



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE OKUMA VE
YAZMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLARA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Sülbiye Dilara ÇAVDARLI
ORCID: 0000-0002-2998-4571

Danışman
Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ
ORCID: 0000-0003-3254-8890

Konya – 2022

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişi katkıda bulunmuştur. Desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen hocalarım ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmanın planlanma aşamasından ortaya çıkmasına kadar geçen süreçte desteğini, zamanını esirgemeyen aydın görüşleriyle çalışmama yön veren danışmanım Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Bilgi, deneyim ve tecrübeleriyle bana yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN ve Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye teşekkür ederim.

Beni bu günlere getiren, eğitim hayatımın her aşamasında destek olan, her türlü zorlukta yanımda duran annem ve babama teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans tezim boyunca manevi desteklerini hissettiren arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen İsmail ERDOĞAN hocama ve görüşmeye katılan tüm sınıf öğretmenlerine görüşlerini ve deneyimlerini paylaştıkları için teşekkür ederim.

Sülbiye Dilara ÇAVDARLI

Mart 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	iv
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	v
KISALTMALAR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Okuma ve okuma güçlüğü.....	3
1.1.2. Yazma becerisi ve yazma güçlüğü	13
1.2. Araştırmanın Önemi	23
1.3. Problem Cümlesi	25
1.4. Araştırmanın Amacı	25
1.5. Tanımlar	25
2. ALAN YAZIN	27
2.1. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere İlişkin Araştırmalar	27
2.2. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Karşılaştırıldığı Çalışmalar.....	30
2.3. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Çalışmalar.....	32
2.4. Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine İlişkin Çalışmalar	35
2.5. Yazma Güçlükleri ve Nedenleri ile İlgili Araştırmalar	37
3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	44
3.3.1. Görüşme	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Verilerin Analizi.....	47
3.6. Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği	48
3.7. Etik	49
4. BULGULAR	50
4.1.Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlara ve Bu Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular	50

4.2. Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlara ve Bu Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular	63
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	78
5.1. Sonuç ve Tartışma	78
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar.....	78
5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar	83
5.2. Öneriler.....	86
KAYNAKÇA	87
EKLER.....	100
EK-1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	100
EK-2: Araştırma İzin Belgesi	103
EK-3: Etik Kurul Belgesi	105

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Okuma ve Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri başlıklı tez çalışmamın toplam **84** sayfalık kısmına ilişkin, 24/04/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

28/04/2022

Sülbiye Dilara ÇAVDARLI

Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

28.04.2022

Sülbiye Dilara ÇAVDARLI

KISALTMALAR

akt: Aktaran

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

İYEP: İlkokullarda Yetiştirme Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Ö: Öğretmen

çev. : çeviren

ed. : editör

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE OKUMA VE YAZMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Sülbiye Dilara ÇAVDARLI

Araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere uyguladıkları eğitsel uygulamaların ve yöntemlerin belirlenmesini, eğitim uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunların tespit edilmesini sağlamaktır. Bu amaçla araştırmada, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan, herhangi bir fiziksel ve zihinsel sorunu olmayan ancak sınıf düzeyine uygun okuma yazma performansı sergileyemeyen öğrencileri olan 20 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında 18 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim sürecinin okuma yazma güçlüğü olan öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına bağlı olarak canlı derse katılmayan öğrencilerin okumalarının ve yazmalarının olumsuz yönde ilerlediği ancak derslere düzenli katılan öğrencilerde olumlu ilerleme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle iletişim sorunları ve psikolojik, eğitsel, sistemsel, öğrenciden ve aileden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazılarını kontrol etmekte zorlandıklarını, defter düzenlerinin bozulduğunu ve okumaya oranla yazma eğitiminin daha zorlayıcı bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin hibrit eğitimle daha verimli olacağı ve öğrencilerin seviyelerine göre ayrı zamanlarda ders yapılmasının faydalı olacağı bulgulanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik Web 2 araçlarından, farklı ders içerikli sitelerden ve videolardan yararlanarak süreci ilerletmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, Yazma güçlüğü, Uzaktan eğitim.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON THE PROBLEMS OF STUDENTS WITH READING AND WRITING DIFFICULTIES IN THE DISTANCE EDUCATION PROCESS AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS

