



Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Okuma Destek Programının Geliştirilmesi¹

Development of a Reading Support Program for Students with Specific Learning Disabilities to Improve Reading Fluency and Comprehension Skills

Bora GÖRGÜN, İzmir Demokrasi Üniversitesi, bboorraagorgun@gmail.com
Macid Ayhan MELEKOĞLU, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, macidayhan@gmail.com

Öz. Türkiye’de son yıllarda özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) adından sıklıkla bahsedilen bir yetersizlik kategorisi olsa da, ÖÖG’nin uzmanlar tarafından fark edilmesi günümüzden bir asır öncesine kadar dayanmaktadır. ÖÖG’ye yönelik araştırmaların köklerinin 1800’lü yıllara kadar uzandığı belirtilmektedir. Tıp ve sosyal bilimlerdeki gelişmelerle değişen ÖÖG tanımı günümüzde dinleme, konuşma, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terim olarak kullanılmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerde en yaygın olarak okuma alanında problem görülmektedir. Okuma alanında görülen güçlükler öğrencilerin tüm akademik alanlardaki performanslarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etkileri en aza indirmek amacıyla Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı’nın tasarlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen nitel araştırma deseniyle desenlenmiş bu çalışmada ilk olarak ÖÖG olan bireylerle çalışan öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları ve karşılaştıkları sorunları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak dört ÖÖG olan öğrenci 16 ders saati ve 12 teneffüs süresince devam ettikleri ilkokulda, yedi ÖÖG olan öğrenci ise 14 ders saati boyunca destek eğitim aldıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki bireysel eğitimlerinde gözlemlenmiş ve notlar tutulmuştur. Araştırmanın bulgularında görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerinin en çok okuma programının içeriği temasında çeşitlendiği ve tutulan saha notlarında ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma becerisinde ve derste özgüven problemi yaşadıkları göze çarpmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Özel öğrenme güçlüğü, okuma destek programı, akıcı okuma, okuduğunu anlama

Abstract. In Turkey the specific learning disabilities (SLD) is a category of special education frequently mentioned in recent years, but the recognition of SLD by the specialist dates back to a century ago. It is stated that the roots of the researches on SLD are extended to 1800’s. The definition of SLD which has changed with advances in medicine and social sciences, is used today as a term that includes a group of heterogenous disorders that manifests in the acquisition and use of listening, speaking, basal reading, comprehension, arithmetical operations, mathematical reasoning and the acquisition and use of written expression skills. The students with SLD have the most common problem in the field of reading. Difficulties in reading negatively affect students’ performance in all academic areas and school achievements. In order to minimize these negative effects it is aimed to design a Support Education Program for Reading Fluency and Comprehension. For this purpose, in this research, which is designed with a qualitative research design, semi-structured interviews were conducted in order to determine the practices and problems faced by teachers working with SLD. Second, four students with SLD were observed and notes were kept in their one-on-one education at special education and rehabilitation centers where they received educational support during 14 hours and seven students with SLD were observed in the primary school during the 16 hours of lessons and 12 recesses. In the findings of this study, it is observed that the participating teachers’ views varied with the content of the reading program, and according to the field notes, the observed students with SLD have problems on self-confidence and reading fluency skills.

Keywords: Specific learning disabilities, reading support program, reading fluency, comprehension

¹ Bu çalışma, birinci yazarın 2018 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde tamamlamış olduğu doktora tezine dayanmaktadır.

SUMMARY

Introduction

No matter how fast the developments in information and technology are, the importance and the necessity of reading from past to present is an issue that preserves its current status. Readers are also faced with a great deal of written work because of the abundance of knowledge produced in the world. It is difficult for individuals who have difficulties in reading to choose, read and understand what they need from these written works. Specific learning disabilities (SLD) in the group of common disabilities in the field of special education is seen in 39.2% of all students with special needs in the age range of 6-21 and forms the largest special education category in the United States (USA; U.S. Department of Education, 2016). Due to deficiencies in diagnosis processes and lack of appropriate educational facilities, the number of students who have been officially diagnosed by the Guidance and Research Centers (RAM) is around %3 of all special education students in Turkey (Melekoğlu, 2017).

The aim of this study is to design a Support Training Program for Reading Fluency and Comprehension for students with SLD in order to support their reading fluency and comprehension skills. For this purpose, semi-structured interviews were conducted in order to determine the practices and problems faced by teachers working with SLD. Second, four students with SLD were observed and keep notes in their individual education at special education and rehabilitation centers where they received support training during 14 hours and seven students with SLD were observed in the primary school during the 16 hours of lessons and 12 recesses. Finally the philosophical basis, design approach and program development model of the reading support program have been decided with the information obtained according to the findings of this study.

Method

In this study, which is designed with a qualitative research design, a semi-structured interview, observation, document review and researcher diary techniques were used in the data collection process within the framework of phenomenological research method. The data obtained in this study were analyzed using thematic analysis technique. Thematic data analysis is aimed to conceptualize data and to reveal themes that can identify the phenomenon (Liamputtong, 2009). As a result of the analysis seven themes have emerged: family factor, characteristics of individuals with SLD, factors affecting the reading, studies for reading and comprehension, reading program and material, content of reading program and materials, and use of technology in program and material. In the selection of teachers to be interviewed following criteria have been set: (a) teaching in the public or private sector, (b) working with individuals with SLD, and (c) volunteer to join the interview. In order to diversify the sample three primary school teachers and three special education teachers were conducted the interviews.

Results

Teachers who participated in the interviews stated that the students with SLD often did not receive adequate educational support from their parents. Teachers also stated that the economic situation of the family affects the student's reading ability. Moreover, teachers indicated that the students with SLD often have difficulties in social skills. The second teacher who attended the interview explained this situation with the following sentences: "For example, she can't really communicate. She's behaving differently; she knows she's different from other kids. She can't keep up with the game or her friends". Among the factors that affect reading, teachers have focused especially on repetition. Teachers have often emphasized using repeated reading and oral and

silent reading, providing different characteristics of texts, and giving rights to speak to improve reading and comprehension skills.

All the teachers who participated in the interviews stated that there is no support reading program or material but that is needed in the field. Teachers stated that the program should contain plenty of repetition about the content of reading program and materials, oral reading, easy to read texts, repeated words such as rhymed poetry, the students should have a section to record the number of words s/he has read, spelling activities, comprehension questions, and the students should have a model. In the context of the use of technology in the program and material, half of the teachers did not use of technology in education, while the other half of teachers stated that they could use it in areas such as completing the story, taking the students' video and watching another student, and having students read on tablet instead of from printed text.

