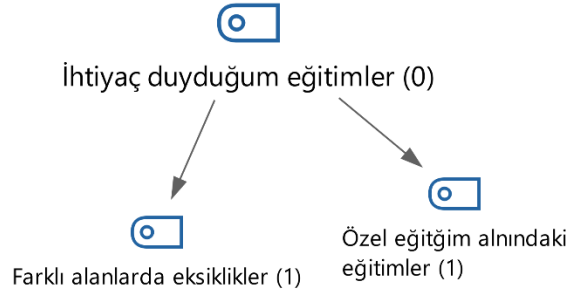
Özel ve rehabilitasyon merkezlerinde 3 yıl çalıştım, ÖÖG ilgili seminerlerine katıldım. Öğrencilerle birebir ilgilenmenin faydalarını gördüm. (Ö6,)

Eğitim öğretim yılı içerisinde kaynaştırma öğrencileri ile yapılan çalışmalar, destek eğitim odaları. çalışmalarını yapıyorum. (Ö5)



Şekil 4: ÖÖG Alanında Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olanların Yaptıkları Çalışmalara Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Katılımcı sınıf öğretmenlerinden kendilerini ÖÖG alanında yeterli görmeyenlerin ihtiyaç duydukları eğitimler ve çalışmalar konusunda eğitim alanında özellikle alanla ilgili eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Alan dışında ise ÖÖG tanılı öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal, bilişsel ve diğer alanlardaki özellikleri konusunda farkındalık sahibi olmak amacıyla eğitimlere ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan eğitim ihtiyaçları kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 5’te sunulmuştur.

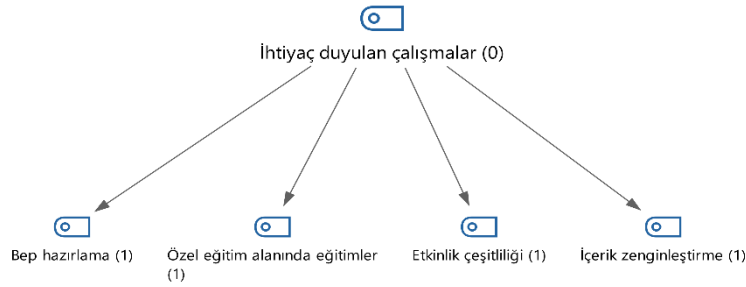


Şekil 5: ÖÖG Alanında Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olmayanların İhtiyaç Duydukları Eğitimlere Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Her çocuğun özel öğrenme güçlüğüne nedeni farklı olduğundan dilsel, bilişsel, duyuşsal alanlarda eğitime ihtiyaç duyuyorum. Çünkü onlara yardımcı olmak için onların eksikliklerini çok iyi bilmek ve onları anlamak gerekir. Sadece bilişsel alanda değil aynı zamanda duygusal boyutta neler yaşadıklarını bilmemiz çok önemli çünkü mevcut sınıf ortamı onun sosyalleşmesini sağlayacağı için ona uygun zaman, ortam ve dil geliştirmek gerekli. Bu konuda ne yazık ki yeterli bilgi ve beceriye sahip değiliz. (Ö3)

Bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmak için seminerlere katılıp sertifika alabilirim. Özel eğitimli öğrencilerle ilgili olan tüm eğitimlere katılmak bana bu alanda fazlasıyla bilgi kazandıracaktır.(Ö4)

Sınıf öğretmenlerinden yeterli bilgi ve beceri konusunda ihtiyaç duyulan çalışmalar ise; BEP hazırlama konusundaki çalışmalar, özel öğrenme güçlüğü alanındaki içeriklerin yetersiz oluşu ve içerik zenginleştirilmesinin yapılması, etkinlik çeşitliliğinin artırılması konusunda kendilerine destek sağlanması ve özel eğitim uzmanlarından desteklere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri özellikle BEP hazırlama konusunda sadece internetten matbu şekilde bulunan planların öğrenciler faydalı olmadığını ve sadece prosedür kısmını tolere ettiğini ifade etmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda ihtiyaç duyulan çalışmalar kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 6’te sunulmuştur.



Şekil 6: ÖÖG Alanında Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olmayanların İhtiyaç Duydukları Çalışmalara Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

İçerik zenginleştirme çalışmalarında eksiklik çok fazla bu alanda yeni içerik çalışmalarının eklenmesi daha iyi olacaktır. Bizlere özel eğitim alanında ve alt alanlarda öğrenciler hakkında bilgiler verilmeli ve çeşitli etkinlikler hazırlamalıdır. Sadece internetten bulma BEPlerle günü kurtarmak olmuyor. Çünkü BEPlerin bir çoğu öğrencinin ne yapıp yapamayacağına uygun değil. (Ö3)

Sınıf öğretmenleri ihtiyaç duydukları çalışmalar konusunda BEP hazırlama ve BEP'in içeriği oluşturacak içeriklerin enginleştirilmesi konusunda çalışmalara ihtiyaç duymaktadır. Planlama yapılırken öğrenciyi tanıma ve özel öğrencinin gereksinimleri konusunda bilgi sahibi olmak istediklerini ve bu yönde çalışmalara ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrenciler için okuma yazma öğretimi yaparken karşılaştıkları güçlükler ve çözümler nelerdir? İkinci alt probleme ilişkin katılımcıların karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri okuma yazma öğretimi aşaması başlığı altında verilmiştir.

Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

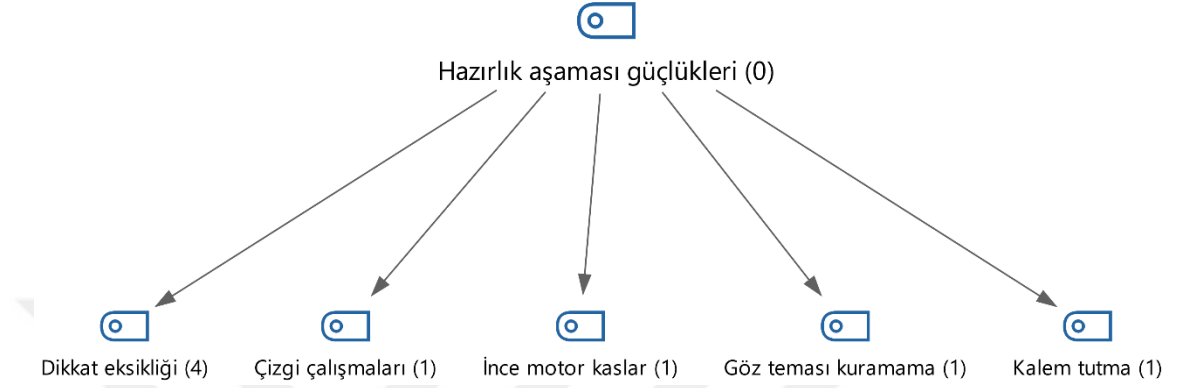
Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ÖÖG tanımlı öğrencilere okuma yazma öğretimi yaparken ilk aşama olan hazırlık aşamasında sıkça karşılaştıkları güçlükler arasında en fazla dikkat eksikliğinden bahsetmişlerdir.

Dikkat eksikliği daha çok oluyor. (Ö6)

Dikkat eksikliğine çok fazla rastlıyorum. (Ö5)

Dikkat eksikliği, dikkati uzun süre devam ettirememe gibi durumlar var. (Ö2)

Diğer güçlükler olarak çizgi çalışmaları, ince motor kasların yeterince gelişmemiş olması, kalem tutmada yaşanan sorunlar ve göz teması kurmakta yaşanan güçlüklerden bahsedilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan hazırlık aşaması güçlükleri kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 7’de sunulmuştur.



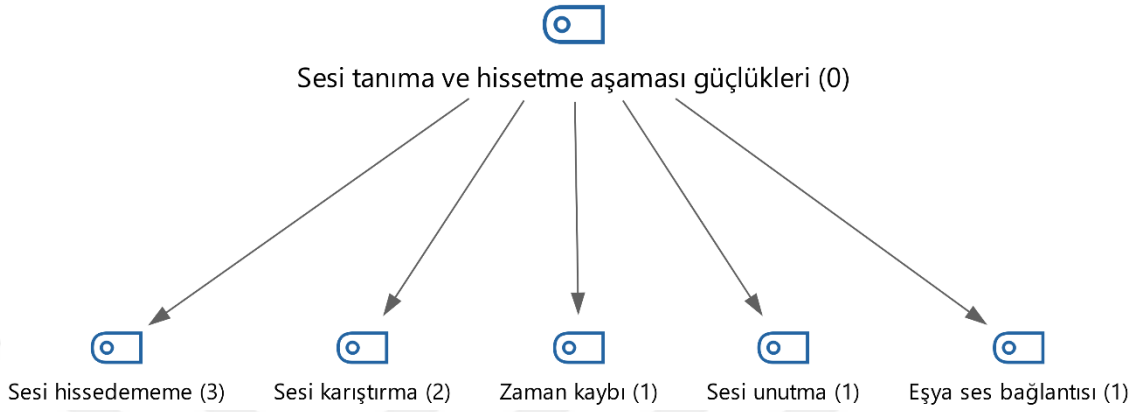
Şekil 7: Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Öğrencinin hazırlık aşamasında ilk olarak fiziksel durumundan kaynaklı ince motor davranışları sergileyememesi özellikle doğru kalem tutma becerisini edinememesi diğer alanlardaki problemlere zemin hazırlamıştır.

İnce motor kasları gelişmediği için emsallerine nispeten geç kaldıkları için düzenli çizgi çekmekte zorluklar yaşıyorlar.(Ö1)

Sesi Tanıma ve Hissettirme Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenleri sesi tanıma ve hissettirme aşamasında öğrencilerin sesi ayırt edememesi ve sesi tanıyamaması konusunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sesi unutması durumu ise öğretmenlerin sürekli olarak aynı ses üzerinde durmalarını gerekli kılarken bu durumun dezavantajı olarak katılımcı zaman problemi yaşadığını belirtmiştir. Bu durumu katılımcı “*Sesi hissedememe ve unutma durumu oluyor. Bu durumda çok fazla tekrar yapıyorum ve zaman kaybına neden oluyor. (Ö5)*” şeklinde belirtmektedir. Diğer bulgularda ise ses ile verilen nesnenin eşleştirelememesi, hecede sesin ayırt edilememesi, sesin karıştırılması şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan sesi tanıma ve hissetme aşamasındaki güçlükler kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 8’de sunulmuştur



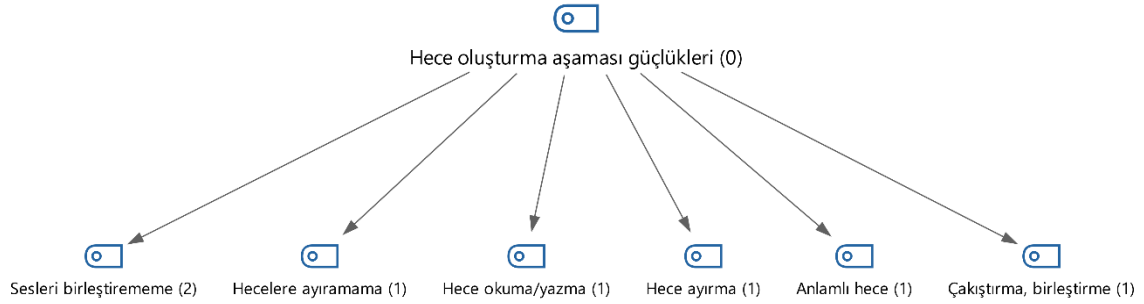
Şekil 8: Sesi Tanıma ve Hissetme Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Sınıf öğretmenleri ÖÖG öğrencilerinin sesi tanıyamama veya seslendirememe durumların da öğrencilerin ilgilerini çekme konusunda farklı yöntemler uyguladığını belirtmiştir.

Bazı sesleri hiç tanımıyorlar ve yanlış seslendirebiliyorlar. Bunun için farklı etkinlikler bularak çocukların ilgilini çekmeye çalışıyorum.(Ö4)

Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Okuma ve yazma öğretiminde yer alan hece oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler arasında hece oluşturmama, sesleri birleştirememe, çakıştıramama güçlükleri yaşanmaktadır. Bu durumu katılımcı “Öğrenciler harfleri birbirinden bağımsız düşündükleri için birbiri ile çakıştırmama, birleştirme uzun sürüyor. Örnek olarak ‘me’ hecesi için ‘mı’‘e’ zorlukları.(Ö1)” şeklinde örneklendirmiştir. Bunların yanı sıra hecelerdeki sesleri doğru sıraya koyarak okumakta güçlükler yaşandığı ve kelimeleri hecelere ayırmada sorunlar olduğunu ifade etmişler. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan hece oluşturma aşamasındaki güçlükler kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 9’da sunulmuştur



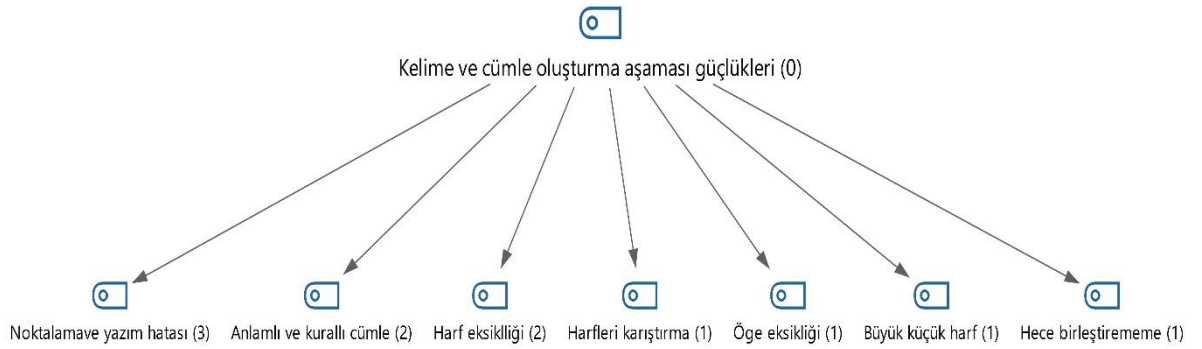
Şekil 9: Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Katılımcı Ö6 hece oluşturma aşamasının ÖÖG tanılı öğrencilerin en çok zorlandığı alan olduğunu ifade ederken bazı akranların ise hiç hece oluşturamadıklarını ifade etmiştir.