Sülbiye Dilara ÇAVDARLI

The main goals of the research are to determine the educational practices and methods applied by classroom teachers to students with reading disability in the distance education process, and to designate the problems they encounter during education practices. For this purpose, interviews are conducted with 20 classroom teachers work in Gaziantep in the 2020-2021 educational year, and they have students who do not have any physical and mental problems but cannot display literacy performance appropriate for their grade level. Basic qualitative research method has been used in this research. A semi-structured interview form consisting of 18 questions is used for collecting these data. The acquired data are obtained by using content analysis and descriptive analysis techniques. Depending on the research findings, the remote education process has a detrimental impact on students and teachers who have literacy issues. It is discovered that students who did not attend the live lesson developed badly in their reading and writing, but students who attended the lessons on a regular basis progressed positively. According to the findings of the research, it has been determined that in the distant education process, primary school instructors experience communication challenges, psychological problems, educational problems, systemic problems, difficulties emerging from students, and family problems with students who have reading and writing obstacles. Teachers said that students with writing problems have difficulties managing their writing, their notebook order is distorted, and writing education has become a more difficult process than reading education. It has been found that hybrid education would make the distant education process more efficient, and that it will be useful to conduct lectures at different times depending on the level of the students. It has been established that teachers aim to improve the process in distant education by using Web 2 technologies, sites with varied course content, and videos for students who have reading disability.

Keywords: Reading disability, Difficulty of writing, Distance education.

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, varsayımlarına ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi erken çocukluk döneminde başlayan ve ilkokul birinci sınıfla birlikte planlı ve programlı bir biçimde ilerleme gösteren, bireyin tüm akademik hayatının temelini oluşturan bir süreçtir. İlkokul birinci sınıftan itibaren çocuğun okuma ve yazma becerisi gelişmeye devam eder. Bu beceriler çocuğun yalnızca akademik yaşamındaki değil aynı zamanda sosyal yaşamındaki başarının da önemli göstergelerini oluşturmaktadır.

Günlük yaşam içerisinde sokağa çıktığımızda ilan ve tabelaları okumak, adres bulmak, trafik işaretlerini anlamak, televizyonda izlenen bir programın anlaşılması ya da vatandaşlık hak ve sorumluklarımızı bilmek için etkili bir okuma ve anlama becerisi gereklidir (Güneş, 2019). Bireylerin kendi ilgi alanlarında ilerlemesi gelişmiş okuma ve yazma becerisi edinmeleriyle mümkündür. Bir toplumdaki kişilerin kendilerinden beklenen seviyede bilgi birikimi edinmeleri iyi bir okuma becerisine sahip olmalarıyla gerçekleşir (Şahin, 2016). Okuma ve yazma becerisi günümüz dünyasında her alanda karşımıza çıkmakta, bireylerin akademik ve sosyal yaşamını etkilemektedir. Okuma bilgi edinme sürecinin, yazma ise duygu ve düşünceleri ifade etmenin başlangıç unsurlarından birisidir. Bu nedenle iyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan ve kendini ifade edemeyen bireylerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenemez.

Günümüzde insanların iyi bir meslek sahibi olması ve aktif bir sosyal yaşam sürmeleri için okuma yazma becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Okuma ve yazma becerisi karmaşık süreçlerden geçerek meydana gelir. Etkili bir okuma ve yazma becerisi bireyin yalnızca akademik başarısını değil tüm yaşamını olumlu etkileyecektir (Yurdakal, 2014). Okuma yazma becerisinin gelişmesi yalnızca Türkçe dersindeki başarıyı etkilemez. Hızlı ve doğru okuyan, okuduğunu anlayan, kendisini yazılı ve sözlü ifade edebilen öğrencilerin akademik başarıları yüksektir (Öz, 2011). Bireyin akademik ve sosyal alanlarda başarılı olması için hem hızlı ve doğru bir şekilde okuyup anlama becerisi kazanması hem de eleştirel bakış açısıyla okuduklarını yorumlayabilme becerisi elde etmesi beklenir (Karatay, 2018, s. 12). Başka bir ifadeyle bireyin yaşadığı toplum içerisinde işlevsel bir görevinin olabilmesi, akademik

başarısını ve günlük yaşamını geliştirmesi için işlevsel bir okur yazarlık becerisine sahip olması gerekir (Kuşdemir, Arık ve Yıldız, 2021).