When the notes kept during the observations are examined, results yielded that students have problems with reading fluently and self-confidence in the lessons, and they experience problems in decoding words. In addition, when students study with a model, they exhibit better performance but they need support in comprehension. Besides, some students love to read a text as a choir but they avoid to take right to speak in support training. Furthermore, some students are busy with some items (pens, pencils, clothes etc.) during the lessons, and they are not popular among friends. Some students are not able to read smoothly but they perform better in comprehension, and some have problems with writing and using exercise books.

Discussion and Conclusion

It is thought that the professional experience of primary school teachers is high, whether or not they have met with students with SLD over years, and the information teachers provide during the interview is important in terms of reflecting the practice. The fact that special education teachers participating in the interviews have less professional experience compared to primary school teachers and a special education teacher who continues master's education suggest that they are more innovative in the field of special education. This is consistent with the findings of Akpınar and Aydın (2007) that the teachers with low professional experience have higher educational and research needs compared to the teachers with higher professional experience. For this reason, interviews with experienced teachers as well as teachers who can be considered at the beginning of their professional life are important in terms of the quality of this program which is planned to be prepared for students with SLD.

The findings of this study manifested that teachers used more commonly known methods such as repeated reading, homework and family support while teaching students with SLD and sometimes teachers used less commonly known methods such as video modeling and teaching with tablet. This shows that teachers have an effort to support the reading problem of the students with SLD. In addition, all of the teachers stated that they don't have a support reading program and they definitely need a reading program for students with SLD. However, it seems that teachers have different opinions about the content of the program. It can be said that this situation is expected for a group of participants with different ages. However in the digital age, different strategy studies are continuing to teach teachers how to use technology in education (Tonduer, Van Braak, Siddiq & Scherer, 2016).

In notes kept by observing students, the self-confidence problem of the students with SLD is often repeated. The most important reason for this situation is that the student has difficulty in reading. The student may have a fear that s/he will not be able to read well and that his/her friends are aware of it may have created a pressure on him/her. This finding is parallel to research that indicates that students are having difficulty in social skills such as understanding social tips (Bakkaloğlu, 2008; Yıldız, 2004). In addition, studies indicate that students with SLD need support in social skills (Freilich & Shechtman, 2010; Kavale & Mostert, 2004). The field notes yielded that students with SLD have a better performance when a model represent, and reading a text as choir can also be considered as a result of this situation.

GİRİŞ

Bilgi ve teknolojideki gelişimler ne kadar hızlı olursa olsun, geçmişten günümüze kadar okumanın önemi ve gerekliliği güncelliğini koruyan bir konudur. Dünyada üretilen bilginin fazla olması nedeniyle, okuyucular da çok fazla eser ile karşı karşıya kalmaktadır. Okuma becerisinde güçlük yaşayan bireylerin bu eserler arasından ihtiyacı olanı seçip okuması ve anlamlandırması güç olabilmektedir. Türkiye’de ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla küçük örneklemlerle çalışmalar yapılmıştır (Akyol ve Temur, 2006; Ateş ve Yıldız, 2011; Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002). Bu çalışmaların haricinde okuma becerilerinin değerlendirildiği büyük örneklemlerle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) olarak bilinen ve üç yıl arayla yapılan sınavlara Türkiye’de katılmaktadır. PISA sınavlarında normal gelişim gösteren 15 yaşındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Değerlendirilen alanlardan birisi de okuma becerisidir. PISA’da okuma becerisi metnin sunuş şekli, metnin türü, şekli ve sınırlılığı, okuyucunun bilgiyi hatırlaması, yorumlaması, kendi düşüncelerini yansıtmaması ve değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır. Bu sınavın farklı yıllardaki sonuçları incelendiğinde; Türkiye’nin 2009 yılında katılan 65 ülke arasında okuma becerisi alanında 39., 2012 yılında 65 ülke arasında 42., 2015 yılında 72 ülke arasında 50. olduğu görülmektedir. Puan bazlı bakıldığında ise 2009 yılında Türkiye’nin okuma becerisi puanının 464 olduğu ve sınava katılan tüm ülkelerin ortalama puanını 464 iken, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’ne (OECD) dâhil olan ülkelerin ortalama puanının 493 olduğu görülmüştür. Ayrıca 2012 yılında Türkiye’nin okuma becerisi puanının 475 olduğu fakat tüm ülkelerin ortalama puanı 471 iken, OECD ülkelerinin ortalama puanının 496 olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 2015 yılında Türkiye’nin okuma becerisi puanının 428 olduğu ve tüm ülkelerin ortalama puanı 460 iken, OECD ülkelerinin ortalama puanının 493 olduğu tespit edilmiştir (PISA, 2015). Bu sonuçlar çerçevesinde 2009 yılında alınan puanlar 2012 yılında artış gösterse de 2015 yılındaki puanın 2009 yılının da altına düşmesi ve ülke sıralamasının hem tüm ülkeler hem de OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer alması Türkiye’de okuma becerilerinin genel durumunu ortaya koymaktadır. Türk eğitim sisteminde sekiz yıl eğitim alan ve normal gelişim gösteren bireylerin okuma becerilerindeki bu durum göz önüne alındığında, çoğunlukla okuma alanında problemler yaşayan özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerin okuma becerilerini geliştirmek için daha fazla desteğe gereksinimleri olduğu düşünülmektedir.

ÖÖG özel eğitim alanında sık karşılaşılan yetersizlikler grubunda yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) tüm özel gereksinimli öğrencilerin %39,2’si ÖÖG tanılı öğrencilerden oluşmaktadır (U.S. Department of Education, 2016). Türkiye’de ise oran bu denli fazla değildir. Bunun nedeni ise Türkiye’de tanılama süreçlerindeki eksiklikler ve uygun eğitim imkânlarının yetersizliğidir. Dolayısıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nden (RAM) ÖÖG tanısı almış öğrencilerin oranı tüm özel gereksinimli öğrencilerin %3’ünü oluşturmaktadır (Melekoğlu, 2017). Türkiye’de son yıllarda ÖÖG adından sıklıkla bahsedilen bir yetersizlik kategorisi olsa da, ÖÖG’nin uzmanlar tarafından fark edilmesi günümüzden bir asır öncesine kadar dayanmaktadır. Alanyazın ÖÖG’ye yönelik araştırmaların köklerinin 1800’lü yıllara kadar uzandığını belirtmektedir (Hallahan ve Mercer, 2001). İlk olarak 1802 yılında Franz Joseph Gall, beyin sarsıntısı geçiren askerlerin aynı zamanda bazı konuşma bozukluklarına da sahip olduklarını gözlemlemiş ve beyin sarsıntısı ve konuşma bozukluğu arasında bir ilişki olduğuna inanmıştır. Gall’in çalışmaları ruh sağlığı ve beyin üzerine yoğunlaşmış olsa da elde etmiş olduğu bulgular o kadar önem kazanmıştır ki, bu bulgular ÖÖG alanında da etkisini göstermiştir. ÖÖG tanımı yıllar içinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. Syracuse Üniversitesi’nde 1960’ların başlarında William Cruickshank tarafından gerçekleştirilen öncül çalışmalar sonucunda ÖÖG tanımı ortaya çıkmış ve Engellilerin Eğitimi Bürosu Samuel Kirk’in başkanlığında 1968 yılında resmi olarak ÖÖG terimini onaylamıştır (Culatta, Tompkins ve Werts, 2003).