Hece oluşturma aşaması çocukların en çok zorlandığı aşama oluyor. Bunu kavraması zaman alıyor bazı çocuklar ise hiç kavrayamıyor (Ö4)

Kelime ve Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılım sağlayan sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde bir önceki aşama olan hece oluşturmadaki problemlere çözümler bulunmadığı zaman aynı zorluklar bir sonraki aşamada da devam ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Cümle oluşturma sürecinde ise alınan görüşlerden özetle cümle kurmada kelimelerdeki harflerin eksikliği, kelimelerin ilk harfinin büyük yazılışına dikkat etmeme ve genel imla işaretlerine dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin anlamlı ve kurallı cümleler kuramadıkları da katılımcı Ö6 “*Kuralına uygun (noktalama, büyük harf vs.) yazamama sorunları var.*” tarafından belirtilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan kelime ve cümle oluşturma aşamasındaki güçlükler kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 10’da sunulmuştur



Şekil 10 :Kelime ve Cümle Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlükler

Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Öğrencilerin heceler oluştururken yaşadığı zorluklar, hece birleştirmede ve daha sonrasında da kelime oluşturmada da devam ediyor.(Ö1)

Kelimeye ait harf noksanlığı, cümle kurmada ilk harfi büyük yazamama, noktalama işaretlerini unutma çok sık oluyor. (Ö2)

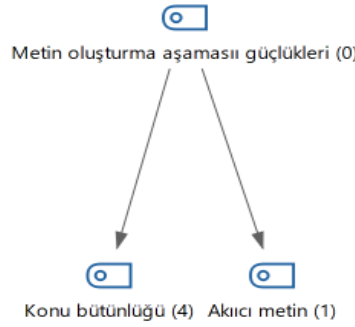
Kelimeye ait harf ve hece noksanlığı, cümle kurmada eksik ögeler, yazım ve noktalamaya uygun yazamama ve okuyamaması gibi durumlarla sıkça karşılaşıyorum (Ö3)

Hece oluşturamadıkları için kelime oluşturmada da sıkıntılar devam etmektedir. Birden fazla heceden oluşa kelimeleri ise harfleri karıştırarak yazıyorlar. (Ö4)

Kuralına uygun (noktalama, büyük harf vs.) yazamama sorunları var. (Ö6)

Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenleri, metin oluşturma aşamasında karşılaştıkları güçlükleri öğrencilerin metin oluştururken anlamlı ve konu bütünlüğünü sağlayamadıklarını bunun yanı sıra da akıcı metinler oluşturamadıklarını belirtmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan metin oluşturma aşamasındaki güçlükler kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 11’de sunulmuştur



Şekil 11: Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Katılımcı Ö1, öğrencilerin metin oluşturma sürecinde konu bütünlüğünün sağlayamamanın yanı sıra yargıları ifade etme becerisinin gelişmediği için metinlerin oluşmadığını yalnızca iki kelimelik cümlelerle sınırlı metinler oluşturabildiklerini ifade etmiştir.

Konu bütünlüğünü yargıları ifade etme yetileri gelişmediği için bir iki kelimelik cümlelerle kalıyor, metin oluşturmuyorlar.(Ö1)

Katılımcı Ö3, akıcı bir metin oluşturmamanın ve okuyamamanın özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerde sıkça görüldüğünü ifade etmiştir.

Akıcı bir şekilde metin oluşturup okuyamama bu öğrencilerde sıkça karşılaştığım bir durum haline geldi. (Ö3)

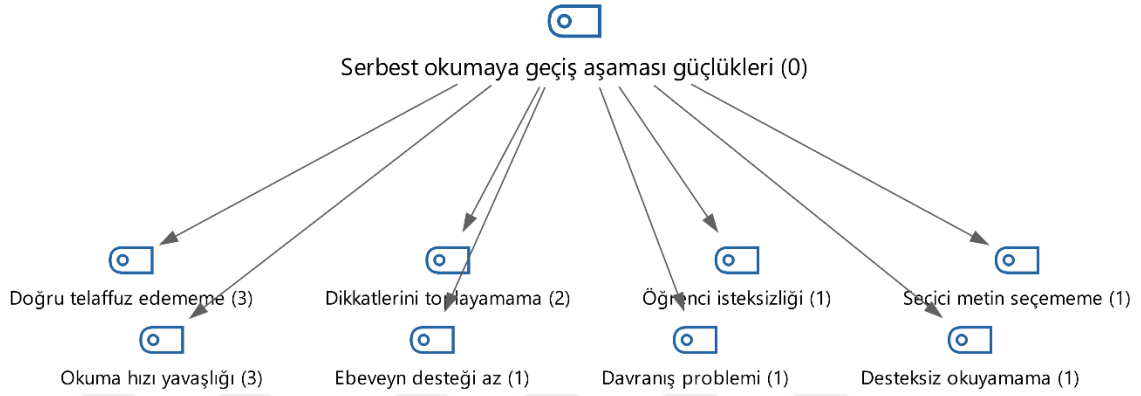
ÖÖG tanıılı öğrencilere okuma yazma öğretimin diğer aşamalarındaki güçlükler bir sonraki aşamayı da olumsuz etkilediği bulgular arasındadır. Örneğin, kelime oluşturma aşamasındaki problem yeterince çözülmedi ise veya yeterince üzerinde durulmadıysa bir sonraki aşama olan metin oluşturma aşamasında mevcut problemler üzerine eklenerek devam edecektir.

Bir önceki aşamada kelimeler de devam eden sıkıntılar metin çalışmalarında da karşımıza çıkmaktadır. (Ö4)

Serbest Okumaya Geçiş Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Serbest okumaya geçiş aşamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin katılımcı sınıf öğretmenleri farklı alt kodlar altında öğrencinin doğru telaffuz edememesi, dikkat dağınıklığı, öğrencinin okuma konusunda isteksiz olması, metinlerde seçici davranmama, okuma hızlarındaki yavaşlık, ailenin desteğinin az olması, öğrencilerin destek olmadan okuyamaması ve genel davranış problemleri olarak belirtmişlerdir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan serbest okumaya geçiş aşamasındaki güçlükler kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 12: Serbest Okumaya Geçiş Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin, serbest okumaya geçiş sürecinde öğrencinin okumada zorlanmalarının altında dikkat dağınıklarının varlığı ve okuma esnasında birinin desteğine ihtiyaç duymalarına vurgu yaptığı görülmektedir. Örneğin Ö1, “*Dikkatlerini toparlayamadıkları için tek başına birinin desteği olmadan uzun süre metin başında duramadıkları için metin oluşturma ve okumada zorluklar oluyor.*” ve Ö4 “*...dikkat eksikliğine bağlı yanlış telaffuz etmede güçlükler yaşıyorlar.*” şeklinde ifade de bulundukları görülmektedir.

Araştırmaya katkı sağlayan katılımcı sınıf öğretmenleri, ÖÖG tanımlı öğrencilerin serbest okuma yaparken harf, kelime veya cümleleri yanlış telaffuz ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun altında yatan nedeni olarak öğrencide var olan dikkat eksikliği ve okuma hızındaki yavaşlık olduğunu belirtmiştir.

Okuma hızındaki yavaşlık ve dikkat eksikliğine bağlı yanlış telaffuz etmede güçlükler yaşıyorlar. (Ö5)

Okumaya geçişte sınıf öğretmenleri ÖÖG öğrencilerle okuma yaparken karşılaştıkları güçlükleri sadece öğrencide olan dikkat eksikliği, problemli davranış, isteksiz gibi öğrenciden kaynaklı nedenler olarak kısıtlamamıştır. Öğrencilerin okumaya geçişte yaşadıkları güçlükleri etkileyen ebeveyn desteği de önem arz etmektedir. Ebeveyn

öğrenciye evde bol bol pratik yapmaz, öğrenci ile ilgilenmezse öğrencinin okumasında olumlu yönde bir ilerleme olmayacağı bulgular arasındadır.

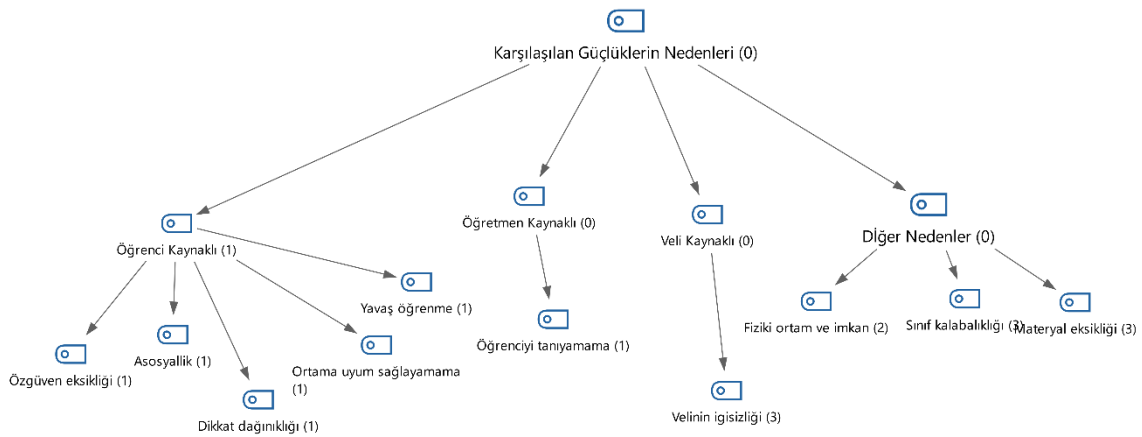
Genellikle okumaya geçildiğinde evde bol bol okuma yapmayan ve ailesi yardım etmeyen bir öğrenci de ilerleme kaydedilemiyor. (Ö4)

Öğrencinin okumaya isteksiz oluşu, sınıf içerisindeki problemleri davranışları ve okuma yazma konusunda göstermiş olduğu direnç öğrencinin okumaya geçişte güçlükler yaratmaktadır. Örneğin Ö3 “ Öğrencinin sınıf ortamında ortaya çıkan davranış problemi okuma yazma aşamasında karşılaştığım güçlüktür. Okuma ve yazmaya isteksiz oluşu ve buna tepki göstermesi diyebiliriz.” şeklinde ifade etmiştir.

Karşılaşılan Güçlüklerin Nedenlerine Dair Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenleri ÖÖG tanımlı öğrencilere okuma ve yazma öğretimi yaparken karşılarına çıkan güçlüklerin nedenleri konusunda elde edilen bulguları alt başlıklarda incelediğimizde; öğrenciden kaynaklı nedenler, öğretmenden kaynaklı nedenler, veliden kaynaklı nedenler ve en son olarak da diğer nedenler olarak belirtildi.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan karşılaştıkları güçlüklerle dair nedenler kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 13’te sunulmuştur.



Şekil 13: Karşılaşılan Güçlüklerin Nedenlere Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Katılımcı sınıf öğretmenleri öğrenciden kaynaklı nedenler konusunda katılımcılar özgüven eksikliği, dikkat eksikliği, asosyallık, yavaş öğrenme ve ortama uyum sağlayamama gibi nedenlerden bahsetmiştir. Öğrenciden kaynaklı nedenlere bakıldığında bulgular arasında sıkça karşımıza çıkmaktadır.

Dikkat dağınıklığı, özgüven eksikliği, asosyallik vb. gibi durumlar olabilir. (Ö1)
ÖÖG öğrencisinin ortama uyum sağlayamaması ve bazı alanlarda yeterli olamayışının sınıf ortamında bunun kontrolünü sağlayamaması.... (Ö3)

Araştırmadan elde edilen bulgular arasında öğretmenden kaynaklı nedenler incelendiğinde sınıf öğretmeninin ÖÖG tanımlı öğrencisini iyi tanıyamaması, öğrencinin ihtiyaçlarını bilememesi, öğrencinin neleri yapıp yapamayacağını tam olarak kestirememesinden kaynaklı olarak güçlükler yaşandığı katılımcıların görüşleri ile bulgular arasına girmiştir. Örneğin Ö3 “...Öğrencinin neleri öğreneceğini tam olarak kestiremiyor oluşum.” aynı zamanda öğrenci ile deneyim eksikliğinden kaynaklı olarak Ö3 “...öğrenci ile daha öncesindeki deneyiminin olmaması, öğrenciyi iyi tanıyamama...” belirtmiştir.

Aileden kaynaklı nedenler konusunda ailenin öğrenci ile yeterince ilgilenmemesi, bilgi eksikliği, velinin okulda yapılanlara ek olarak evde herhangi bir çalışma yapmaması gibi durumlardan söz edilmektedir.

Ailenin ilgilenmemesi... (Ö3)

Öğrencinin öğrenmesi çok yavaş olabiliyor ve bu süreç sabır gerektiriyor. Sadece okuldaki pratiklerle ertesi gün tekrar geliyor ve veli hiçbir şekilde evde pratik yaptırmıyor. (Ö4)

... veli ilgisizliği ve bilgisizliği nedenler olabilir. (Ö6)

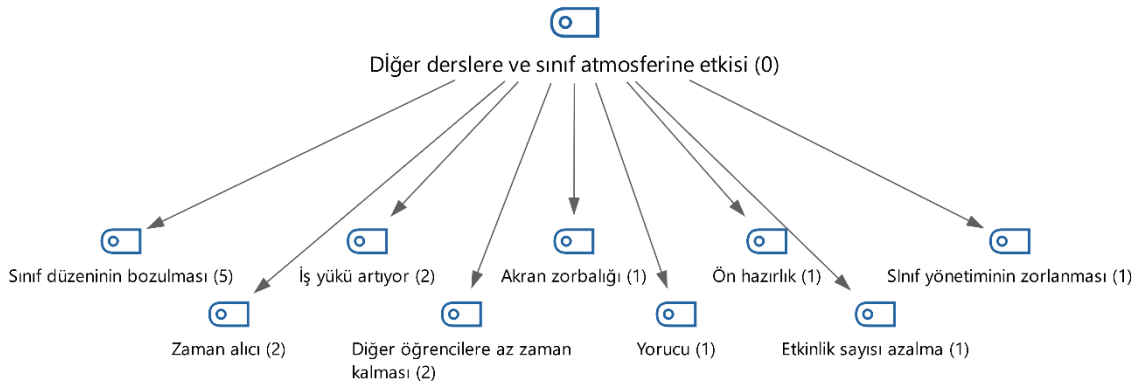
Katılımcı sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin nedenlerini belirtirken bir diğer başlık olarak diğer nedenler kodlaması yapılmıştır. Bu başlık altında fiziki ortamdaki kaynaklı, öğretim yöntem teknikten kaynaklı nedenler toplanmıştır. Özellikle materyal eksikliği ve sınıf mevcudunuz fazla olmasından kaynaklı güçlükler yaşadığını belirten sınıf öğretmeni Ö2 “ Onlara özel materyallerin olmaması, sınıf kalabalıklığı, sınıf materyal eksikliği konusunda çok fazla zorluklar yaşıyorum.” ifadesinde bulunmuştur.