Gelecek nesillerin yetişmesinde önemli bir yeri olan okuma yazma öğretiminin amacı yalnızca okuma yazma becerisi kazandırmak değildir. Öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi, bilgiyi anlayıp kullanabilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Güneş, 2003). İyi bir okuma becerisinin gelişmesi bilgi birikimini geliştirmek ve çağdaş insan düzeyine ulaşmak için gereklidir. Okuma yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanan kişiler duygu ve düşüncelerini aktarmada daha başarılıdır (Şahin, 2018). Bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi ancak gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Bu nedenle okuma yazma öğretiminde amaç, çocuğa sadece okuma-yazma becerisini kazandırmak değil, aynı zamanda çocuğun hızlı, doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşabilmesidir (Çelenk, 2007).

Temel dil becerileri olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbiri ile ilişkili olan, anlama ve anlatıma dayalı becerilerdir. Dinleme ve okuma anlama dayalı dil becerilerini oluştururken; konuşma ve yazma anlatıma dayalı dil becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999). Yazma becerisinin gelişmesi okuma becerisiyle ilişkilidir. Bu iki becerinin gelişmesi için öğrencilerin okumaları, yazmaları, yazdıklarını gözden geçirmeleri, yazdıkları üzerine konuşmaları ve kendi anlatım yollarını keşfetmeleri gerekir (Güneş, 2019). Okuma ve yazma birbirinin devamı olarak görülmektedir. Yazma, bireyin zihninde var olan şemaların kâğıda aktarılmasıdır. Geçmişten günümüze yazma okumadan sonra gelen ve okumanın tamamlayıcısı olan bir beceri olarak görülmüştür. Okuma birincil beceri olarak algılanırken yazmanın geri plana atıldığı gözlenmiştir (Karadağ, 2019, s. 36). Oysa okuma yazma becerileri birbirinin devamı niteliğinde olup okuma bilmeyen birinin yazma becerisini kazanması beklenemez (Coşkun, 2014, s. 50). Okuma ve yazma hiyerarşik bir düzen çerçevesinde ilerlediğinden, bu süreçte bir sorunla karşılaşırsa ilerleyen düzeylerde de problemlerle karşılaşma mümkündür. Başka bir ifadeyle, her düzeyin gerektirdiği kazanımlar karşılanmazsa ilerleyen süreci sekteye uğratacaktır ve okuma yazma sürecindeki ilerleme duracaktır (Brügelman ve Balhorn, 1990; akt. Yangın ve Sidekli, 2006).

İlkokul dönemi öğrencilerin bir üst kademeye geçmesi için hazırlık sürecidir. Bu süreçte okuma, yazma, okuduğunu anlama, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerilerinin kazanılması gereklidir. Okuma yazma sürecini başarıyla atlatan öğrencilerin ise ileriki yıllarda da aynı başarıyı devam ettirme olasılığı yüksektir (Başar ve Tanış Gürbüz, 2020). İlkokul dönemi okuma yazma becerilerinin temellerinin atıldığı süreçtir (Babayiğit,

2016). Okuma yazma becerilerinin kazanılması sürecinde her öğrenci kendi öğrenme hızında ilerlemektedir. Bu süreçte öğrenciler arasında bireysel farklılıklar oluşabilmekte, aynı formel eğitim sürecinden geçmesine rağmen okuma yazma başarılarında farklılıklar gözlenebilmektedir (Ergül, Akçamuş, Akoğlu, Tülü ve Demir; 2021). Bu süreçte oluşabilecek yanlış öğrenmeler kişinin hayatı boyunca devam edecektir (Babayiğit, 2016). Okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanacak olumsuz durumlar öğrencinin geç ve güç okuma yazma öğrenmesine neden olacaktır. Böyle bir durumun yaşanması öğrencinin eğitim hayatını olumsuz etkileyecektir. Yetişkinlerde rastlanan yavaş okuma, okuduğunu anlamama, kendini yazılı ve sözlü ifade edememe sorunlarının kaynağı ilkokul yıllarına dayanmaktadır (Cemaloğlu, 2001, s. 5). Bu süreç içerisinde pek çok durum öğrencinin okuma yazma sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle okuma yazma becerisinin kazandırılmasında kritik öneme sahip olan bu sürecin aile ve öğretmen tarafından takip edilmesi önemlidir. Okuma yazma etkinlikleri düzenlenirken öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alınarak yapılmalı, bütün derslerin temelini oluşturan okuma yazma becerilerinin öğretiminde dikkatli olunmalıdır (Sarı, 2008).