Günümüzde ise ÖÖG dinleme, konuşma, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terim olarak kullanılmaktadır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). ÖÖG olan bireylerin yaşadıkları güçlüklerin merkezi

sinir sistemindeki aksaklıklardan kaynaklandığı öne sürülmektedir. Bazı çalışmalar ÖÖG olan bireylerin, çalışan bellekle ilgili bir takım sorunları olduğunu saptamıştır (Peng ve Fuchs, 2016). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 2014 yılında yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM) ÖÖG belirtileri; gerekli girişimlerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır sürme, yanlış ya da yavaş sözcük okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, harf harf söylemede veya yazmada güçlük yaşama, yazılı anlatımda güçlük yaşama, sayı algısı ve hesaplamada güçlük yaşama ve akıl yürütmede güçlük yaşama olarak sıralanmıştır. ÖÖG olan bireylerin tanılanmasında (a) okul becerilerinin bireyin kronolojik yaşının önemli ve ölçülebilir derecede altında olması, (b) okul ya da işle ilgili günlük yaşam becerilerinin de etkilenmesi, (c) bu durumunun zihinsel yetersizlik, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal ve toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme, eğitsel yönergelerin yetersizliği gibi durumlarla açıklanamaması gerekliliği vurgulanmaktadır. ÖÖG'nin etkilediği alanlara göre üç türü bulunmaktadır. Bunlar; okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak listelenmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014).

ÖÖG'nin ilk türü okuma güçlüğüdür. DSM'ye göre okuma güçlüğü, bireyin ortalama zekâya sahip olması ve eğitim almasına rağmen sözcük okuma doğruluğunda, okuma hızı ve akıcılığında ve okuduğunu anlama becerisinde yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerde en yaygın olarak okuma alanında problem görülmektedir. Okuma alanında görülen güçlükler öğrencilerin tüm akademik alanlardaki performanslarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014).

Yazılı anlatım güçlüğü ÖÖG'nin ikinci türüdür. DSM yazılı anlatım güçlüğü bireyin harf harf söyleme ve yazma doğruluğunda, dilbilgisi ve noktalama doğruluğunda, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeninde yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Pek çok alandan temel becerilere sahip olunmasını gerektiren yazma becerisi karmaşık ve üst düzey beceri isteyen bir süreçtir. Yazma becerisinde güçlük yaşayan öğrenciler sınıfta tahtaya yazılanı defterine geçirmede, ev ödevlerini tamamlamada ve sınıf içi etkinliklere katılmada problemler yaşamaktadırlar (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014).

ÖÖG'nin son türü matematik güçlüğüdür. DSM'ye göre matematik güçlüğü bireyin sayı algısı, aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi, doğru ve akıcı hesaplama ve doğru sayısal akıl yürütmede yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Matematik becerisinde güçlük yaşayan öğrenciler gündelik hayatta sıklıkla karşılaşılan para kullanma, ölçme, olasılık hesabı gibi durumlarda, sınıf içi matematik etkinliklerinde problemler yaşamaktadırlar (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). ÖÖG olan bireyler okuma, yazılı anlatım ve matematik alanlarının en az birinde güçlük yaşamakta ve bu nedenle özel eğitim hizmetlerine gereksinim duymaktadırlar.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hayatlarına etki eden özel eğitim hizmetleri yasalar ve/ya yönetmelikler aracılığıyla düzenlenmektedir. ABD'de özel eğitim hizmetleri Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) tarafından düzenlenmektedir. Bu yasada ÖÖG sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili olarak bir ya da daha fazla temel psikolojik süreçte ortaya çıkan, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamaları yapmada yetersiz beceriler olarak kendini gösteren ve algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi (konuşamama) gibi durumları da içeren bir güçlük olarak belirtilmektedir. Bu tanıma ek olarak ÖÖG'nin görsel, işitsel ya da devinimsel yetersizliklerden, zihinsel yetersizlikten; duygusal bozukluklardan ya da çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamadığı da belirtilmiştir (IDEA, 2004). Türkiye'de ise ÖÖG terimi ilk defa 1975 yılında özel eğitimle ilgili çıkarılan bir yönetmelikte kullanılmıştır. Ancak yıllar içinde ÖÖG'nin tanımında değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2006 yılında yayımladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ÖÖG olan bireyler dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey olarak ifade edilmektedir. Ayrıca aynı yönetmelikte başarının değerlendirilmesi ile ilgili maddede yazma güçlüğü olan öğrenciler ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin

değerlendirilmesinin sözlü, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesinin ise yazılı olarak yapılması gerektiği belirtilmektedir. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireylerin ise davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2006). Bu iki maddenin dışında özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde ÖÖG ile ilgili doğrudan bir madde bulunmamaktadır. Resmi olarak Özel Eğitim Hizmetlerin Yönetmeliği'nde yer alan ÖÖG, eğitim alanının yanı sıra birçok bilim alanında da yoğun bir şekilde incelenmektedir.