Materyal eksikliği, sınıf mevcudu, fiziksel imkanlar, veli ilgisizliği ve bilgisizliği nedenler olabilir. (Ö6)

Fiziki ortam ve materyal eksikliği var. (Ö5)

Karşılaşılan Güçlüklerin Diğer Derslere ve Sınıf Atmosferine Olan Etkilerine Dair Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan diğer derslere ve sınıf atmosferine olan etkisi kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 14’te sunulmuştur



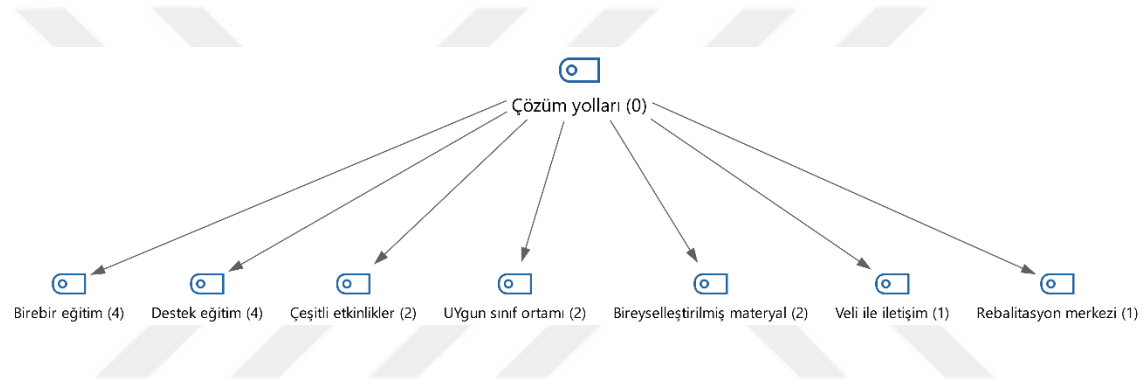
Şekil 14: ÖÖG Tanılı Öğrencilerle Çalışırken Karşılaşıla Güçlüklerin Diğer Derslere ve Sınıf Atmosferine Olan Etkisine Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Şekil 14 incelendiğinde süreçte karşılaşılan güçlükler öğrencinin bulunduğu kaynaştırma sınıfında ÖÖG tanılı öğrenci ile birebir ilgilenme gerektirdiği için diğer öğrencilerle ilgilenme konusunda sınıf öğretmenleri zaman problemi yaşamaktadır. Bu durum sınıf atmosferinin bozulmasına ve sınıf yönetimi ile ilgili problemlere neden olduğu katılımcı sınıf öğretmeni görüşleri desteklenmektedir. Örneğin katılımcı Ö1 bu durumu “*Bazen diğer öğrencilere daha az zaman kalıyor. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerle ilgilenildiği için diğer öğrencilere az zaman kalıyor. Sınıf düzeninin aksamasına neden oluyor. Sınıf yönetiminin azalmasına neden oluyor.*” olarak açıklamıştır. Benzer olarak zaman problemi ile birlikte sınıf içerisinde öğrencilerle yapılan etkinlik ve çalışma sayılarında azalmalar olduğu görülmektedir. Bu durumu katılımcı Ö2 “*İş yükü artıyor. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere fazla zaman ayırdığımız için diğer öğrencilerle fazla ilgilenemiyorum ve etkinliklerden çeşitlilik sayısı azalıyor. Normalde 4-5 alıştırma yaparken artık 2 alıştırma ile süreci tamamliyorum. Ayrıca ÖÖG olan öğrencime fazla zaman ayırmak ve ona özgü materyal tasarlamak zaman alıcı ve ön hazırlık gerektiriyor. Ne yazık ki hazır matbu yok.*” olarak ifade ederken aynı zamanda iş yükünün arttığı ve özel öğrenci için gereksinimlerine göre materyal tasarlanmadığını belirtmiştir. Katılımcı Ö6 “*...Ders durumu iyi olan öğrencilerde kaynaştırma öğrencilerine öğretim yaparken süreçten sıkılıyorlar.*” incelendiğinde birebir ilgilenme sürecinde sınıf öğretmeni özel öğrenciye zaman ayırdığı için diğer öğrencilerin çabuk sıkılmalarına neden olduğu görülmektedir. Sınıf ortamında öğrenci ile dalga geçilebiliyor ve ÖÖG tanılı öğrenci hem bu durumdan hem de başaramama duygusundan kaynaklı olarak psikolojik açıdan olumsuz etkilendiği katılımcı Ö4 tarafından “*Diğer*

öğrenciler ÖÖG tanısı almış öğrenci ile bilmediği için dalga geçebiliyor. Öğrenci tüm derslere katılmak istiyor ancak, okuma yazma bilmediği için ne yazık ki katılamıyor. Sınıf atmosferini olumsuz etkiliyor. Öğretmen açısından da yorucu bir süreç oluyor.” olarak bulgular arasında yer edinmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerilerine Dair Bulguları

ÖÖG olan öğrencilere yapılan okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenleri karşılaştıkları güçlükler ilişkin çözüm yollarını içeren kategori de yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15: ÖÖG Tanılı Öğrencilerle Çalışırken Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Çözüm Önerilerine/Yollarına Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Katılımcı sınıf öğretmenleri ÖÖG tanılı öğrencilere okuma yazma öğretimi yaparken karşılaştıkları güçlüklerin çözümlerine ilişkin buldukları çözüm yolları içerisinde çeşitli etkinlikler yaptıklarını ve bu etkinliklere öğrencileri dahil ederek öğrenciler için uygun ortamlar oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

Daha çok oyunlara etkinliklere kattık, dahil ettik. Hoşlarına giden oyunlar, etkinlikler, faaliyetler yaptık. (Ö1)

Öğrencinin dikkatini çekeceği ve çabuk sıkılmayacağı etkinlikler yapıyorum. (Ö4)

Çözüm yolları konusunda farklı metotlar uygulayan sınıf öğretmenleri bu kapsamda öğrencilerle beraber açılan destek eğitim odalarında öğrencilere uygun materyaller eşliğinde gerçekleştirilen birebir öğretimler sayesinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdeki okuma yazma eksikliklerini giderdiğini belirtmiştir. Özel öğrenciler için fiziki düzenlemelerde yapılması konusunda sınıf öğretmenleri görüş belirtmiştir. Ek çözüm yolları olarak da yine birebir ilgilenme konusunda rehabilitasyon merkezlerine yönlendirmeler yapılabileceğini ve veli desteği almanın öneminden bahsetmiştir.

Destek odası çalışmaları, birebir eğitim, kişiselleştirilmiş materyal kullanarak onlara daha faydalı olduğumu düşünüyorum. (Ö2)

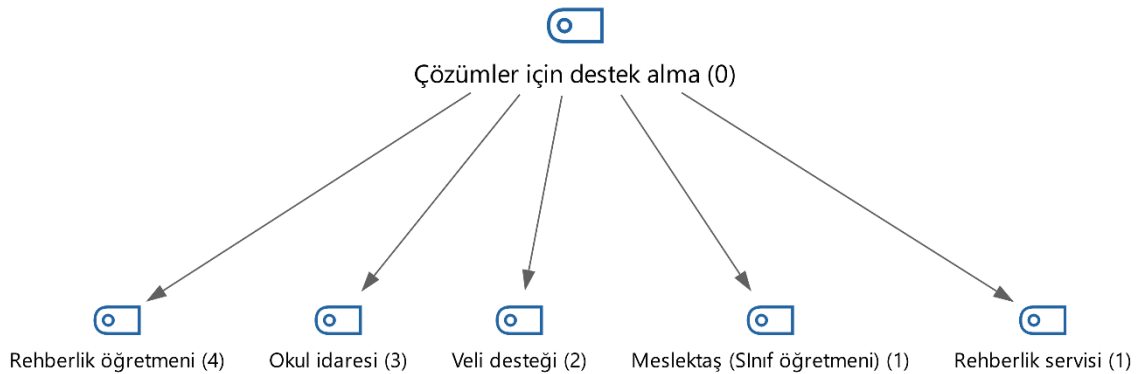
Bireysel olarak ilgilenilebilecek ortamda ilgilenmeye çalışarak çözüm arıyorum. Ama bu normal sınıf ortamında fazla mümkün olmuyor. Destek eğitim vererek eksikleri bir nebze de olsa kapatmaya çalışıyorum. (Ö3)

Aile ile iletişime kuruyorum. (Ö4)

Uygun bir sınıf ortamında, birebir eğitimlerle destek odalarıyla takviye yapılabilir. (Ö5)

Birebir eğitim, destek eğitim, rehabilitasyon takviyesi, bireyselleştirilmiş materyal kullanımı çözüm olabilir. (Ö6)

Sınıf öğretmenleri çözüm önerileri bulurken veya buldukları çözüm önerilerini uygulama konusunda destek aldıkları kişi veya birimleri ifadeleri doğrultusunda oluşturulan çözüm için destek alma kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Çözümler için destek alınan kişi veya birimlerde 6 katılımcıdan 5 tanesi Rehberlik Öğretmeni veya PDR Servisinden destek aldığını belirtmiştir. Aynı zamanda okul idaresinden, veliden ve zümresinden destek aldığını ifade etmiştir. Çözüm yolları için oluşturulan model Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16: ÖÖG Tanılı Öğrencilerle Çalışırken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Çözüm Önerileri Konusunda Destek Alma Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Bulgular arasında bazı sınıf öğretmenleri özellikle BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) konusunda destek aldıklarını belirtmişlerdir.

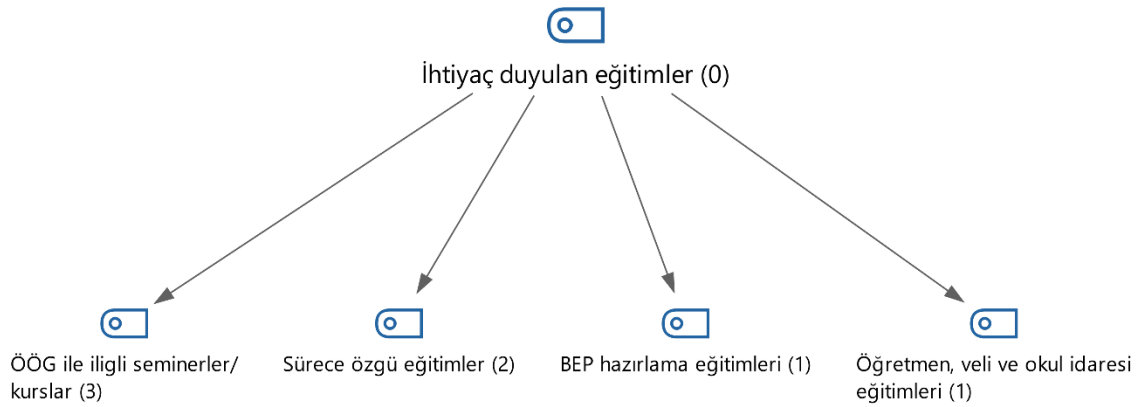
Rehber öğretmenlerden öğrenci ile ilgili bilgi alarak BEP hazırlamadaki sorularıma cevap bularak çözümler aramaya çalışıyorum. (Ö3)

BEP uygulayan meslektaşlarımla bilgi alışverişi yapıyorum. (Ö4)

Katılımcılar aldıkları diğer destekleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- (Ö1) *Rehberlik servisi ve aileden destek alıyoruz. Çünkü çok fazla ihtiyaç duyuluyor.*
- Rehber öğretmen, okul idaresine söylüyorum ve onlarla işbirliği yaparak üstesinden gelmeye çalışıyorum. (Ö2)*
- Aileden öğrenci hakkında bilgi alarak ve okul idaresinden bilgi amaçlı destek alıyorum. (Ö3)*
- Rehber öğretmenlerden destek alıyoruz. (Ö5)*
- Genellikle okul idaresinden ve okulumuz rehber öğretmeninden yardım alıyoruz. (Ö6)*

Katılımcı sınıf öğretmenleri ÖÖG tanımlı öğrencilerle ilgilendikleri süre zarfında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin buldukları çözüm yollarında ihtiyaç duydukları eğitimlere ilişkin ihtiyaç duyulan eğitimler kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 17’de sunulmuştur.



Şekil 17: ÖÖG Tanımlı Öğrencilerle Çalışırken Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Çözüm Önerileri Konusunda İhtiyaç Duyulan Eğitimlere Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenleri daha çok ihtiyaç duydukları alanları sürece ilişkin eğitimler Ö2 “*Detaylı, süreçle ilgili alana özgü eğitimler verilmelidir.*” Olarak belirtmektedir. Bu eğitimler konusunda özellikle BEP alanına vurgu yapan katılımcı Ö3 “*Özel eğitim kapsamında daha detaylı ve süreç odaklı eğitimler verilebilir. Özellikle BEP hazırlamada çok eksiklerimiz var.*” şeklinde ifadeler kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmeni Katılımcıların Süreçte Veli Desteği Konusundaki Görüşleri

	n	%
Yeterli Bulmuyorum	5	83,3
Yeterli Buluyorum	1	16,7
Toplam	6	% 100

Tablo 5’te görüldüğü üzere ÖÖG olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmeni katılımcılara okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenci velilerinin/ailelerinin onlara sağladıkları desteği yeterli bulma durumlarına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında 6 katılımcıdan 5 (%83,3) tanesi ‘*Yeterli Bulmuyorum*’ (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6) şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Diğer 1 (%16,7) katılımcı sınıf öğretmeni ise ‘*Yeterli Buluyorum*’ (Ö3) olarak belirtmiştir.