1.1.1. Okuma ve okuma güçlüğü

Okuma

Okuma becerisi, yazılı ya da basılı metinlerin duyu organlarıyla algılanıp seslendirilmesiyle başlayıp, zihinde var olan bilgilerle ilişkilendirilip anlamlandırılması süreci olarak ifade edilir (Ege, 2019). Okuma yazılı harf ve işaretleri çözümlene, işaretleme, bunları zihinde düzenleme, yazılı metinlerdeki bilgileri alma, anlama ve öğrenme olarak açıklanmaktadır (Güneş, 2019). Okuma “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2003, s. 77). “Okuma yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” (Yangın ve Sidekli, 2006). Yazılı harflerin gözle görülüp, algılanması ve zihinde anlamlandırılması süreçlerini kapsayan (Şahin, 2009) okuma, görsel yolla ya da diğer duyu araçlarıyla varlıkları tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Şahin, 2011). Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon (2004) okumayı bir amaç için yazılı metinden anlam çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Razon (1982)’ a göre ise okuma yazılı ve basılı metinlerin kuralına uygun olarak seslendirilmesi etkinliğidir. Okuma sadece çözümlene yapmak değildir, aynı zamanda bireyin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini harekete geçiren karmaşık bir süreçtir.

Okuma süreci çoklu dilsel ve bilişsel zorlukları kapsayan bir süreçtir (Hasbrouck ve Tindal, 2006). Okuma; düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz, sentez

gibi zihinsel süreçlerin gelişmesinde önemli rol oynar. Bireyin okuduğunu anlayıp aynı zamanda etkili bir iletişim becerisi geliştirmesi okuma becerisini geliştirmesine bağlıdır (Güneş, 2007).

Bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan okuma becerisinin nasıl algılandığı ve öğrenildiği önem taşımaktadır (Stanovich, 1988; akt. Şahin, 2018). Akyol'a (2012, s. 1) göre okuma: "Okuyucunun önbilgileri doğrultusunda yazar ile sağlıklı iletişime dayalı belirli bir amaca yönelik uygun yöntemleri kullanarak gerçekleştirdiği anlam kurma sürecidir." Okuma yazıyı görmek ve seslendirmek değil okunan yazının ön bilgiler ile bütünleştirilip yeniden anlamlandırılması sürecidir (Güneş, 2019). Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu algılanmasıyla gerçekleşen okuma (Öz, 2011) basılı sembollerin duyu organlarıyla algılanıp, anlamlandırılma ve yorumlama aşamalarını taşıyan zihinsel bir süreçtir (Çelenk, 2005). Bireyin kişisel gelişiminde önemli bir yer tutan okuma becerisinde pek çok dilsel sembol anlamlandırılmakta ve semboller arasında ilişkiler oluşturulmaktadır (Şahin, 2011). Başka bir ifadeyle okuma, ses gruplarının tanınmasıyla ve bu ses gruplarından anlam çıkarılmasıyla başlayan süreçtir, okuma becerisinin rahatça kullanılabilir duruma gelmesiyle de akıcı okuma süreci gerçekleşmektedir (Blaha ve Bennett, 1993: 40). Okuma, yalnızca yazılı harflerin ya da kelimelerin akıcı bir biçimde seslendirilmesi süreci olmayıp (Bulut, 2016), okunanlardan anlam çıkartıp bu anlamları analiz etmeyi de içeren karmaşık bir süreçtir. Gerçek bir okuma için okunanların zihinde var olan bilgilerle yeniden anlamlandırılması gerekir (Satılmış, 2021). Diğer bir deyişle okuma, bireyin zihninde var olan şemalar ile metinde okuduklarını sentezleyip yeniden anlamlandırma sürecidir. Bu süreç içerisinde görme, anlama, yeniden yapılandırma gibi işlemler gerçekleşir. Harf ve sembollerin algılanmasıyla başlayıp kelimelerin ve cümlelerin anlamlandırılmasıyla okuma süreci devam eder (Güneş, 2019). Okuma, çözümlenme, anlama ve okunana tepki verme olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Okuma sırasında öncelikle okunan kelimeler çözümlenir daha sonraki aşamada sentez yoluyla anlamlandırma gerçekleşir (Sadoski ve Paivio, 2007). Bu nedenle okuma sürecinin ilk aşamasında harflerin çözümlenip seslendirilmesi gerekir. Sonraki aşamada seslendirilen metnin zihinsel süreçlerden geçerek anlamlandırılması ile okuma süreci gerçekleşmiş olur (Demirtaş, 2016). Dolayısıyla okuma sürecinde belirli bir amaç doğrultusunda birden fazla zihinsel işlem birlikte gerçekleşmektedir. Bu nedenle bu süreçte zihnin aktif olarak okuma ortamına dâhil olması gerekmektedir (Bulut, 2016).