Türkiye'de eğitim, psikoloji, tıp gibi farklı disiplinlerde ÖÖG'yi konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda katılımcıların ÖÖG, özgül öğrenme güçlüğü ve öğrenme bozukluğu gibi farklı tanıları olan bireylerden oluştuğu görülmektedir (Ergül, 2012; Özmen, 2005; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017). Ancak bazı araştırmalarda herhangi bir tanı belirtilmeden okuma, matematik ve yazma alanlarının bir veya birkaçında güçlük yaşayan bireylerin katılımcı oldukları görülmektedir (Akyol ve Kodan, 2016; Baydık, 2011; Dağ, 2010; Yüksel, 2010). Türkiye'de ÖÖG tanısı olan ya da okumada güçlük yaşayan bireylere yönelik gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde; çalışmaların büyük çoğunluğunda bir ya da birkaç yöntemin okuma hızı, doğruluğu ya da prozodisi gibi bir veya birkaç alanda etkisinin değerlendirildiği görülmektedir. Türkiye'de ÖÖG olan ya da okumada güçlük yaşayan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik birden fazla yöntemin bir arada kullanıldığı bir okuma programına rastlanmamıştır. Bu araştırmada ÖÖG olan veya okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan eğitimcilerin ilkökullarda bulunan destek eğitim odalarında, birebir çalışma zamanlarında ya da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleştirilen destek eğitim saatlerinde kullanılabileceği bir okuma destek programının içeriğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ÖÖG olan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı'nı (OKA²DEP) tasarlamaktır. Bu amaçla ilk olarak ÖÖG olan bireylerle çalışan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamaları ve ÖÖG olan bireylerle çalışırken karşılaştıkları sorunları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İkinci olarak dört ÖÖG olan öğrenci 16 ders saati ve 12 teneffüs süresince devam ettikleri ilkökulda, yedi ÖÖG olan öğrenci 14 destek eğitim dersi boyunca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gözlemlenmiş ve notlar tutulmuştur. Son olarak bu yapılan çalışmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda geliştirilmeye çalışılan okuma destek programının felsefi temeli, tasarım yaklaşımı ve program geliştirme modeline karar verilmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, katılımcılar, ortam, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma desenine göre desenlenmiş bu araştırmada veri toplama sürecinde fenomenolojik araştırma yöntemi çerçevesinde yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, gözlem, doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında fenomenolojik araştırma yönteminin amacı eğitim öğretim ortamlarındaki yaşanan deneyimleri tanımlama yoluyla anlayabilmek ve öğrenme öğretme sürecinin geliştirilmesini sağlamaktır (Saban ve Ersoy, 2017). Fenomenolojik araştırmalarda temel veri toplama tekniği görüşme olarak kabul edilmekte fakat gözlem yapmak, günlük tutmak ve materyal incelemek gibi teknikler de yararlı ek bilgiler elde etmeyi sağlamaktadır (Saban ve Ersoy, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülen katılımcıların verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamayı ve buna göre karşılaştırmalar yapmayı amaçlayan bir görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenoloji sıradan günlük deneyimlerin önemli olduğundan hareket eder ve var olan durumu geliştirici politikalar geliştirmeye katkıda bulunur. Bu amaçla yapılan veri analizi de

yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yönelik gerçekleştirilir (Saban ve Ersoy, 2017). Bu araştırmada elde edilen veriler tematik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik veri analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması amaçlanır (Liamputtong, 2009). Yapılan analiz sonucunda “aile faktörü”, “ÖÖG olan bireylerin genel özellikleri”, “okumaya etki eden faktörler”, “okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik yapılan çalışmalar”, “okuma programı ve materyali”, “okuma programı ve materyalinin içeriği”, “program ve materyalde teknoloji kullanımı” olmak üzere yedi tema ortaya çıkmıştır. Bu temalara ilişkin bulgular sunulurken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Katılımcılar

Görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde problemle ilgili, belirlenen niteliklere sahip kişilerden oluşturulmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme için katılımcıların (a) kamu ya da özel sektörde öğretmenlik yapıyor olması, (b) ÖÖG olan bireylerle çalışıyor olması, (c) gönüllü olması olmak üzere üç ölçüt belirlenmiştir. Örnekleme çeşitlendirmek amacıyla çalışmaya katılmaya gönüllü olan Eskişehir’in merkez ilçelerinden biri olan Tepebaşı ilçesindeki iki okulda görev yapan üç sınıf öğretmeni ve yine merkez ilçelerinden biri olan Odunpazarı ilçesinde faaliyet gösteren bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan üç özel eğitim öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların özelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı Kodu	Kamu/Özel sektör	Mezun Olduğu Program	Mesleki Deneyim	Lisans Harici Eğitim
H-1	Kamu	Sınıf Öğretmenliği	17	Evet, hizmet içi eğitimde hızlı okuma teknikleri
H-2	Kamu	Biyoloji	20	Hayır
M-1	Kamu	Sınıf Öğretmenliği	20	Evet, hizmet içi eğitim
E-1	Özel	Özel Eğitim Bölümü	3	Yüksek lisans dersinde akıcı okuma dersi
E-2	Özel	Özel Eğitim Bölümü	5	Hayır
E-3	Özel	Özel Eğitim Bölümü	4	Hayır

Görüşme yapılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda eğitim alan ÖÖG tanılı 11 öğrenci ilkokulda 16 ders saati ve 12 teneffüs saati, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde 14 destek eğitim dersinde birinci yazar tarafından gözlemlenmiştir. İlk gözlemden önce ÖÖG tanılı öğrencinin öğretmenleri tarafından gözlemi gerçekleştiren birinci yazar sınıftaki tüm öğrencilerle tanıştırılıp bir süre sohbet etmeleri ve birlikte vakit geçirmeleri sağlanmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde tanışma ve sohbet birinci yazar ve öğrenci arasında gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin özelliklerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Gözlemlenen Öğrencilerin Özellikleri

No	Cinsiyet	Yaş	Sınıf Düzeyi	Gözlemin Yapıldığı Yer
1	Erkek	10	4. Sınıf	İlkokulda dört ders ve üç teneffüs saati
2	Kız	10	4. Sınıf	İlkokulda dört ders ve üç teneffüs saati
3	Erkek	9	3. Sınıf	İlkokulda dört ders ve üç teneffüs saati
4	Kız	9	3. Sınıf	İlkokulda dört ders ve üç teneffüs saati
5	Kız	8	3. Sınıf	İki destek eğitim dersi
6	Erkek	8	2. Sınıf	İki destek eğitim dersi
7	Kız	9	3. Sınıf	İki destek eğitim dersi
8	Kız	8	3. Sınıf	İki destek eğitim dersi
9	Erkek	9	3. Sınıf	İki destek eğitim dersi
10	Erkek	8	2. Sınıf	İki destek eğitim dersi
11	Erkek	8	2. Sınıf	İki destek eğitim dersi

Ortam

Araştırmada sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin ikisi öğretmenlerin sınıfında, biri okulun rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmeler öğretmenlerin bireysel eğitim sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlemler ise ÖÖG olan öğrencilerin hem ilkokulda hem de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözlemler sırasında dersin işleyişine etki etmemek için rahat not tutabileceği ve ÖÖG olan öğrenciyi gözlemleyebileceği bir yerde oturmaya dikkat etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öncelikle alanyazın taraması yaparak araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmuş ve görüşmenin amacı belirlenmiştir. Araştırmanın yazarları bir araya gelerek ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere ne sorabilecekleri üzerinde fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ve yazarların mesleki deneyimleri ile görüşme soruları yazılmıştır. Görüşme sorularına son halini vermek için özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip ve doktora eğitimine devam eden üç kişiden uzman görüşü alınarak sorulara son hali verilmiştir. Aşağıda görüşme soruları yer almaktadır.