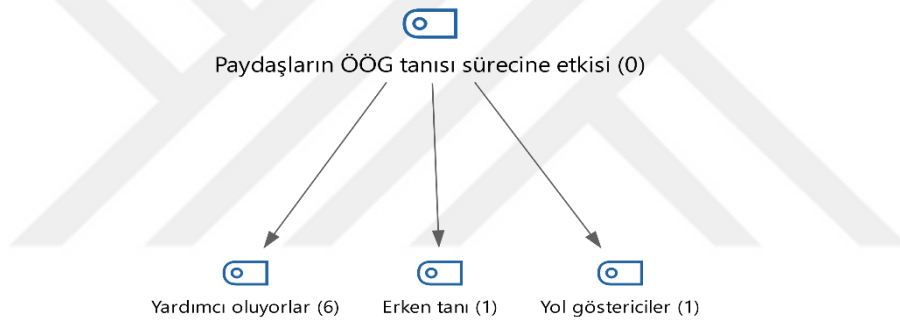
Süreçte veli desteğini yeterli bulmayan sınıf öğretmenleri bulmama sebebi olarak velilerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarından bahsetmiştir. Örneğin bu durum Ö1 tarafından “*Yeterli bulmuyorum. Veli de bu noktada yeterli eğitime sahip değil ve veli de eğitilmelidir.*” açıklama yaparken Ö6 “*...süreç içinde velinin ilgisiz oluşu süreci zorlaştırmaktadır.*” şeklinde vurgulamıştır. Veli desteğinin yetersiz olduğu bir başka durum ise velilerin öğrencilerin mevcut durumuna karşı ilgisiz davranmasıdır. Bu durumu Ö5 “*Yeterli bulmuyorum. Çünkü sadece okulda öğrendikleri ile gelen öğrenciler var. Evde veliler ne yazık ki öğrenci ile ilgilenmiyor.*” Ö2 “*...Süreçte veliler çok ilgisiz davranıyor ve okuldaki öğrenmelerini destekleyici evde çalışmalar yaptırmıyorlar. Öğrenci sadece okulda öğrendikleri ile kalıyor.*” ve Ö4 “*Veli destekleri her zaman yeterli olmuyor. Bazı veliler hiç ilgilenmiyor, öğrenci derste öğrendiği ile ilerlemeye çalışıyor.*” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca velilerin tanı sürecinde öğrencilerin mevcut durumunu kabullenmekte güçlük çektikleri de katılımcı görüşlerinde görülmektedir. Örneğin Ö2 “*Veliler pek kabullenemiyorlar. Özellikle tanılama aşamasında zorluk oluyor.*” ve Ö6 “*Sürecin başında veli durumu kabullenmediği için ve süreç içerisinde velinin ilgisiz oluşu süreci zorlaştırmakta...*” durumlarına vurgu yapmıştır.

Süreçteki veli desteğini yeterli bulan katılımcı Ö3 ise “*Maddi ve manevi olarak öğrencinin yanında olduklarını düşünüyorum. İletişimsel olarak bazı konularda yetersiz buluyorum.*” olarak belirtmiş ancak veli ile iletişim konusunda da yetersizliklerin olduğu vurgusunu yapmıştır.

ÖÖG Tanısı Almış Öğrenciler Üzerinde PDR Servisi, Rehabilitasyon Merkezi ve Destek Eğitim Odasının Etkisi Üzerine İlişkin Bulgular

ÖÖG tanılı öğrencilerle yapılan okuma yazma öğretimi sürecinde sınıf öğretmenleri sürekli olarak diğer paydaşlarla etkileşim ve iletişim halindedirler. Bu paydaşlar arasında PDR servisi ve öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri hakkında katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğrencilere okulda açılması zorunlu olan destek eğitim odalarının öğrenciler üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan ÖÖG tanılı öğrenciler üzerindeki diğer paydaşların etkisi kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 18’de sunulmuştur



Şekil 18: ÖÖG Tanılı Öğrenciler Üzerinde Diğer Paydaşlara Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Şekil 18 incelendiğinde ÖÖG tanısı almış öğrenciler üzerinde etkisi olduğu düşünülen PDR servisi, rehabilitasyon merkezi ve okullarında bulunan destek eğitim odaları hakkında sınıf öğretmenleri olumlu katkıları olduğunu düşünmektedir. Bu konu da Ö1 “*Olumlu manada öğrenci üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum. Daha da geliştirilmeli ve ciddi olarak yapılmalıdır.*” ve Ö6 “*Rehabilitasyon merkezi olumlu yönde, PDR servisi ise bizlere süreçte fazlasıyla yardımcı oluyor.*” ayrıca erken tanı sürecinde PDR servisinin katkısından söz eden Ö2 “*Sınıf öğretmeni öğrenciyi PDR servisine yönlendiriyor. PDR servisi ise eğitsel tanılama formunu sınıf öğretmenin doldurmasını istiyor. Oradan RAM’a gönderip randevulu şekilde öğrenci oraya gidiyor. Bu şekilde öğrenci hem erken tanı almış hem de derslerden geri kalmadan ona uygun*

çalışmaları yapıyoruz.” şeklinde paydaşların olumlu etkisinden bahsetmiştir. Ayrıca Ö3 “Sınıf öğretmeninin yönlendirmesi ile öğrenci PDR servisine gidiyor. Buradan verilen eğitsel tanımlama formu sınıf öğretmeni tarafından doldurulması isteniyor. Oradan RAM’a gönderip randevulu şekilde de RAM’a gidiyor. Tanı koymada çok önemli bir görevleri var RAM’ın. Rehberlik öğretmenleri de bizdeki stresin azalmasında ve yol göstermede çok önemliler.” açıklamasında tanı süreci yanı sıra sınıf öğretmenlerinin de duygusal olarak rahatlama sağladıkları vurgusunu yapmıştır. Sınıf öğretmenlerinin açıklamalarından yola çıkarak PDR servisinin daha çok sınıf öğretmenlerine öğrencilerin tanılama ve RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) sürecinde yol göstererek yardımcı oldukları görülmektedir.

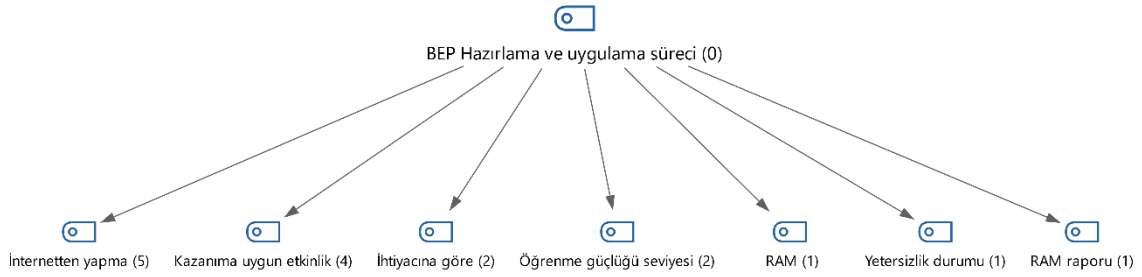
Destek eğitim odasından faydalanan ÖÖG tanıli öğrenciler için birebir eğitim almalarının olumlu katkısından bahseden Ö4 *“Öğrenci birebir ders gördüğü için faydalı oluyor. Bu zamana kadar ders verdiğim öğrencilerde olumlu yönde ilerleme oldu. BEP oluşturmada rehber öğretmenden varsa özel eğitim öğretmenlerinden yardım almak çok faydalı oluyor.”* aynı zamanda BEP sürecinde de paydaşların yardımcı olduklarını vurgulamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; sınıf öğretmenlerinin ÖÖG için hazırladıkları BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hakkındaki değerlendirmeleri nelerdir? Üçüncü alt probleme ilişkin katılımcıların BEP hazırlama ve uygulama süreci, BEP’in öğrenciye uygunluğu ile BEP uygulama esnasında karşılaşılan problemler başlığı altında verilmiştir.

BEP Hazırlama Ve Uygulama Süreci Hakkındaki Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan BEP hazırlama ve uygulama süreci kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 19’da sunulmuştur



Şekil 19: ÖÖG Tanılı Öğrenciler İçin BEP Hazırlama ve Uygulama Sürecinde Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

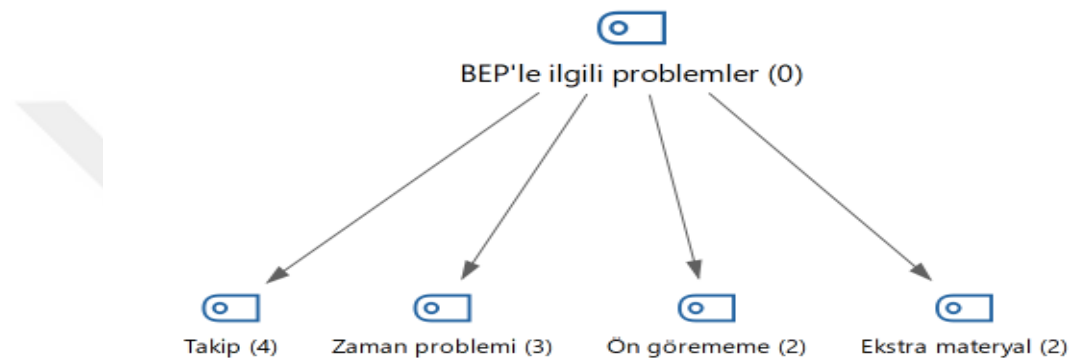
Şekil 19 incelendiğinde sınıf öğretmenleri ÖÖG tanısı almış öğrenciler için hazırlanması zorunlu olan BEP hakkında internette yapma, kazanıma uygun, ihtiyaca göre, öğrenme güçlüğü seviyesi, RAM, yetersizlik durumu ve RAM raporu gibi ifadelerde bulundukları tespit edilmiştir.

BEP hazırlama sürecine ilişkin ilk olarak öğrencinin mevcut durumuna bakılarak yetersizlik alanları hakkında bilgi toplandıktan sonra öğrenci ihtiyaçlarına uygun planlar internet ortamında hazırlandığı ifadeleri tespit edilmiştir. Bu durumu Ö1 “*Öğrencinin ilk olarak RAM raporuna bakarak öğrencinin öğrenme güçlüğü seviyesi ve alanına bakarak plan hazırlarım. Daha sonrasında öğrencinin yetersizlik durumunu tespit ederek planı oluşturmaya başlarım. Genellikle RAM üzerinden hazırlıyorum. Bilgisayardan öğrencinin yapamayacağı kazanımları seçip plana dahil ediyorum. Amacım yaptıkları değil yapamadıklarını planıma alarak onları öğrenciye dönem boyunca kazandırmayı hedefliyorum.*” ve Ö2 “*Hazırlama aşamasında internette faydalaniyoruz. Öğrencinin ihtiyacına yönelik kazanımlar seçiliyor. Uygulamada ise bu kazanımlara yönelik etkinlikler yaptırıyorum.*” şeklinde ifadelerde bulunulduğu görülmektedir. Ancak BEP hazırlama konusunda internette faydalanan katılımcı BEP’i sadece yasal boyutta hazırlanması gerektiği için hazırladığını ve BEP’in öğrenci özelliklerine, ihtiyaçlarına uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu durumu Ö3 şöyle açıklamıştır: “*Az öncede bahsettiğim gibi yapmak için yapıyoruz ve öğrenci ile bazen hiç alakası olmuyor. Genel olarak hazırlık aşamasında internette yardım alıyoruz. Öğrencinin ihtiyaçlarına kazanımlar seçiyoruz. Uygulama aşamasında kazanıma uygun etkinlikler yapıyoruz.*” Diğer katılımcılar ise BEP hazırlama ve uygulama süreci hakkındaki daha çok ihtiyaçlara uygun BEP’leri internet ortamından temin ettiklerini şu şekilde belirtmişler:

Önce öğrencinin düzeyine göre plan hazırlanır bu planda yazan kazanımlara göre öğrenciye ders içinde etkinlikler hazırlanır. (Ö4)
 İnternet sitelerinden çocuğa uygun bir şekilde hazırlıyoruz. (Ö5)
 İnternet sitelerinde öğrenciye uygun kazanımlar seçilerek, kazanımlara uygun etkinlikler yapıyoruz. (Ö6)

BEP'i Uygularken Yaşanan Problemlere Dair Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan BEP uygulama süreci problemleri kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 20'de sunulmuştur



Şekil 20: ÖÖG Tanılı Öğrenciler İçin Hazırlanan BEP'leri Uygulama Esnasında Karşılaşılan Problemlere Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

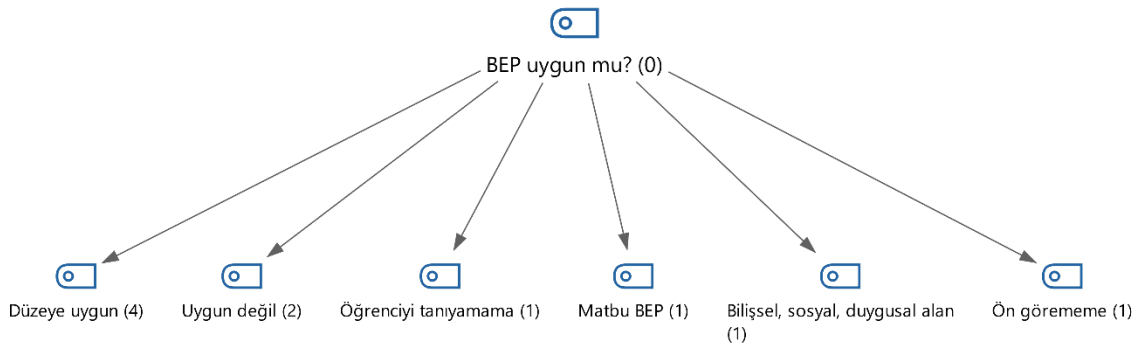
Şekil 20'de katılımcı sınıf öğretmenleri BEP uygulama sürecine dair problemler takip, zaman, ön görememe ve ekstra materyal olarak ifadelerde bulundukları tespit edilmiştir.

ÖÖG olan öğrenciler için hazırlanan BEP'lerin takip edilmesi ve öğrencilere uygulanmasında zaman alıcı olmasından kaynaklı problemlerin oluştuğu görülmüştür. Bu durumu Ö6 “*Ekstra materyal ve takip gerektirdiği için zaman problemi sıkıntısı yaşıyoruz.*” Olarak açıklarken aynı zamanda öğrenci için düzeyine ve ihtiyacına uygun materyal hazırlanması gerektiği vurgusu yapmaktadır. Öğrenci için hazırlanması gereken materyal ekstra zaman gerektirdiği için problem yaratan bir durum olduğu ifade edilmiştir. Yaşanan durumu destekleyen Ö2 açıklaması “*Normal öğrencilerden farklı olarak BEP’li öğrenciye farklı materyal hazırlama ve takip etme sorunları ile karşılaşıyorum.*” yer almıştır.

BEP'in uygulamasından farklı olarak BEP'i sadece hazırlama amacı olarak müfettiş değerlendirmesinde sorulacağı düşüncesiyle BEP hazırlayan Ö5 “*Genellikle çok fazla uygulandığını görmedim ve uygulamadığım içinde herhangi bir sıkıntı da yaşamadım. Sadece müfettiş geldiğinde soracağını düşündüğümüz için hazırlıyoruz.*” ifadesinde bulunmuştur.