Okuma zihinde gerçekleşen anlam kurma, ilişkilendirme ve hayal etme öğelerini barındırır (Akyol, 2020). Yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen görüş alıp verme süreci olan okuma eyleminde okuyucunun metinden anlam çıkarabilmesi için öncelikle okuduğunu

algılaması gerekir (Akyol, 2014, s. 15). Okuduğunu anlama süreci; kişinin eskiden sahip olduğu bilgileri, bilişsel becerilerini kullanarak grafik ve simgelerle birleştirip anlamlandırmasıdır. Okuyucu, yazarın aktarmak istediği mesajı anlamlandırmak için okuma esnasında konuyla ilgili zihninde eskiden var olan bilgileri ve görselleri ilişkilendirmektedir (Harris ve Sipay, 1990, s. 10; akt. Gül, 2019). Başka bir ifadeyle, okuma sürecinde birey okuduğu parçayı anlayabilmek için ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak metindeki öğelerden yola çıkarak anlam kurmaktadır (Akyol, 2014, s. 15).

Okuma ve öğrenme insanın yaşamı boyunca devam ettirdikleri becerilerdir. Bireyin yaşantısındaki birçok faaliyet okuma becerisinin etkin kullanımını gerektirir. Bu temel becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi öğretim sürecinin temel amaçlarındandır (Dağ, 2010). Bireyin kendini geliştirmesi, yeni bilgiler edinmesi okuma becerisine ve okuma alışkanlığı edinmesine bağlıdır. Belirli bir yaş aralığında öğrenilip ömür boyu kullanılan bir beceri olan okuma, bireyin hayal dünyasını, insan ilişkilerini ve kendi bilgi düzeyini geliştirmektedir. Okuyan, sorgulayan ve araştıran kişiler sayesinde güçlü bir toplum oluşmaktadır (Duran, 2018). Bu nedenle okuma becerisi kazanma bireyin kişilik gelişimi ve toplumla sağlıklı ilişki kurabilmesi için büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2007).

Okuma eyleminin pek çok amacı bulunmaktadır. Okumanın tek amacı okuryazar bireyler yetiştirmek değildir. Bireyin okuduğunu anlaması, yorumlaması ve çıkarım yapma becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Bay, 2008). Bu nedenle okumada asıl amaç metnin anlaşılmasıdır. Okuma sürecinde yazarın vermek istediği mesajın okuyan kişiye iletilmesi gerekmektedir (Demirel, 1995, s. 65; akt. Acat, 1996). Dolayısıyla etkili bir okuma sürecinin oluşması okuyucunun yazarın vermek istediği mesajı anlamasıyla gerçekleşir (Şahin, 2011). Okumanın amacına ulaşması ancak okuduğunu anlamayla sonuçlanmasıyla gerçekleşir (Pürsün, 2021). Bu bağlamda okuma yazar ve okuyucu arasında bir bilgi, fikir veya duygu alışverişi süreci olarak da tanımlanabilir. Okumanın amaçlarından biri de bilgi edinmektir. Bu amacın gerçekleşmesi ise okunan cümlelerin anlaşılmasına bağlıdır. Bu nedenle, öğrencinin dikkati sürekli olarak okuduğunu anlamaya çekilmelidir (Güneş, 2003, s. 43).

Okuduğunu anlama yalnızca doğru ve akıcı kelime okumadan daha fazlasını gerektirir (Davis, Lindo ve Compton, 2007). İyi bir okuma süreci akıcı okuma, anlama, okuduğunu yorumlama ve prozodiyi kapsamaktadır (Pürsün, 2021). Hudson, Line ve Pullen (2005)' e göre akıcı okuma üç unsurdan meydana gelmektedir; kelime okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodik özellikler. Kelime okuma doğruluğu kelimeleri doğru tanıma ve çözümleme başarısını ifade eder. Okuma hızı kelime ve metin okumada otomatikliği ve hızı ifade eder.

Prozodik özellikler ise metnin anlaşılabilir olarak okunmasını sağlamak için vurgulu ve tekrarsız okumadır. Hızlı, doğru ve prozodik okuma yetkin bir okuyucu olmadığında önemli bir rol oynamaktadır (Hasbrouck ve Tindal, 2006).