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
2. Daha önce ÖÖG tanımlı öğrencileriniz oldu mu?
3. ÖÖG tanımlı öğrencinizin okuma-yazma, matematik, arkadaşlık ilişkileri vb. becerilerini nasıl buluyorsunuz?
4. ÖÖG tanımlı öğrencinizin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri hakkında ne söylemek istersiniz?
5. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini etkileyen etmenler sizce nelerdir?
6. ÖÖG tanımlı öğrencinizin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Başka hangi çalışmalar yapılabilir?
7. ÖÖG tanımlı öğrencinizle yaptığınız çalışmalarda desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz? Duyuyorsanız bu destekler nelerdir?
8. Yaptığımız bu güzel sohbete eklemek istediğiniz son bir cümle var mı?
9. Bugün ÖÖG tanımlı öğrencinizin okuma becerisi üzerine bir sohbet gerçekleştirdik. Bu sohbette benim sormayı unuttuğum ancak sizin eklemek istediğiniz bir konu var mı?

10. Yaptığımız görüşme sonrasında tekrar görüşlerinizi almam gereken bir nokta olursa sizi tekrar rahatsız edebilir miyim?

Görüşmeler birinci yazar tarafından 27 Nisan 2017-12 Mayıs 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler 23-50dk arasında sürmüştür. Görüşmeler için bir sözleşme hazırlanmıştır. Bu sözleşmede görüşmenin amacı açık bir şekilde yazılmıştır.

Verilerin analizi

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan birinci yazar tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya geçirilen görüşmelere, her görüşme için birden başlayarak satır numarası verilmiştir. Dökümler araştırmacı tarafından incelenerek içerik maddeleri oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler incelenerek bazı maddeler birleştirilmiş, bazı maddeler ise ayrılmıştır. Sonuçta 7 tema ve 46 alt tema oluşturulmuştur.

Bu alt temaların her birinin yanıtları araştırmacılar tarafından görüşme kayıtlarında ayrı ayrı aranmıştır. Her bir alt tema için ayrı bir Word dosyası oluşturulup ilgili yanıtlar uygun alt tema dosyasına kopyalanmıştır. Kopyalanan her yanıtın kodu ve satır numarası kaydedilmiştir. Bu görüşme analizinde geçerlik görüşmelerin ayrıntılı olarak raporlaştırılması, katılımcılardan söylediklerinin doğrudan alıntı olarak yer verilmesi ve bu alıntılardan yola çıkarak bulgulara ulaşılmasıyla sağlanmıştır. Kodlamaların tutarlılığını değerlendirmek için de her temadan iki alt tema yansız olarak belirlenip güvenilirlik hesaplanmıştır. Alt temalar için kodlamaların birbiriyle örtüşüp örtüşmediği görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x100 formülü kullanılarak kontrol edilmiştir. Bu alt temalar için güvenilirlik ortalaması %92 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Özel öğrenme güçlüğü olan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) tasarlanması için ilk olarak ÖÖG olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen tema, alt tema ve alt temaların hangi sıklıkla kullanıldığı Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3. Tema, alt temalar ve frekans değerleri

Temalar	Alt temalar	Frekans
T1 Aile faktörü	Yeterli aile desteği alamama	6
	Ailenin ekonomik durumu	2
T2 ÖÖG olan bireylerin genel özellikleri	Sosyal becerilerdeki eksiklik	6
	Okuma becerilerindeki eksiklik	6
	Matematik becerilerindeki eksiklik	3
	Dikkat dağılması ve çabuk sıkılma	3
	Özgüven eksikliği	2
	Unutma problemi	1
	Yeterince çalışmama	1
	Dil ve konuşma becerileri	1
T3 Okumaya etki eden faktörler	Tekrar	4
	Aile yaşantısı	3
	Geçmiş eğitim yaşantısı	2

Tablo 3. (Devam) Tema, alt temalar ve frekans değerleri

Temalar	Alt temalar	Frekans
T4 Okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar	Tekrarlı okutma	4
	Sesli ve sessiz okuma	4
	Farklı özellikteki metinler verme	4
	Sürekli söz hakkı verme	3
	Serbest okuma saati	3
	Tekrar eden hece çalışmaları (aliterasyon)	3
	Sınıf karşısında okutma	2
	Dikte çalışması	1
	Bakarak yazma, okuduğunu yazma çalışması	1
	Dikkat geliştirme çalışmaları	1
	Hafıza geliştirme çalışmaları	1
	Destek eğitim odası	1
T5 Okuma programı ve materyali	Hayır, yok ama ihtiyaç var	6
T6 Okuma programı ve materyalinin içeriği nasıl olmalı	Bol tekrar	6
	Sesli okuma	5
	Kolaydan zora giden metinler olmalı	5
	Tekerleme ve şiir gibi tekrarlı sözler	5
	Öğrencinin okuduğu kelime sayısını kaydedecek bir bölüm olmalı	4
	Çıkarım yapacağı okuduğunu anlama soruları	4
	5N 1K soruları olmalı	3
	Model olma, rehber olma çalışmaları olmalı	3
	Tekrar eden hece çalışmaları al, ala, alla	2
	Sevdiği kavramlardan oluşan kitaplar olmalı	1
	Kelimeleri metin içinde bütün olarak görme, bulma, göz atlama, takip, çalışmaları	1
	Hikâyeyi anlatma	1
	Hikâye tamamlatma	1
Paragrafı durdurup anlattırma soru sorma	1	
T7 Program ve materyalde teknoloji kullanımı	Teknoloji kullanılmamalı, gerekli değil	3
	Hikâye tamamlatmada kullanılabilir	3
	Karaoke tarzı tableten, TV'den okuma çalışmaları kullanılabilir.	2
	Öğrencinin videosunun kaydedilmesi ve kendini takip sistemi	2
	Kâğıt yerine tablet kullanılabilir.	1
Metni dinletme	1	

Görüşmeye katılan öğretmenler sıklıkla ÖÖĞ olan öğrencilerin ailelerinden yeterli eğitimsel desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler iki kez ise ailenin ekonomik durumunun iyi olmamasının da öğrencinin okuma becerisine etki ettiğini belirtmiştir. Görüşmeye katılan birinci öğretmen "Birinci ikinci sınıflarda ailelerin evde herkes iki kere okutuyorsa, beş kere tekrar ettirmesi gerekiyor. Destek olması gerekiyor ama zamanımızda annelerde bu konuda çok çalışmak istemiyorlar." sözleriyle bu durumu açıklamaktadır. Görüşmeye katılan altıncı öğretmen "Ailede okuma oranın zayıf olduğu kırsal alanlarda daha çok. Şehirlerde de aile düzeyi

kültürü düşükse ve aileler çocuklarıyla fazla konuşmuyorsa kelime hazneleri gelişmediyse sade televizyona bağlı kaldıysa o çocuklar okuma ve yazmada zorluk çekiyorlar.” sözleriyle aile desteğinin önemini vurgulamaktadır.