ÖÖG olan Öğrenci İçin Hazırlanan BEP'in Uygunluğuna Dair Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan BEP uygun mu kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 21'de sunulmuştur



Şekil 21: ÖÖG Tanımlı Öğrenciler İçin Hazırlanan BEP'lerin Öğrenci Düzeyine Uygunluğuna Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Şekil 21'de gösterildiği üzere BEP'in uygunluğu konusunda 6 katılımcıdan %66,7'ü (4 katılımcı) yeterli bulurken %33,3'ü (2 katılımcı) yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Yeterli bulan katılımcılar Ö2 “*Evet, zaten kazanımları öğrencinin bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal yapabileceklerine göre belirliyoruz.*” katılımcı Ö4 “*Öğrencinin akademik ve zihinsel düzeyine göre hazırlandığında daha uygun buluyorum.*” ve katılımcı Ö5 ile Ö6 “*Uygun buluyorum; evet, uygun buluyorum.*” ifadelerinde bulunmuştur.

Katılımcılardan uygun bulmayanlar ise gerekçelerini Ö1 “*Her zaman değil. Bazen öğrencinin yapamayacağı kazanımı seçmişimdir ancak öğrenci yapıyor bazı durumlarda da tam tersi yapar dediğim kazanımı yapamaz hala geliyor.*” ve katılımcı Ö3 “*Hayır bulmuyorum çünkü internetten matbu örnek buluyoruz veya üç beş kazanım seçerek planı hazırlıyoruz. Çünkü öğrenciyi öncesinde yeterince tanımadan anasınıfında varsa tanısı tamam bu öğrenci kaynaştırma öğrencisi diye kabul edip plan hazırlıyoruz ve öğrenci ile plan uyuşmadığı oluyor.*” ifadesinde öğrenciyi tanıyamamadan kaynaklı

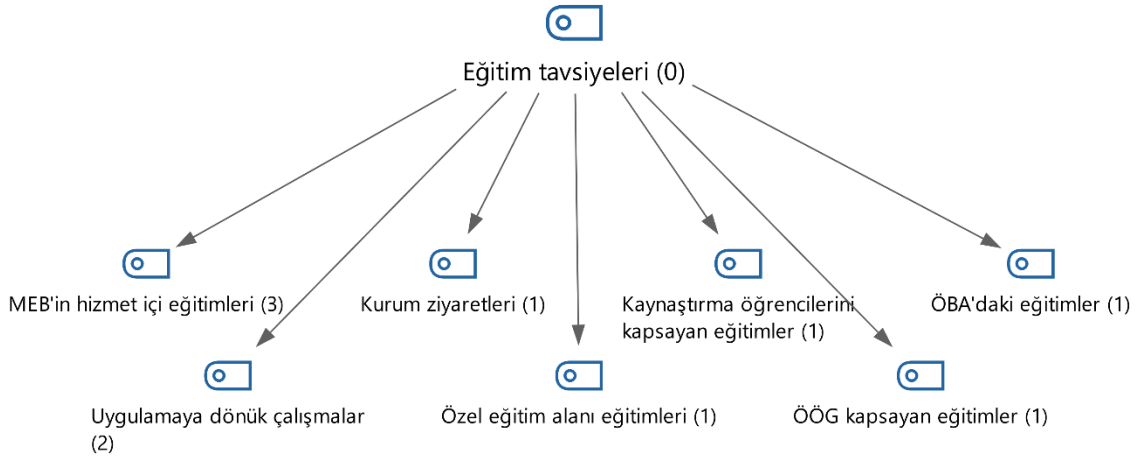
uygun olmadığını belirtirken, öğrencinin potansiyeli konusunda öngörüle bulunamadığını belirtmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrenciler için okuma yazma öğretiminin daha verimli olması için önerileri nelerdir? Dördüncü alt probleme ilişkin katılımcıların deneyimlerine dönük bulgularına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Meslektaşlarına Tavsiyelerine Dair Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan eğitim tavsiyeleri kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 22’de sunulmuştur.



Şekil 22: ÖÖG Tanılı Öğrencilere Okuma yazma Öğretimi Yapan Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Meslektaşlarına Yönelik Eğitim Tavsiyelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Şekil 22 incelendiğinde ÖÖG tanılı öğrencilere okuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanısı almış öğrencilerle çalışan diğer meslektaşlarına tavsiyede bulundukları eğitimler tespit edilmiştir. Bu eğitimler MEB'in öğretmenlere sağladığı

hizmet içi eğitimler, uygulama içerikli eğitimler, kurum ziyaretleri (özel eğitime gereksinim duyan bireylerin olduğu), özel eğitim alanındaki eğitimler ve ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) da yer alan eğitimlerin öğretmenler açısından faydalı olacağı görüşü araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.

MEB'in vermiş olduğu hizmet içi eğitimleri takip etsinler. (Ö1)

Bakanlığın verdiği ÖBA'daki eğitimleri mutlaka takip etsinler, MEBBİS'ten hizmet içi eğitim talebinde bulunsunlar. (Ö2)

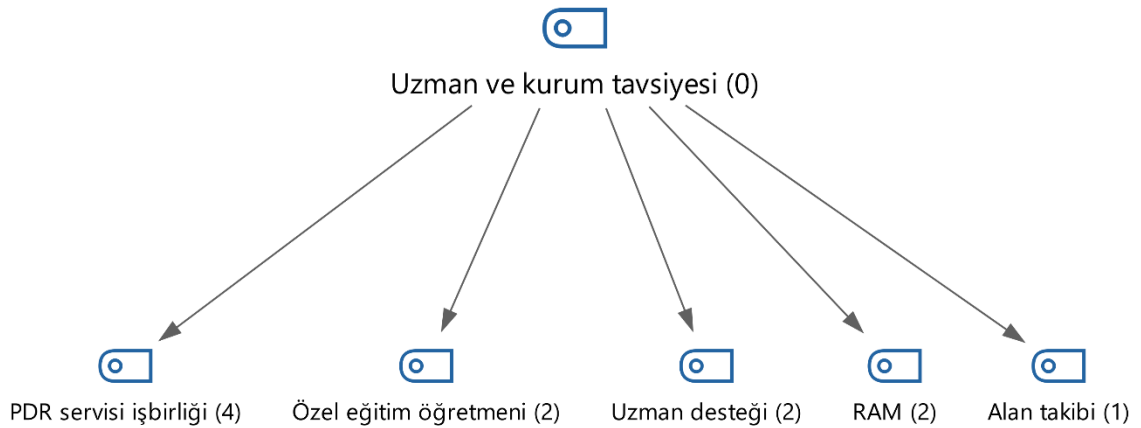
Özel öğrenme ve kaynaştırma öğrencilerini kapsayan eğitimlere katılmak çok önemli. (Ö3)

Özel eğitim alanında verilen tüm eğitimleri almanın faydalı olacağını düşünüyorum.. (Ö4)

Uygulamaya yönelik çalışmalar ve hizmet içi eğitim kursları verilebilir, alabilirler. (Ö5)

Eğitici eğitim kursları açılarak uygulama ile gösterip rehabilitasyon merkezleri ziyaretleri yapılabilir.(Ö6)

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan uzman ve kurum tavsiyeleri kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 23'te sunulmuştur.

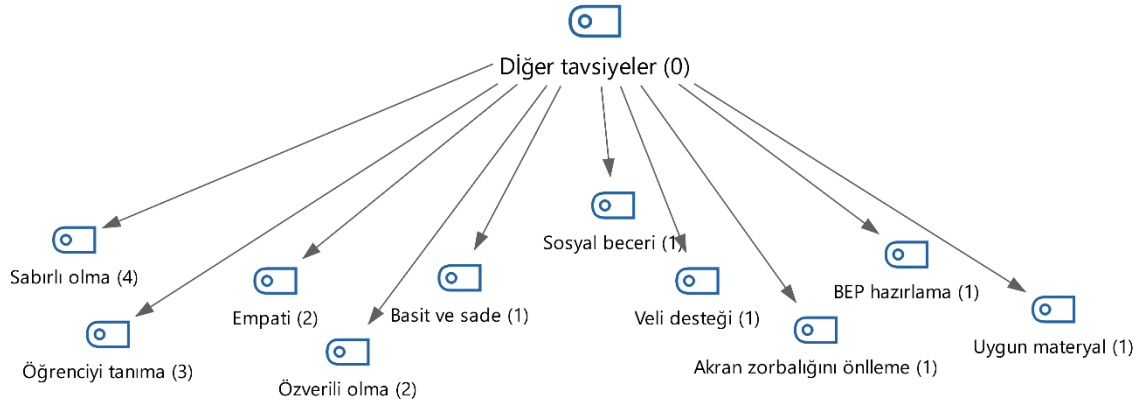


Şekil 23: ÖÖG Tanılı Öğrencilere Okuma yazma Öğretimi Yapan Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Meslektaşlarına Yönelik Yardım Alacakları Uzman veya Kurum Tavsiyelerine Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Şekil 23 incelendiğinde ÖÖG tanılı öğrencilerle okuma yazma çalışması yapan sınıf öğretmenleri meslektaşlarına kendilerinin yardım alacakları uzman veya kurum tavsiyesi konusunda PDR servisi, özel eğitim öğretmeni ve uzman desteği ile kurum bazında RAM'dan destek alabileceği konusunda görüş belirtmiştir. Alan takibi olarak tavsiyede bulunan katılımcı sınıf öğretmeni Ö1 “*Alanıyla ilgili uzman faaliyetlerini takip etsinler ve öğrencileri gerekli durumda RAM'a göndersinler.*” tavsiyesinde bulunmuştur.

Katılımcı sınıf öğretmeni gerekli durumlarda uzmanlardan ve kurumlardan destek alınmasının öneminden ve bu durumda sınıf öğretmeninin geri durmaması konusunda görüş belirttiği bulgular arasında yer almaktadır. Bu durumu katılımcı Ö2 “*PDR servisi ile sürekli iletişim halinde bulunmalı, gerekli durumlarda uzman desteği almada çekinilmemelidir.*” ve Ö6 “*Rehberlik servisi ve özel eğitim öğretmeni varsa onlarla iletişim halinde olmak faydalı olacaktır.*” olarak tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra ÖÖG tanımlı öğrencilere verilen eğitimin düzenli olarak aynı doğrultuda devam ettirilmesi tavsiyesinde bulunan katılımcı Ö3 “*PDR servisi ile iletişim halinde bulunulması ve verilen eğitim aynı doğrultuda gitmeli. Gerekli durumlarda uzman desteğine ulaşılabilmeli.*” ve bir diğer katılımcı Ö4 “*Mutlaka rehber öğretmenlerden destek alsınlar.*” ifadesiyle rehberlik öğretmeninden yardım almaları konusunda ısrarcı olmuştur.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan diğer tavsiyeleri kategorisinde yer alan kodlara ilişkin kodlu bölüm temelli kod alt-kod modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 24’te sunulmuştur.



Şekil 24: ÖÖG Tanımlı Öğrencilere Okuma yazma Öğretimi Yapan Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Diğer Meslektaşlarına Yönelik Diğer Tavsiyelerine Yönelik İfadelerinin Kodlu Bölüm Temelli Kod Alt-Kod Bölüm Modeli

Şekil 24 incelendiğinde kurum, kişi veya eğitim alanı dışında ÖÖG tanımlı öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri diğer meslektaşlarına süreç boyunca kendilerine yardımcı olacak duygusal, mesleki ve pedagojik alanda tavsiyelerde bulundukları bulgular arasında yer almaktadır.

Katılımcı Ö1 öğrencilere daha fazla sevgi dolu duygularla ve empati yaparak yaklaşmanın öğrenciler açısından faydalı olacağını “*Tavsiyem öğrencileri daha iyi*

tanınmaları, onların gözleriyle hayata bakabilmek, onlara sabırla mukabele etmek, yılmadan, usanmadan, severek, sevilerek eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmelerini tavsiye ediyorum.” tavsiyesinde bulunarak belirtmiştir. ÖÖG tanısı almış öğrenciye basit, sadece ve onun anlayacağı şekilde yaklaşmanın yanı sıra özel durumlarını dikkate alarak planlamalar yapmanın öneminden bahseden katılımcı Ö2 “Öğrenciye yaklaşımında basit ve sade olunmalıdır. Diğer öğrenciler gibi düşünüp davranılmamalıdır. Özel durumları her etkinlikte ön plan da tutularak hazırlanmalıdır.” şeklinde vurgulamıştır. Ö3 “Sabırlı olmanın öğrencinin okuma yazmaya geçişinde ve diğer derslerindeki performansında etkili olduğunu düşünüyor ve tüm meslektaşlarını sabırlı olmaları konusunda tavsiyede de bulunabilirim.” açıklaması ile sabırlı olmanın hem okuma yazma öğretimi sürecinde hem de diğer derslerine olumlu manada katkısı olacağını vurgulamıştır.

Sınıf öğretmenleri ÖÖG öğrenciler kadar aynı sınıfta yani kaynaştırma öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıfta kontrolünü sağlamak zorundadır. Çünkü normal gelişim sürecindeki öğrenciler, özel öğrenciler ile başarı durumları, sosyal ortamdaki davranışları nedeniyle dalga geçebilir hatta akran zorbalığında dahi bulunabilirler. Bu durumu katılımcı Ö4 şöyle ifade etmiştir: “Öğrencilerin yeterli ve yetersiz yönleri belirlenmelidir. Yetersiz olduğu noktalarda desteklenmelidir. Diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi ile dalga geçmesi önlenmelidir. Veli ile sürekli iletişim halinde olunmalıdır. Sosyal becerileri geliştirilmelidir.” Katılımcı aynı zamanda veli desteği alınmasını da tavsiye etmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırma bulgularının analizinde olduğu gibi alt problemler başlığında ele alınarak tartışılmıştır.