ÖÖG olan öğrencilerin özellikleri temasında katılımcılar sıklıkla ÖÖG olan öğrencilerin sosyal becerilerde sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan ikinci öğretmen “...Mesela iletişim gerçekten kuramıyor. Daha farklı davranıyor, diğer çocuklardan farklı olduğunu biliyor içine giremiyor. Girse bile oyuna ayak uyduramıyor. Oyuna ya da arkadaşlarına ayak uyduramıyor.” sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Üçüncü öğretmen ise “Yaş ilerledikçe ortaokula geçtikçe derslerinin kötü olması arkadaş gruplarına girememeyi sağlıyor, belki de ya da kendilerini küçük görmeyi. Öz güvenlerini zedeliyor.” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. ÖÖG olan öğrencilerin özellikleri temasında görüşmeye katılan öğretmenler ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerisinde problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan dördüncü öğretmen “... okuma yazmada en büyük problemimiz belli harflerin karıştırılması biliyorsunuz. B d, noktalı noktasızlar, c ç, ı i gibi yani bu konuda muzdaribim açıkçası b d özellikle de böyle harf karıştırmalar dışında okuması akıcı olup da herhangi bir sorun yaşamayan sadece işte bu harfler karşısına çıktığında karışıklık yaşayan öğrencilerim de oluyor.” sözleriyle bu duruma örnek vermiştir.

Okumaya etki eden faktörler temasında katılımcılar özellikle tekrar alt teması üzerinde durmuştur. Birinci öğretmen “...tekrar yapıyorum. Sınıfta her öğrenciyi okutmaya çalışıyorum. Okurken işte diğerleri de gözüyle takip etmesini söylüyorum, iki kere üç kere okumuş olsunlar. Onun dışında ekstra haftanın bir günü sadece serbest okuma saatimiz var. O 40 dakika içerisinde işte kitaplıktan kitap alıyoruz. Onu okuyoruz. Ama 40 dakika tabii okumayı çok beceremiyorlar. Bir okuma saatimiz o var. Metinlerimizi okuyoruz her zaman, Türkçe metinlerini sessiz ve sesli okumalarımız var.” sözleriyle tekrarın okumaya etkisini vurgulamıştır. Beşinci öğretmen ise “fosforlu kalemle aynı sesleri tekrarlaya tekrarlaya hızlı getirmeye çalışıyorum. Benim amacım sadece fosforlu kalemle geri getirmek değil. Onu hızlı geri getirmek. Onda sürekli tekrar tekrar ettikçe beyinde hızlı gidip gelebiliyor.” sözleriyle ÖÖG olan öğrencisiyle yaptığı tekrar çalışmalarını örneklemiştir. Bu temada yer alan aile yaşantısı da öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Birinci öğretmen “Çocuklarda ailelerde bir yerden sonra bir bıkkınlık gösteriyorlar ve vazgeçiyorlar bazı şeylerden, mesela öğrenme güçlüğü olduğu için geç okuyor. Ona mesela ekstra ödev veriyorsun aile işte bir yerden sonra çok umursamıyor.” aile yaşantısının etkisini bu sözleriyle açıklamaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar temasında öğretmenler tekrarlı okutma, sesli ve sessiz okutma, farklı özellikte metinler verme, sürekli söz hakkı verme alt temalarını sıklıkla vurgulamışlardır. Üçüncü öğretmen “Zorluk seviyesi gitgide yükselen metinler seçiyorum. Öğrenci ile akıcı okuma çalışırken önce bir dakikada okuduğu kelime sayısını not alıyorum. Daha sonrada metni okuduğu süreyi not alıyorum. En az üç kere okutuyorum metni.” sözleriyle hem farklı özellikte metinler kullanmanın hem de tekrarlı okutmanın önemini vurgulamaktadır. Birinci öğretmen “...okuma ile ilgili işte o Türkçe kitabında sesli ve sessiz okumalar var. İşte haftanın birçok günü ayırdığımız var.” sözleriyle yaptırdığı okuma çalışmalarını vurgulamıştır. Beşinci öğretmen “...dil konuşma terapistlerinin yazdığı metinler var. Oradan gidiyorum. Mesela hepsi p’yle başlayan metinler var. P sesi b sesi okuması yavaşsa kelimeleri heceleri birleştiremiyorsa o heceleri öğreterek yavaş yavaş. Siz de okuduğunuz zaman resimleme tekniği ile okuyorsunuz. Siz böyle a b diye okumuyorsunuz. Ben çocuklara onu ben tekrar yaptırarak, o resimleme tekniğiyle beyin yapıştıracak çocuk ba yı gördüğü zaman baba bebe dede diye zaten geçen günde dikkat ettim birinci, ikinci, üçüncü seferden sonra çocuk atmaya başlıyor.” sözleriyle farklı özellikte metinler kullanmanın önemini vurgulamıştır.

Okuma programı ve materyali temasında görüşmeye katılan öğretmenlerin tümü ÖÖG olan öğrenciler için okuma programının veya materyalinin olmadığını ancak alanda buna ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. İkinci öğretmen “Evet gerçekten güzel bir soru çünkü neden biliyor musunuz? Bunu yaşadığımız için biz de zorlanıyoruz ne yapacağımızı biz de bilemiyoruz. Aslında tekrar tekrar başa dönmek yerine bunlara bir sistem uygulamak gerekir.” sözleriyle bir okuma programının gerekliliğini vurgulamıştır. Üçüncü öğretmen “...temelden başladığım çocuğa da direk 2., 3. seviye metinler olmuyor. Yani ben bunun bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

sözleriyle bu durumu anlatmıştır. Altıncı öğretmen "...bazı rehberlik siteleri var milli eğitimin onlarında hazırlanmış olduğu 50-60 sayfa dokümanları var. Bunları mümkünse renkli, renkli değilse siyah beyaz şekline dönüştürüyorum. Renk ayrımı olacak şekilde ondan yararlanıyorum. Hızlı okumaya yönelik kitaplar var. Onlardan faydalanıyorum. Tabi şimdi bunlardan alırken birebir uygulamıyorum şimdi çocuk ihtiyacı ne? Kitap 50 sayfa 1. ve 2. sayfaya bakıyorum ki çocuklar zaten aşmışlar... Onun dışında kendi hazırladığım oldukça fazla evrak var. Bunları da zaten sağda solda internette paylaşıyorum. Bir ihtiyaç hâsıl oluyor. Bunu yapmam lazım çocuklara elimde doküman yoksa oturup hazırlıyorum. Bazen kişiye göre de oluyor. Çocuğun takıldığı bir yer görüyorum. Onu çözmek için başka bir etkinlik yapmaya çalışıyorum." sözleriyle bir okuma programının olmadığını kendi çabalarıyla öğrencilerine destek olduğunu anlatmıştır.

Okuma programı ve materyalinin içeriği nasıl olmalı temasında programın bol tekrar içermesi, sesli okuma yaptırması, kolaydan zora giden metinlerle çalışılması, tekerleme şiir gibi tekrarlı sözlerin kullanılması, öğrencinin kendisinin okuduğu kelime sayısını kaydedeceği bir bölümün olması gerektiği, ses ve hece çalışmalarını içermesi, 5N1K sorularının olması ve öğrenciye model olunması özelliklerini taşıması gerektiğini belirtmişlerdir. Beşinci öğretmen "Tekerleme daha basit olur çocuk akılda tutamıyor ya hikâye uzun, bazen bu metinler bile bazen fazla geliyor..." sözleriyle tekerlemelerin yer alması gerektiğini belirtmiştir. Üçüncü öğretmen "Okuduğunu anlama soruları işte 5N 1K ya göre hazırlanabilir veya işte çıkarım yapabileceği sorular olabilir." sözleriyle okuduğunu anlama sorularının nasıl olması gerektiğini, bir diğer cümlesinde ise "Benim araştırdığım çalışmalarda modelle rehberli okumanın etkili olduğu görülüyor. Ben de kendim uygularken ilk başta zaten öğrenciye metni takip ettirip kendim okuyorum. Kendim okumadığım metinlerde okuma süreleri daha yavaş oluyor ama böyle olduğu zaman çocuk kelimelere aşinalığı sağlanıyor, daha hızlı daha akıcı okuyabiliyor. Model olmanın da etkili olduğunu düşünüyorum açıkçası." sözleriyle öğrenciye model olmanın önemini vurgulamıştır. Altıncı öğretmen ise "...kolaydan zora gidebilecek bir metin, ikincisi eğer hani bir program hazırlanacaksa öğretmenin okuduğu süreyi kaydedebileceği bir bölüm metnin yanında artı çocuklara ya da işte bireylere yönelteceğimiz sorular, okuduğunu anlama soruları işte 5N 1K ya göre hazırlanabilir veya işte çıkarım yapabileceği sorular olabilir" sözleriyle okuma programı hakkında görüşlerini belirtmiştir.

Program ve materyalde teknoloji kullanımı temasında öğretmenlerin yarısı teknoloji kullanımını eğitimde uygun görmezken, diğer yarısı ise hikâye tamamlatma, öğrencinin videosunun çekilmesi ve kendini takip etmesi, kâğıt yerine tableten okutulması gibi alanlarda kullanabileceğini belirtmiştir. İkinci öğretmen "Teknoloji olmamalı, kitaba dayalı olmalı." sözleriyle eğitimin kitaba dayalı yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Dördüncü öğretmen kendi öğrencilik hayatındaki teknoloji kullanımından bahsederek olası zararlarını anlatmıştır. Birinci öğretmen "Ya ilk etapta okuma ve anlama ile ilgili olduğu için çok gerek olur mu? Hikâye tamamlatmakta gerek olabilir. Bir masalı açarsın belli bir yerinde kapatırsın bundan sonra neler olabilir konuşturabilirsin, yazdırabilirsin, o tip bir şey olabilir." sözleriyle hikâye tamamlama etkinliğinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Üçüncü öğretmen "Ben teknolojinin artık eğitimde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çocuğa artık tableti oyun aracı olarak öğretirsek çocuk tableti devamında da hep oyun aracı olarak görecektir. Ama tableti hem oyun hem de bir ödül pekiştirme aracı olarak kullanmayı öğretirsek etkili olacağını düşünüyorum. Bir kere kâğıt vs.den daha ekonomik, daha ilgi çekici çocukların dikkatini daha çeker. Bir tabletle öğretim yaptığı zaman burada çok fazla imkân yok ama daha önceden denedim. Tabletle yapılan öğretime çocuğun ilgisi daha fazla oluyor. Çünkü artık hep kart kart kart, sayfa bunlardan sıkılıyorlar. Tablette tablet dediğim dijital ortamda çok fazla uyarı uygun şekilde kullanarak çocuğun dikkatini 40-45 dakika oraya yönlendirebiliriz diye düşünüyorum." sözleriyle okuma becerisinde teknoloji kullanımını açıklamıştır. Altıncı öğretmen "İkinci sınıfta mesela okuma güçlüğü olan öğrencim var. 4. sınıflardan birinin videosunu çektim, izlettiriyorum işte bu metni okuyor. Daha sonra o metni ona okutuyorum." sözleriyle okumada güçlük yaşayan bir öğrencisi için yaptığı çalışmayı açıklamıştır.

ÖÖG olan öğrencilerin ilkokulda geçirdikleri ders ve teneffüs saatlerinde ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destek eğitim dersleri gözlemlenerek notlar tutulmuştur. Öğrencilerle ilgili yapılan gözlem sırasında tutulan notlardan elde edilen veriler Tablo 4'de paylaşılmıştır.