Her birey bireysel farklılıklara sahiptir ve bu bireysel farklılıklarının gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bireysel farklılıkların doğuşunda Şahin (2019), birçok etmenden söz ederken çalışma kapsamında ele alacağımız etmen ise öğrenme güçlüğüdür. Öğrenme güçlüğü okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşıldığında sınıf öğretmeni büyük öneme sahiptir. Çoğaltay ve Çetin (2022) konu ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çektiğinden şüphelenilen öğrencilerin erken tanınması ve buna yönelik olarak gerekli önlemlerin ivedilikle alınması gerektiğini vurgular. Bu durumu aynı şekilde Şahin (2019) sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların erken yaşlarda farkına varılması ve gerekli önlemlerin başlatılması için öğrenme güçlükleri alanındaki duyarlılıkları, bilgi düzeyleri ve tutumlarının yeterli düzeyde olmasına dikkat çekilmiştir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanındaki bilgi düzeyleri ve öğrencilere okuma yazma öğretimi yaparken karşılaştıkları güçlükleri, güçlüklerle yönelik çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkındaki görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin kendilerini ÖÖG alanında yeterli bilgi ve beceri konusundaki değerlendirmelerinde aldıkları lisans derslerinin etkili olduğu vurgusu yapılmıştır. Ancak ders içeriğine bakıldığında Çoğaltay ve Çetin (2022) tarafından yapılan nitel araştırmada katılımcıların ÖÖG konusunda doğrudan bir ders başlığı altında değil, ‘Özel Eğitim’ dersi kapsamında eğitim gördüklerini; ancak bu eğitimin yalnızca teorik ve yüzeysel olduğu için yetersiz kaldığını ifade ettikleri belirtilmiştir. Altun ve Uzuner (2018) çalışması sonucunda yükseköğretimde görülen derslerdeki içeriğin yüzeysel, teorik olduğu ve kalıcı olmadığı kanısına ulaşmıştır. Buna ek olarak sınıf öğretmenlerin sınıflarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrenciye denk geldiğinde daha çok internetten, deneyimli bir meslektaştan ya da akademik kitaplardan faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hizmet süresi ve ÖÖG ile çalışma sürelerine bakıldığında elde edilen bulgularda alana ilişkin bilgilerde kendilerini yeterli buldukları da görülmektedir. Bu kapsam da Kişi (2024) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin meslekte çalışma

süreleri arttıkça özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının da arttığı görülmüştür. Acharya (2016) tarafından yürütülen araştırmada mesleki hizmet süresi arttıkça özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının arttığını görülmüştür. Bunun yanı sıra Bayrakçı ve Susam (2021) yaptığı araştırma ile benzer bulgular arasında yer alan öğretmenlerin ÖÖG konusundaki deneyimleri arasında hizmet içi eğitimler yer almaktadır. Alan yazındaki çalışmalardan ulaşılan bu bulguların, yapılan çalışmadan elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuma yazma öğretimi yaparken yaşadıkları güçlükleri araştırma sürecinde okuma yazma öğretimi aşamaları olarak ele alınmıştır. Tartışma kısmında yaşanan güçlükleri toplu olarak incelediğimizde bulgular arasında en fazla güçlük yaşanan durum ÖÖG öğrencisinin dikkatinin çabuk dağıldığı ve dikkat eksikliği olduğu yönündedir. Literatür incelemesi yapıldığında ÖÖG tanısı almış öğrencilerde dikkat eksikliği (Altunyay Ekim, Ö. ve Baş, Ö. 2024) ve Özmen (2017) dikkat dağınıklığının tanı almamış öğrencilere oranla fazla olduğu görülmekte ve araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Örneğin Kesikçi ve Amado (2005), Sınır(2020) çalışmasından elde edilen bulgular da ÖÖG tanılı öğrencilerin kontrol grubuna göre dikkat becerilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çoğaltay ve Çetin (2020) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmadan elde edilen bulgularda ÖÖG tanılı öğrencilerde rastlanan güçlükler arasında dikkatsiz, isteksiz, özgüvenlerinin eksik olduğu belirtilmiştir. ÖÖG tanılı öğrencilerdeki dikkat düzeylerinin az olduğunu gösteren çalışmaların yanın da küçük yaşlarda görülen dikkat becerileri (eksiklikleri, dağınıklığı) ile ilgili sorunlar ilerleyen yaşlarda öğrenme güçlüğü riski oluşturduğuna dair çalışmalarda alan yazında mevcuttur (Commodari, 2012).

Diğer güçlük ise göz teması kuramamadan kaynaklı iletişim problemidir. Elde edilen bulguları destekler Çoğaltay ve Çetin (2020) ile Demir ve Ceylan (2024) tarafından ÖÖG tanılı öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ile yapılan nitel araştırma bulguları da bu öğrencilerin dikkat çeken özellikleri arasında iletişim problemleri yaşadığına dair bulgular ortaya konmuştur.

Okuma yazma sürecinde karşılaşılan güçlüklerden bir diğeri ise kalem tutmada güçlük, çizgi çizememe, psikomotor becerilerin gelişmemiş olması daha çok okuma yazmaya hazırlık sürecinde; sesi tanıma ve hissetme aşamasında ise görülen sesleri karıştırma, unutma ve yanlış yazma durumları bulgular arasındadır. Alan yazında Kalafatoğlu (2022) ÖÖG tanılı öğrencilerin yaşadıkları problemlere yönelik bazı harfleri

atlama, karıştırma veya yanlış yazma, hesaplamalarda güçlük yaşama Çoğaltay ve Çetin (2020) ise bulgularında hatırd tutma, algılama, iletişim Demirci ve Demirci (2016) motor beceriler, kalem tutma, çizgi çizememe gibi temel alanlarda farklı güçlükleri olduğu şeklinde ifadeler yer verilmiştir. Hece ve kelime oluşturmada Bayındır (2003) heceleri birleştirmede hata (Başar, Göncü ve Baran, 2020) , harfleri karıştırma ve hecelerde atlama gibi sorunlardan bahsetmiştir. Diğer aşama olan serbest okumaya geçiş aşamasında ise ÖÖG tanılı öğrencilerin daha çok doğru telaffuz edememe (Dündar ve Akyol, 2014; Yılmaz, 2006; Sarıpınar ve Erden, 2010; Seçkin Yılmaz ve Baydık 2017), okuma hızı yavaşlığı (Ergül, 2012) okuduğunu anlamada problem (Altındağ Kumaş, Dada ve Yıkılmış 2019; Ergül 2012) durumlarına araştırma ile benzer sonuçlara rastlanmıştır. Alan yazında yapılan araştırmalardan el edilen bulgularda ÖÖG olan öğrencilerin akıcı metin oluşturma konusunda yaşadığı güçlüklerin tespit birçok araştırmalar yapılmıştır (Dündar ve Akyol, 2014; Yılmaz, 2006). Literatür taramasında elde edilen bulgular ile araştırma bulguları örtüşmektedir.

Araştırma esnasında katılımcılara yöneltilen PDR servisi, rehabilitasyon merkezi ve destek eğitim odasının ÖÖG tanısı almış öğrenciler üzerinde etkisi kapsamında sorulan soruya ilişkin elde edilen cevaplar bulgular kısmında verilmiştir. Sınıf öğretmenleri ÖÖG tanısı sürecinde PDR servisi ve rehberlik öğretmeni yol gösterici olduğunu, eğitsel değerlendirme istek formu doldurulmasında en önemlisi de erken tanı konusunda kendilerine destek olduklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda rehabilitasyon merkezinin öğrenci üzerinde olumlu fayda sağladığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgu ile literatürde benzer araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Çoğaltay ve Çetin 2020; Birol ve Zor 2018).Tanılama süreci konusunda elde edilen bulgular ile yapılan araştırmadan elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulamalarında yaşadıkları en büyük sorunun zamanın yetmemesi, sınıfların kalabalık olması ve hazırlama konusunda sadece internetten faydalanılması sebebiyle öğrenciye zaman ayıramaması bulgusudur. Bu üç gerekçe, sınıf öğretmenlerinin zaman yönetiminde zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca İş'in (2024) yaptığı araştırma sonucunda da gösteriyor ki, öğretmenler sınıflarının kalabalık olması ve zamanın yetersizliği gibi nedenlerle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve uygulama konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum, ÖÖG tanısı almış öğrencilere

yeterli desteğin sağlanmasını engellemektedir. Sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama konusunda internetten faydalandığını ve bu durumu destekler nitelikte alan yazında yer alan Bıçakçı ve Çakıroğlu (2023), BEP'leri internet üzerinden indirerek hazır bir şekilde bilgisayarına kaydettiğini ve bu BEP hizmetinin sunumunu bu yöntemle gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular ışığında literatürde yer alan benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır (Başal ve Batu 2002; Birol ve Zor 2018; Çuhadar, 2006; Kuruyer ve Çakıroğlu 2017; Saraç ve Çolak, 2012; Yüksel 2019; Vural ve Yıkılmış, 2008; Civelekoğlu, M. Ş., Ergül, E. Koçyiğit, Ü. Öztürk, E. 2024).

Kaynaştırma sınıfında eğitime devam eden öğrencilerin özel durumları ile ilgili akranları ile alay edebilir ve akran zorbalığında bulunabilir. Bu duruma benzer sonuca Birol ve Zor (2018) öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler davranış sorunlarına ve akran baskısına veya zorbalığına da maruz kalabildiklerine ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin nedenlerine bakıldığında elde edilen bulgular da öğretmenden kaynaklı nedenlere bakıldığında öğrenciyi tanıyamama veliden kaynaklı nedenler ise velinin ilgisizliğine vurgu yapılmıştır. Bu konuda Kalafatoğlu (2022) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bu bulgulardan hareketle ÖÖG olan öğrencilerde rastlanan güçlüklerle ilişkin nedenlerde öğretmen ve ebeveyn farkındalığının düşük olmasının etki ettiği düşünülmektedir. Benzer şekilde Birol ve Zor (2018), Demir (2005) ailelerin öğrenme güçlüğü konusunda ilgisizliği olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucu benzer araştırma sonuçları ile desteklenmiştir. Öğrenciden kaynaklı nedenler konusunda araştırmadan elde edilen bulgular olan dikkat eksikliği, çabuk unutma, yavaş öğrenme nedenleri ile ilgili bulgulara Birol ve Zor (2018) araştırma sonuçlarında da rastlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda sınıf öğretmenleri ihtiyaç duydukları eğitimlerde hizmet içi alana özgü eğitimler ve uzman desteği konusunda da özel eğitim öğretmeni, rehberlik öğretmeni olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu ile literatürde benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır (Altun ve Uzuner 2016; Birol ve zor 2018; Şahin 2019; Çağlar 2009; Polat 2013).

ÖÖG öğrencilerle karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerinde destek eğitim odası, birebir eğitim (Bayrakçı ve Susam 2021, Civelekoğlu, M. Ş., Ergül, E. Koçyiğit, Ü. Öztürk, E. 2024), PDR servisi, uzman desteği ve hizmet içi eğitimlerin yanı sıra meslektaşlarına yönelik sabırlı, empati ile yaklaşma, basit ve sade dil kullanma, veli

desteğini alma, uygun materyal tasarlama vb. tavsiyeleri olmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlarla literatürde yer alan sonuçlar benzerlik göstermektedir (Birol ve Zor 2018; Canca, 2013; Polat, 2013; Taner ve Uzuner, 2016; Altun ve Gülben, 2009; zdoğru, 2021; Tekin, 2017; Yıldız (2004)



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular ve tartışma neticesinde elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışma özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuma yazma öğretimi sırasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerilerini elde etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmada yer alan alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmanın ilk alt probleminde yer alan sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanındaki tecrübeleri ve görüşlerini içermektedir. Sınıf öğretmenlerinin meslekteki hizmet süreleri ve ÖÖG öğrencileri ile çalışma süreleri ne kadar fazla ise alanda kendilerini o kadar yeterli buldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri kendilerini alanda yeterli görmelerini aldıkları hizmet içi eğitimler ve lisans dersleri ile açıklamaktadır. Kendilerini yeterli görmeyen öğretmenler ise hizmet içi eğitimlere ihtiyaçları olduğunu ve lisans da aldıkları derslerin sadece teoride kaldığı sonuçlar arasında yerini almıştır. Sınıf öğretmeni katılımcılar ihtiyaç duydukları çalışmalar arasında etkinlik çeşitliği, materyal desteği ve BEP hazırlama çalışmalarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlükleri kapsayan ikinci alt problem soruna ilişkin sonuçlarda ise; dikkat dağınıklığı, iletişim (göz teması kuramama), ince motor becerilerin zayıf olması, sesi hissedememe ve karıştırma, hece ve kelime oluşturmama, metin okuyamama ve yazamama, davranış sorunları, zaman problemi, veli ilgisizliği ve bilgisizliği, empati eksikliği, öğrenciyi tanıyamama gibi güçlükler ve bunların neden olduğu durumlara ulaşılmıştır. Güçlüklerin nedenleri öğretmen, öğrenci, veli ve diğer durumdan kaynaklı olarak bulgular kısmında alt kodlarda verilmiştir. Güçlüklerle ilişkin çözüm yolları uzman desteği, alanla ilgili eğitimler, birebir eğitim, PDR servisi olarak sıralanmıştır.

ÖÖG tanılı öğrenciler için hazırlanan BEP ile ilgili değerlendirmeleri de diğer bir alt problemi oluşturmaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri ÖÖG tanısı almış öğrencilerin tanılama süreci ve BEP oluşturma sürecinde hakim oldukları bilgileri aktarmıştır. Sınıf öğretmenlerinin BEP'i hazırlarken internetten faydalanması ve öğrenciye uygunluğu konusundaki görüşleri elde edilmiştir. Öğretmenlerin BEP

hazırlaması yorucu ve zaman alıcı olmasından dolayı diğer öğrencilerle ilgilendikleri zamanın azaldığına ve BEP uygulamasında sınıf yönteminin zayıfladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. BEP hazırlama sürecinde rehberlik öğretmeni ve PDR servisinin yol gösterici rolü üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın en son alt problemi olarak sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilere okuma yazma sürecinin daha faydalı olabilmesi için deneyimlerine dayanan önerilerine yer verilmiştir. Sınıf öğretmenleri mesleki olarak daha çok sabırlı, empatik, özverili ve öğrencilerini iyi tanımalarının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Kurum olarak PDR servisi, alan uzmanları ve diğer kurumlardan yardım alınması konusunda tavsiyelerde bulunmuşlardır. Meslektaşlarına EBA, ÖBA gibi platformların yanı sıra mesleki alanda verilen hizmet içi eğitimleri almalarını önermiş ve sürekli olarak alanları ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmelerini önermiştir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda ortaya konulan öneriler, araştırmacılar, alanda çalışanlar ve politika belirleyiciler için ayrı ayrı kategorilerde sunulmaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu çalışmada elde edilen bulguların yanı sıra ÖÖG alanında okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sosyal duygusal gelişimleri üzerine araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- ÖÖG öğrencilerin okuma yazma alanındaki güçlüklerinin bir üst kademeye yansımaları konusunda yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- ÖÖG ile yapılacak yeni araştırmalarda katılımcı sayısı artırılarak daha fazla veri elde edilerek çözüm önerilerinin arttırılabileceği önerilmektedir.