Tablo 4. *Gözlem listesi*

Gözlemlenen davranış	Sıklık
Akıcı okumada problem yaşama	38
Derste özgüven problemi yaşama	34
Kelimeleri çözümlemede desteğe ihtiyaç duyma	33
Model olduğunda daha iyi okuma	30
Okuduğunu anlamada problem yaşama	26
Koro okumayı sevme	21
Sınıfta söz almak istememe	21
Destek eğitimde söz almak istememe	20
Derste başka işlerle uğraşma	19
Teneffüste özgüven problemi yaşama	18
Sosyal becerilerde desteğe ihtiyaç duyma	12
Okuduğunu anlama becerisinde akıcı okuma becerisine göre daha iyi performans sergileme	6
Yazmada güçlük yaşama	5

Gözlem sırasında tutulan saha notları incelendiğinde; öğrencilerin sıklıkla akıcı okumada problem yaşadıkları, derste özgüven problem yaşadıkları, kelimeleri çözümlemede yoğun problem yaşadıkları, okurken model olduğunda daha iyi performansı sergiledikleri, okuduğunu anlamada desteğe ihtiyaç duydukları, bir metni koro olarak okumayı sevindikleri, destek eğitimde söz almaktan kaçındıkları, derste kalem, kalem kutusu, kıyafet vb. eşyalarla meşgul oldukları, teneffüste arkadaşları arasında çok popüler olmadıkları, akıcı okuyamamalarına rağmen okuduğunu anlamada daha iyi performans sergiledikleri ve yazma, defteri kullanma becerilerinde güçlük yaşadıkları gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde bulguların tartışılması ve olası nedenlerinin alanyazınla karşılaştırılması yer almaktadır. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin yüksek olması, yıllar içinde ÖÖG tanılı olsun ya da olmasın birçok öğrenci ile karşılaşmaları görüşmelerde verdikleri bilgilerin uygulamayı yansıtması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre mesleki deneyimlerinin daha az olması ve bir özel eğitim öğretmenin yüksek lisans eğitimine devam ediyor olması da özel eğitim alanındaki gelişmelere karşı daha araştırmacı olduklarını düşündürmektedir. Bu durum Akpınar ve Aydın (2007)'in mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha yüksek olan öğretmenlere göre karşılaştıkları değişimlere karşı duydukları eğitim ve araştırma isteğinin daha fazla olduğunu belirten araştırmasının bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle hem deneyimli öğretmenlerle, hem de meslek hayatının başında sayılabilecek öğretmenlerle görüşme yapılması, ÖÖG olan öğrenciler için hazırlanması planlanan bu programın niteliği açısından önemlidir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle çalışırken kimi zaman tekrarlı okutma, ödev verme ve ailenin desteğini alma gibi daha çok bilindik yöntemler kullanırken kimi zaman video çekip izletme, tablet kullanma gibi daha az bilinen yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin okuma problemine destek olmak için bir çaba içinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin tümü ÖÖG olan öğrenciler için bir okuma programına ihtiyaç duyduklarını böyle bir program olmadığını, kendi çabalarıyla çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin programın içeriği konusunda farklı görüşler belirttikleri görülmektedir. Bu durumun farklı yaş, mezuniyet alanları, mesleki deneyimleri olan bir katılımcı grubu için beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Ancak içinde bulunduğumuz dijital çağda öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımı yöntemlerini öğretmek için farklı strateji çalışmaları devam etmektedir (Tonduer, Van Braak, Siddiq ve Scherer, 2016).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerinin en çok çeşitlendiği bölüm okuma programının içeriği temasıdır. Bu temada öğretmenlerin mesleki deneyim ve alan bilgilerini yansıttıkları için çeşitliliğin çok olduğu düşünülmektedir. Bu temada yer alan okuma programının bol tekrar içermesi, sesli okuma yaptırması, kolaydan zora giden metinlerle çalışılması, tekerleme şiir gibi tekrarlı sözlerin kullanılması, öğrencinin kendisinin okuduğu kelime sayısını kaydedeceği bir bölümün olması gerektiği, ses ve hece çalışmalarını içermesi, 5N1K sorularının olması ve öğrenciye model olunması özelliklerini taşıması alt temaları alanyazında yapılan çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Akyol, 2013; Balcı, 2016; Johnson, 2017)

ÖÖG olan öğrencileri gözlemleyerek tutulan saha notlarında öğrencilerin özgüven problemi yaşadıkları sıklıkla tekrarlanmıştır. Bu durumun en önemli nedeninin öğrencinin okuma becerisinde güçlük yaşaması olduğu düşünülebilir. Öğrencinin güzel okuyamayacağı düşünülmesiyle bir korku yaşaması, bu durumda arkadaşları tarafından fark edilmesi öğrencide bir baskı yaratmış olabilir. Bu durum ÖÖG olan öğrencilerin sosyal ipuçlarını yakalama ve anlama gibi sosyal becerilerde güçlük yaşadığını belirten araştırmalarla paralellik göstermektedir (Bakkaloğlu, 2008; Yıldız, 2004). Ayrıca ÖÖG olan öğrencilerin sosyal becerilerde desteğe ihtiyaç duyduklarını belirten araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Freilich ve Shechtman, 2010; Kavale ve Mostert, 2004). Tutulan saha notlarında ÖÖG olan öğrencilerin model olduğunda daha iyi performans sergilemeleri, bir metni koro olarak okumayı daha çok sevdiklerinin görülmesi de bu durumun sonucu olarak düşünülebilir.

Nitel çalışmalarda görüşme yoluyla elde edilen sonuçların gözlem yoluyla elde edilen bilgilerle desteklenmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma bu durum göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır ancak görüşme sonucunda elde edilen sonuçlar üç özel eğitim öğretmeni ve üç sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. İleriye dönük araştırmalarda ailelerinde görüşlerine de başvurulabilir. Ayrıca gözlem yoluyla elde edilen bilgiler 16 ders saati ve 12 teneffüs saati, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde 14 destek eğitim dersinde elde edilen bilgilerle sınırlıdır. İleriye dönük araştırmalarda daha uzun zaman dilimlerinde ve farklı derslerde gözlemler gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. & Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 10(29), 259-274.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı*. (çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği: Ankara.

- Asfuroğlu, B. Ö. & Fidan, S. T. (2016). Özgöl öğrenme güclüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.
- Ateş, S. & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Engelli çocuklarda yalnızlık öğretmenler nasıl yardım edebilirler? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 41-50.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2011). Okuma güclüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-320.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. (4th Edition), Pearson International Edition: Boston.
- Culatta, R. A., Tompkins, J. R., & Werts, M. G. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Dağ, N. (2010). Okuma güclüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Ergöl, C. (2012). Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2051-2057.
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 97-105.
- Hallahan, D. P. & Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives, executive summary*. Educational Resource Information Center (ERIC), ERIC Number: ED458756.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, 614,118 Stat. 2706.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretilmi* (1. baskı). A. Benzer, (Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31-43.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güclüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editörler), *Özel öğrenme güclüğü olan çocuklar*, 3. baskı (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güclüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30.
- Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain?. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 3-20.
- PISA. (2015). PISA 2015 Ulusal Raporu. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA_2015_Ulusal_Rapor1.pdf adresinden indirilmiştir.

- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. *Computers & Education*, 94, 134-150.
- Uçar-Rasmussen, M. & Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- U.S. Department of Education. (2016). *38th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016*. Washington, DC: Author.
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, Sorunları ve Eğitimi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 169-180.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124- 134.