Politika belirleyicilere yönelik öneriler:

- ÖÖG alanında sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerindeki ders içerikleri güncellenmeli, zenginleştirilmeli ve teoriden çok uygulamaya ağırlık verilecek şekilde revize edilmesi önerilmektedir.
- ÖÖG alanında hem öğrenci velilerine hem de sınıf öğretmenlerine özel öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin ihtiyaçları ve özellikleri gibi konulardaki bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla sürdürülebilir hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

- Kalabalık sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması ve kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli öğrenci sayıları azaltılmalı veya yardımcı öğretmen uygulamasına geçilmesi önerilmektedir.
- ÖÖG için materyaller geliştirilmeli, harf öğretimi için daha fazla alıştırma etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.
- Erken tanı kapsamında gerekli çalışmalar ve iyileştirmeler yapılmalı, tanılama işleminde yeni test ve tekniklerin geliştirilmesi önerilmektedir.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler oluşturulan destek eğitim odalarının sayıları artırılmalı, öğrenci sayıları konusunda sınırlama getirilerek öğrenci başına düşen zamanın artırılması önerilmektedir.

Alanda Çalışan Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Velilerin süreçteki desteklerinin artırılması için sınıf öğretmenleri ailelerle işbirliği sağlayarak çocuğun eğitiminde karşılaşılan güçlüklerle yönelik çözüm yolları ile yapılması gerekenler hakkında ailelere rehberlik etmelidir.
- ÖÖG alınıdaki öğrencilerin özellikleri, gereksinimleri, yapabildikleri vb gibi durumlar RAM raporunda detaylandırılmalı ve BEP hazırlama süreci konusunda alan uzmanlarının desteği her zaman alınmalıdır.
- ÖÖG sahip öğrencilerin sadece akademik boyutta değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik açıdan da desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır.
- Kaynaştırma sınıflarındaki okuma yazma öğretiminde materyal çeşitliliği sağlanması için gerekli hizmet içi eğitimlere katılım sağlanması ve alan bilgisinin güncel tutulması faydalı olacaktır.
- Öğrencilerin başarı duygusunu ve kendilerine olan güvenlerini arttırıcı çalışmalara yer verilmelidir.
- Öğretmenler ile psikolojik danışmanlar/rehberlik öğretmenleri arasındaki koordinasyon artırılmalı ve bilgi paylaşımı düzenli olarak gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencinin eğitsel tanılama için RAM sürecinde öğrenci hakkında bilgi toplarken farklı kaynaklardan (aile, rehberlik öğretmeni varsa branş öğretmeni) faydalanılmalıdır.

- ÖÖG sahip öğrencilere okuma yazma öğretiminde sakin, empatik ve sabırlı tutum sergilenmelidir. Aynı şekilde sınıf ortamı da öğrenci için uygun hale getirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editör). *Okul öncesinde kaynaştırma*. (s.21-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçin, N. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. (Editör: Vuran, S.). Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272
- Altunyay-Ekim, Ö. ve Baş, Ö. (2024). *Okuma yazma öğretiminde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi*. Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED), 5(1), 71-84.
- American Psychiatric Association. (2013). The diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM 5. Bookpoint
- Arıkan, Ç. (2002). Sosyal model çerçevesinde engelliliğe yaklaşım. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 2(1), 12-21.
- Ataman, A. (2017). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2016). *Özel eğitimde okuma yazma öğretimi*, Ankara: Eğiten Kitap
- Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M.S. (2021). *Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 327-348
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Bayrakçı, M. & Susam, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri . *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 4 (2) , 45-56 .
- Bıçakçı, A. & Çakıroğlu, O. (2024). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci: Sınıf öğretmeni deneyimleri*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (43), 2261-2294.
- Birol, Z. N. ve Aksoy Zor, E. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle* yCreswell, J. W. (2013a). Nitel Araştırma Yöntemleri (Çev. Bütün, M. ve Demir, S.). (Üçüncü baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Civelekoğlu, M. Ş., Ergül, E., Koçyiğit, Ü. & Öztürk, E. (2024). *Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Güçlükler ve Çözüm Önerileri*, Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 10(3):349-355. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11391164>.
- Commodari, E. (2012). Attention skills and risk of developing learning difficulties. *Current Psychology*, 31(1), 17-34.
- Çoğaltay, N. ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126- 140.
- Çakıcı, H. (2024). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına verilen beceri temelli destek eğitim odası materyali hazırlama eğitiminin değerlendirilmesi*, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Çakıroğlu, O. (2018). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 2-23) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S (2003), *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çıkılı, Y. (2014). *Zihin yetersizliği olan çocuklar*. (Editör: Sezgin Vuran). Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi.

- Çiftçi, H. Özdemir, L. ve Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9).
- Çoban, E. (2003). *Tıbbi-eğitsel yaklaşımla zihinsel engel okyanusun kıyısı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çoğaltay, N. ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126- 140.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Demir, R. ve Ceylan, M. (2024). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul derslerine yönelik benlik saygılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 728-746.
- Demirci, N., & Demirci, P. T. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-57.
- Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterliği eğitim programının etkililiği*, Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ekşi Sınır, G.(2020), *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin problem çözme, dikkat becerileri ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması*, Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Elibol, F. (2015). Fiziksel engelli çocuklar. Metin, N. &Yükselen, A.İ (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma içinde*(s. 78-87). Hedef CS Yayıncılık
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.

- Friend, M. (2008). Special education: contemporary perspectives for school professionals. New Jersey: Pearson Education.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17–30
- Güzel Özmen, R. (2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde*. (s.335-360). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökmen, F. (2007). Türkiye’de özürlü haklarının gelişimi. Başbakanlık Özürnlüler İdaresi Başkanlığı Öz-Veri Dergisi, 4(2). Web: <https://eyh.aile.gov.tr/yayin-ve-kaynaklar/ozveridergisi/8sayi-2007-cilt-4-sayi-2> adresinden alınmıştır
- Gürgür, H. (2017). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Editör). *Özel eğitim* (s. 189-206). Ankara: Vize yayıncılık.
- İş, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kaynakları ve çözüm önerileri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 295-313
- Kalafatoğlu, M.R.(2022), *Özel öğrenme güçlüğü tanılı ilkokul öğrencilerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, yaşam doyumu ve umut: nitel bir araştırma*, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karasar,N. (1998), *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar,ilkeler,teknikler*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 1-19.
- Kargın, T. (2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve bep. G. Akçamete (Editör). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s.77- 112). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kayahan Yüksel, D. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimine anne katılımı: bir eğitim programı taslağı*, Doktora Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Kesikçi, H. ve Amado, S. (2005). Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek, kısa süreli bellek ve wisc-r testi puanlarına ait bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 99
- Kesgin, Ş. (2009). 2005 *Türkçe 1-5 programına göre uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 99-111.
- Kirk, S., Gallagher, J. J. ve Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi* (S. Rakap, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kiş, F. (2024). *Otizm ve özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri çözüm önerileri ve çözüm önerilerindeki farklılıklar*, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi,
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, B. (2023). *Öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanlarındaki oyunlarının incelenmesi*, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Korkmazlar, Ü. (2011). *Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri), Ben hasta değilim, çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kurnaz, A. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminin temelleri*, Ankara: Eğiten Kitap, 33-69.
- Kuşçu, E. Ve Günday, R., (2020). Fransız işaret dilinde selamlaşma ve tanışma öğretimi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(39): 61-71
- Maraklı, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğuna ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü ve otizmlili çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Öğrenme güçlüğü modülü: çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara.
- MEB, (2024). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023\2024*. Web: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/30135359_meb_istatistikleri_organ_egitim_2023_2024.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, Ankara.
- MEB. (2019). *İlkokul Türkçe dersi(1-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2020). *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri*, Ankara.
- MEB, (2024). *İlkokul Türkçe dersi (1-4 sınıflar) öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melekoğlu, M. A. (2018). *Özel öğrenme güçlüğü’nün nedenleri ve özellikleri*. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 24-53) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Milliyet Gazetesi, (2022), Erişim adresi, <https://www.milliyet.com.tr/egitim/dispraksi-nedir-belirtileri-nelerdir-dispraksi-tedavisi-nasil-yapilir-6797465> ulaşılmıştır.
- Okur, M. (2019). *Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi Eskişehir, (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Veysel Akyol).
- Öğülmüş, K. (2021). *Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi*. OPUS International Journal of Society Researches, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.
- Özdoğru, M. (2021). *Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar*. Temel Eğitim, 11, 6-16.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği(2020). Birinci Kısım. Genel Hükümler. Birinci Bölüm.

- Özçivit Asfuroğlu, B. ve Fidan, S.T. (2016). Özgül özel öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*. 38 (1), ss. 49-54.
- Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). *Özürlüler kanunu'nun sosyal model açısından değerlendirilmesi*. Business and Economics Research Journal, 1(1), 1-33.
- Özmen, E. R. (2017). *Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar*. Eğitim Kitap
- Özyürek, M. (2003a). Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. A. Ataman (Editör). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (s. 217-230). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Özyürek, M. (2009b). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi
- Polatoğlu, E. (2018). *Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile yaratıcılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sako, E. (2016). *The emotional and social effecets of dyslexia*. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 231-239. <https://doi.org/10.26417/ejis.v2i2.p233-241>
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilkokul sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2014). *Düşünme eğitimi programının impulsif özellikli özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel stillerine etkisi*. Eğitim ve Bilim, 39 (171), ss. 26-36.

- Sınır, G.E. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin problem çözme, dikkat becerileri ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Smith, C. ve Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Newyork, NY: Free Press.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahbaz, N.K. (2005a). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar (1839-1928) Türkiye'de ilk okuma ve yazma öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. (2011). *İlk okuma yazma öğretiminde yöntem ve teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Talas, S. (Ed.). (2022). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uygun, N. (2019). *Matematik öğrenme güçlüğü risk grubu olan bir dördüncü sınıf öğrencisi için destek eğitim programı geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi , Konya, (Danışman: Doç. Dr. Nazlı Koçbeker Eid).
- Ün, D. (2009). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ün-Şen, Y. , Akgül, E. (2022). *Özel eğitim gereksinimli çocuk annelerinin sorunlarla baş etme yöntemleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 247-270;
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (On birinci baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, M. (2012). *Öğrenme güçlüğüünün değişen tanımları*. (Çev Ed: Sarı, H.). Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies. Sixth Edition. Pearson Education.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, K.D. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimine anne katılımı: bir eğitim programı taslağı*, Doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- World Health Organization. (2024). Developmental learning disorder. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. 12 Aralık 2024 tarihinde <https://icd.who.int/browse11/lhttp%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F2099676649> adresinden erişildi.

EKLER

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuma yazma Öğretimi Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Kıymetli Öğretmenim,

Bu araştırma Tokat merkez ve ilçelerindeki sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları güçlükleri, sorunları ve bunlara sunulacak önerileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla sizlere çeşitli sorular yöneltilmiş olup verdiğiniz cevaplar anonim olarak değerlendirilecek ve kimliğiniz araştırmacı tarafından gizli tutulacaktır. İhtenlikle verdiğiniz yanıtlar araştırmamın niteliğini arttıracaktır. Değerli öğretmenim katılımlarınız için teşekkür ederim.

Hakan İLRAN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Sınıf Eğitimi Tezli YL Öğrencisi

Demografik Sorular

Mezuniyet Alanınız: a) Sınıf Öğretmenliği b) Diğer:

Eğitim Durumunuz: a) Lisans b) Lisansüstü

Meslekte kaçınıcı yılınız: a) 0-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 21 ve üzeri yıl

Mesleki ünvanınız: a) Öğretmen b) Uzman Öğretmen c) Baş öğretmen d) Diğer.....

Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış öğrencilere kaç yıldır okuma yazma öğretimi yapmaktasınız: a) 0- 5 yıl)b 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 15 ve üzeri yıl

Görüşme Soruları

1) Kendinizi Özel Öğrenme Güçlüğü alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

- a- Yeterli görüyorsanız aldığınız eğitimler nelerdir?
- b- Yeterli görüyorsanız yaptığınız çalışmalar nelerdir?
- c- Yeterli görmüyorsanız hangi eğitimlere ihtiyaç duyuyorsunuz?

d- Yeterli görmüyorsanız hangi çalışmalara ihtiyaç duyuyorsunuz?

2) Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış öğrencilere uyguladığınız BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı):

- a- hazırlama ve uygulama süreci hakkında bilgi verir misiniz?
- b- BEP'i uygularken ne gibi problemlerle karşılaştınız?
- c- BEP'i öğrencinin düzeyine uygun buluyor musunuz?

3) ÖÖG tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi aşamaları olan

- a- Hazırlık aşaması,
- b- Sesi tanıma ve hissettirme aşaması,
- c- Hece oluşturma aşaması,
- d- Kelime ve cümle oluşturma aşaması,
- e- Metin oluşturma aşaması,
- f- Serbest okumaya geçiş aşamasındaki yaşadığınız güçlükler nelerdir?

4) ÖÖG tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi yaparken yaşadığınız güçlüklerin nedenleri neler olabilir ve:

- a- Çözüm yollarınız neler oldu?
- b- Çözümler üretirken destek alıyor musunuz ve ihtiyaç duyuyor musunuz?
- c- Süreçteki veli desteğini yeterli buluyor musunuz?
- d- Rehabilitasyon merkezi, destek eğitim odası ve okul PDR servisinin ÖÖG tanılı öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirir misiniz?
- e- Hangi eğitimlere ihtiyaç duymaktasınız?

5) ÖÖG tanısı almış öğrencilere okuma yazma öğretimi sırasındaki yaşadığınız güçlükler diğer dersleri ve sınıf atmosferini nasıl etkilemektedir?

6) ÖÖG tanılı öğrencilere şuanda okuma yazma öğretimi yapan öğretmen olarak diğer meslektaşlarınıza deneyimlerinize dayanarak ne gibi tavsiyelerde bulunursunuz?

- a- Varsa (hizmet içi) eğitim olarak,
- b- Uzman veya kurum olarak,
- c- Diğer tavsiyeleriniz,

Ek.2. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurul Kararı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
07.05.2024	08	01-48

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 08.21- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 20.02.2024 tarih ve 402034 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ ÇALIŞMANIN YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Fatma BUDAK Hakan İLRAN (Temel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek 3. MEB AYSE (Araştırma, Yarışma Ve Sosyal Etkinlikler) Başvuru Formu**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİNE**

13/02/2024

BAŞVURU NO	20240213869814872
ÜNİVERSİTE ADI	GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/TEMEL EĞİTİMİ ABD
BÖLÜM ADI	Sınıf Eğitimi
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	TOKAT
KURUM TÜRLERİ	Resmî İlkokul, Resmî Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe), Resmî İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler),
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Eposta: pm

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları

İmza

Ek 3. MEB AYSE (Araştırma, Yarışma Ve Sosyal Etkinlikler) Başvuru Formu

HAKAN İLRAN
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile TOKAT VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ulaştırılması gerekmektedir.

Ek 4.TOKAT İl MEM Uygulama İzni



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-27001677-44-102957916
Konu : Hakan İLRAN'nın
Anket Çalışma İzni

24/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 01/09/2023 tarihli ve E-27001677-44-82643424 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 23.05.2024 tarihli tutanağı.
d) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün 13.05.2024 tarihli ve E-56314351-044-429081 sayılı yazısı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hakan İLRAN'ın, hazırlamış olduğu "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri" konulu çalışmalarına veri sağlamak amacıyla tez çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (d) yazı ve ekleri "Araştırma Uygulama ve Etik Kurul Komisyonu"na incelenmiştir.

Söz konusu anketin, İlgi (a) Genelge gereği, Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokul, resmi Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe), resmi ilkokul hafif düzeyde zihinsel engelliler öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Hüseyin KIR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Harun KAZEZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Tutanak (1 Sayfa)

2- Gaziosmanpaşa Ün. Rektörlüğü Yazısı ve Yazı Ekleri (41 sayfa)

Ek 5. Görüşme Takvimi

GÖRÜŞME SAATİ VE TARİHLERİ

Katılımcı Sınıf Öğretmen	Görüşme Tarihi/Saati	Görüşme Yapılacağı/Okul	
[REDACTED] Ö1	29.09.2024 – 12.00	[REDACTED] y İlkokulu/MERKEZ	
[REDACTED] Y Ö2	30.09.2024 – 12.00	[REDACTED] y İlkokulu/MERKEZ	
[REDACTED] Ü Ö3	30.09.2024 – 15.00	[REDACTED] y İlkokulu/MERKEZ	
[REDACTED] Ö4	30.09.2024 – 16.00	[REDACTED]/KÖY	
[REDACTED] Ö5	01.10.2024 – 16.00	[REDACTED] ÖY	
[REDACTED] Ö6	05.10.2024 – 12.00	[REDACTED] ERKEZ	



Ek 6. Bilgilendirilmiş Onam Formu

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklerin tespiti ve bu güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerini oluşturmaya çalışmaktır. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturmaktır.

Araştırmaya katılım ile tamamıyla gönüllülük temelinde olmaktadır.

Görüşmelerde sürecinde, sizden kimliğinizi belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Görüşme sürecinde kimliğiniz ve toplanan veriler tamamen gizli tutulacak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Görüşmelerdeki sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, görüşme esnasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda kesebilirsiniz. Böyle bir durumda görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacıya, devam etmek istemediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Görüşmeler sonlandığında, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Ayrıca çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için **Hakan İLHAN. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi,** [] ile iletişim kurabilirsiniz.

Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

"Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasına izin veriyorum. Kayıt altına alınan verilerin ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılmasını kabul ediyorum". (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Katılımcının

Telefon []

Tarih 30.09/2024

İmza []

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklerin tespiti ve bu güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerini oluşturmaya çalışmaktır. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturmaktır.

Araştırmaya katılım ile tamamıyla gönüllülük temelinde olmaktadır.

Görüşmelerde sürecinde, sizden kimliğinizi belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Görüşme sürecinde kimliğiniz ve toplanan veriler tamamen gizli tutulacak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Görüşmelerdeki sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, görüşme esnasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda kesebilirsiniz. Böyle bir durumda görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacıya, devam etmek istemediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Görüşmeler sonlandığında, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Ayrıca çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için **Hakan İLRAN**, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, [] ile iletişim kurabilirsiniz.

Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

"Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasına izin veriyorum. Kayıt altına alınan verilerin ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılmasını kabul ediyorum". (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Katılımcı [] 2

Telefon []

Tarih 30.09.2024

İmza []

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklerin tespiti ve bu güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerini oluşturmaya çalışmaktır. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturmaktır.

Araştırmaya katılım ile tamamiyle gönüllülük temelinde olmaktadır.

Görüşmelerde sürecinde, sizden kimliğinizi belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Görüşme sürecinde kimliğiniz ve toplanan veriler tamamen gizli tutulacak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Görüşmelerdeki sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, görüşme esnasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda kesebilirsiniz. Böyle bir durumda görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacıya, devam etmek istemediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Görüşmeler sonlandığında, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Ayrıca çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için **Hakan İLRAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi,** [] ile iletişim kurabilirsiniz.

Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

"Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasına izin veriyorum. Kayıt altına alınan verilerin ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılmasını kabul ediyorum". (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Katılımcının Adı Soyadı []

Telefon []

Tarih 05.06.2024

İmza []

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklerin tespiti ve bu güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerini oluşturmaya çalışmaktır. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturmaktır.

Araştırmaya katılım ile tamamıyla gönüllülük temelinde olmaktadır.

Görüşmelerde sürecinde, sizden kimliğinizi belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Görüşme sürecinde kimliğiniz ve toplanan veriler tamamen gizli tutulacak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Görüşmelerdeki sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, görüşme esnasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda kesebilirsiniz. Böyle bir durumda görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacıya, devam etmek istemediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Görüşmeler sonlandığında, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Ayrıca çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için **Hakan İLRAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi,**

[Redacted] ile iletişim kurabilirsiniz

Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

"Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasına izin veriyorum. Kayıt altına alınan verilerin ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılmasını kabul ediyorum". (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

[Redacted]
Katılımcının Adı Soyadı

Telefon 54 [Redacted] 6

Tarih 27.10.2024

İmza [Redacted]

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklerin tespiti ve bu güçlüklerle ilişkin çözüm önerilerini oluşturmaya çalışmaktır. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturmaktır.

Araştırmaya katılım ile tamamıyla gönüllülük temelinde olmaktadır.

Görüşmelerde sürecinde, sizden kimliğinizi belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Görüşme sürecinde kimliğiniz ve toplanan veriler tamamen gizli tutulacak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Görüşmelerdeki sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, görüşme esnasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda kesebilirsiniz. Böyle bir durumda görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacıya, devam etmek istemediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Görüşmeler sonlandığında, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Ayrıca çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için **Hakan İLRAN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi,** [] ile iletişim kurabilirsiniz.

Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

"Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasına izin veriyorum. Kayıt altına alınan verilerin ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılmasını kabul ediyorum". (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Katılımcının Adı Soyadı []

Telefon []

Tarih 30/09/2021

İmza []

Ek 7 Matris Tarayıcı Çıktısı

Kod Sistemi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	TOP...
☑ Diğer tavsiyeler							0
☑ Empati	■	■					2
☑ Basit ve sade		■					1
☑ Sosyal beceri				■			1
☑ Veli desteği				■			1
☑ Akran zorbalığını önleme				■			1
☑ Öğrenciyi tanıma	■	■		■			3
☑ BEP hazırlama					■		1
☑ Uygun materyal					■		1
☑ Özverili olma	■				■		2
☑ Sabırlı olma	■		■		■	■	4
☑ Dikkatli olma						■	1
☑ Uzman ve kurum tavsiyesi							0
☑ Özel eğitim öğretmeni					■	■	2
☑ PDR servisi işbirliği		■	■	■		■	4
☑ Uzman desteği		■	■				2
☑ Alan takibi	■						1
☑ RAM	■				■		2

Kod Sistemi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	TOP...
🔍 Eğitim tavsiyeleri							0
🔍 Kurum ziyaretleri						■	1
🔍 Uygulamaya dönük çalışmalar					■	■	2
🔍 Özel eğitim alanı eğitimleri				■			1
🔍 Kaynaştırma öğrencilerini kapsayan			■				1
🔍 ÖÖG kapsayan eğitimler			■				1
🔍 ÖBA'daki eğitimler		■					1
🔍 MEB'in hizmet içi eğitimleri	■	■			■		3
🔍 Diğer derslere ve sınıf atmosferine etki							0
🔍 Akran zorbalığı				■			1
🔍 Yorucu				■			1
🔍 Ön hazırlık		■					1
🔍 Zaman alıcı		■				■	2
🔍 Etkinlik sayısı azalma		■					1
🔍 İş yükü artıyor		■				■	2
🔍 Sınıf yönetiminin zorlanması	■						1
🔍 Sınıf düzeninin bozulması	■		■	■	■	■	5
🔍 Diğer öğrencilere az zaman kalması	■	■					2
🔍 İhtiyaç duyulan eğitimler							0
🔍 ÖÖG ile ilgili seminerler/kurslar				■	■	■	3
🔍 BEP hazırlama eğitimleri			■				1
🔍 Sürece özgü eğitimler		■	■				2
🔍 Öğretmen, veli ve okul idaresi eğitim	■						1
🔍 Paydaşların ÖÖG tanısı sürecine etki							0
🔍 Erken tanı		■					1
🔍 Yol göstericiler			■				1
🔍 Yardımcı oluyorlar	■	■	■	■	■	■	6
🔍 Veli desteği							0
🔍 Veli ile iletişim problemi			■				1
🔍 Yeterli buluyorum			■				1
🔍 Veli ilgisizliği		■		■	■	■	4

Kod Sistemi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	TOP...
Yeterli bulmuyorum	■	■		■	■	■	5
Çözümler için destek alma							0
Meslektaş (Sınıf öğretmeni)				■			1
Okul idaresi		■	■			■	3
Rehberlik öğretmeni		■	■		■	■	4
Veli desteği	■		■				2
Rehberlik servisi	■						1
Çözüm yolları							0
Veli ile iletişim				■			1
Çeşitli etkinlikler	■			■			2
UYgun sınıf ortamı			■		■		2
Bireyselleştirilmiş materyal		■				■	2
Birebir eğitim		■	■		■	■	4
Destek eğitim		■	■		■	■	4
Rehabilitasyon merkezi						■	1
Karşılaşılan Güçlüklerin Nedenleri							0
Veli Kaynaklı							0
Velinin igisizliği			■	■		■	3
Öğrenci Kaynaklı			■				1
Özgüven eksikliği	■						1
Dikkat dağınıklığı	■						1
Asosyallik	■						1
Yavaş öğrenme				■			1
Ortama uyum sağlayamama			■				1
Öğretmen Kaynaklı							0
Öğrenciyi tanıyamama			■				1
Diğer Nedenler							0
Sınıf kalabalıklığı		■	■			■	3
Materyal eksikliği		■			■	■	3
Fiziki ortam ve imkan					■	■	2

Kod Sistemi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	TOP...
Materyal eksikliği		■			■	■	3
Fiziki ortam ve imkan					■	■	2
Serbest okumaya geçiş aşaması güç							0
Ebeveyn desteği az				■			1
Öğrenci isteksizliği			■				1
Davranış problemi			■				1
Seçici metin seçememe		■					1
Doğru telaffuz edememe		■			■	■	3
Okuma hızı yavaşlığı		■			■	■	3
Desteksiz okuyamama	■						1
Dikkatlerini toplayamama	■				■		2
Metin oluşturma aşaması güçlükleri							0
Akıcı metin			■				1
Konu bütünlüğü	■	■			■	■	4
Kelime ve cümle oluşturma aşaması							0
Anlamli ve kurallı cümle					■	■	2
Harfleri karıştırma				■			1
Öge eksikliği			■				1
Noktalama ve yazım hatası		■	■			■	3
Büyük küçük harf		■					1
Harf eksikliği		■	■				2
Hece birleştirememe	■						1
Hece oluşturma aşaması güçlükleri							0
Hecelere ayıramama						■	1
Hece okuma/yazma					■		1
Sesleri birleştirememe			■	■			2
Hece ayırma		■					1
Anlamli hece		■					1
Çakıştırma, birleştirme	■						1
Sesi tanıma ve hissetme aşaması gü							0

Kod Sistemi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	TOP...
☐ Sesi tanıma ve hissetme aşaması gü							0
☐ Zaman kaybı					■		1
☐ Sesi unutma					■		1
☐ Sesi karıştırma			■			■	2
☐ Sesi hissedememe		■			■	■	3
☐ Eşya ses bağlantısı	■						1
☐ Hazırlık aşaması güçlükleri							0
☐ Çizgi çalışmaları	■						1
☐ İnce motor kaslar	■						1
☐ Göz teması kuramama			■				1
☐ Kalem tutma				■			1
☐ Dikkat eksikliği		■	■		■	■	4
☐ BEP uygun mu?							0
☐ Uygun değil	■		■				2
☐ Düzeye uygun		■		■	■	■	4
☐ Öğrenciyi tanıyamama			■				1
☐ Matbu BEP			■				1
☐ Bilişsel, sosyal, duygusal alan		■					1
☐ Ön görememe	■						1
☐ BEP'le ilgili problemler							0
☐ Ön görememe	■		■				2
☐ Zaman problemi			■	■		■	3
☐ Takip	■	■	■			■	4
☐ Ekstra materyal		■				■	2
☐ BEP Hazırlama ve uygulama süreci							0
☐ İhtiyacına göre		■	■				2
☐ Öğrenme güçlüğü seviyesi	■			■			2
☐ ERBAA RAM	■						1
☐ Yetersizlik durumu	■						1

Kod Sistemi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	TOP...
Yetersizlik durumu	■						1
RAM raporu	■						1
Kazanıma uygun etkinlik		■	■	■		■	4
İnternette yapma	■	■	■		■	■	5
İhtiyaç duyulan çalışmalar							0
Bep hazırlama			■				1
Özel eğitim alanında eğitimler			■				1
Etkinlik çeşitliliği			■				1
İçerik zenginleştirme			■				1
İhtiyaç duyduğum eğitimler							0
Farklı alanlarda eksiklikler			■				1
Özel eğitim alınındaki eğitimler				■			1
Yeterli görenlerin yaptığı çalışmalar							0
Yeniliklere açık	■						1
Birebir çalışmalar	■				■	■	3
Destek eğitim odaları çalışmaları					■		1
BEP BÖP hazırlama		■					1
Yeterli görenlerin aldığı eğitimler							0
Hizmet içi Eğitim	■	■				■	3
Lisans dersleri		■			■	■	3

EK 8. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Hakan İLRAN
Kişisel Bilgileri	
İletişim Bilgileri	
Öğrenim Bilgileri	
İş Deneyimi	