Bir metnin zihinde anlamlandırılması yeterli bilgi, kelime dağarcığı ve dilbilgisi gerektirir (Davis, Lindo ve Compton, 2007). Ayrıca, okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için okuma hızının belirli bir seviyenin üstünde olması gerekir. Okuyucunun okuduğunu anlaması kelime tanıma düzeyinin yüksek olmasıyla beraber okuma hızıyla ilişkilidir (Baştuğ, 2021). Başka bir ifadeyle akıcı okuma ve kelime tanıma becerisinin gelişmesi öğrencinin okuma anlama sürecini desteklemektedir (Satılmış, 2021). Akıcılık yalnızca okuduğunu anlamayla bağlantılı değildir. Ayrıca kelime tanıma becerisinin gelişmiş olması gerekir. Okumalarında akıcılık geliştiremeyen öğrenciler öğrenim hayatları boyunca yavaş okuma ve okuduğunu anlama sorunları yaşamaya devam edecektir (Balıkçı, 2020). Okuma akıcılığı uygulama yaparak ve tekrar yoluyla geliştirilebilir (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Sözcüklerin doğru çözümlenip okunması akıcı okuma becerisinin geliştiğinin göstergesidir. Okuma akıcılığını kazanmış öğrenci okuma sorunu yaşamadığı için okuduğunu anlamaya daha fazla odaklanmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi, okunan bilginin anlamlandırılması ve zihinde yapılandırılması bakımından önemlidir (Ege, 2019). İyi bir okuma becerisinin oluşması için kelime tanıma sorunu ve sesli okuma hataları gibi okuduğunu anlamayı engelleyecek durumların olmaması gerekir (Karatay, 2018, s. 14). Öğrencilerin harf çözümlenme, kelime tanıma ve akıcı okuma gibi alt okuma becerileri gelişmemişse bu durum öğrencinin anlama becerisini de etkileyecektir (Hulme ve diğerleri, 2015; akt. Kanniainen, Tolvanen, Utriainen, Aro, Leu ve Leppänen, 2022). Kelime tanıma aşamasında yaşanan bir sorun yanlış anlamlandırmaya neden olacaktır. Kelime tanımadan okuma gerçekleşemez, bu yüzden okuyucu öncelikle kelimeyi tanımalı, daha sonra kelimenin anlamlandırılması için belirli bir süre tanınmalıdır. Bu süre içinde okuyucu ön bilgilerinden yola çıkarak anlam ilişkisi kurmalıdır (Akyol, 2020).

Akyol (2020) etkili bir okuma yapmak için gereken okuma prensiplerini şu şekilde açıklamaktadır:

- **Okuma anlam kurma sürecidir;** okunan metinden anlam çıkartma okuyucunun ön bilgilerini kullanmasıyla gerçekleşir. Okuyucunun ön bilgilerine dayanarak yaptığı okuma daha kapsamlı ve etkili olmaktadır. Bu süreçinde okuyucu kendi bilgilerini genişletmekte ve okuduğunu yeniden anlamlandırmaktadır. Okuma esnasında karşılaştırma, analiz, sentez gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanmaktadır.

- **Okuma akıcı olmalıdır;** noktalama işaretlerine uyararak, tonlama ve vurguya dikkat ederek, kelime tekrarı ve geri dönüş yapmayarak konuşurcasına okuma yapma sürecine akıcı okuma denir. Okuma sürecini sekteye uğratacak ve okuduğunu anlamayı zorlaştıracak hataların yapılması akıcı okumayı engellemektedir. Akıcı okuma yapmanın ön koşulu kelime tanıma ve harf ayırt etme sorunlarının olmamasıdır.

- **Okuma stratejik olmalıdır;** okunacak metnin zorluk seviyesi göz önüne alınarak ve okuma öncesi konuyla alakalı ön bilgiler değerlendirilerek uygun yöntem ve amaç belirlemesi yapılmalıdır. Okumanın bilgi edinmek mi yoksa zevk almak için mi yapılacağı belirlenip ona uygun stratejiler uygulanmalıdır.

- **Çocuk okumaya güdülenmelidir;** okumayı isteyerek öğrenmenin kritik noktalarından birisi de güdülenmedir. Zayıf okuyucuların öğretmenleri ve ailesi tarafından desteklenip kendilerine olan güvenleri artırılmalıdır.

- **Okuma hayat boyu devam etmelidir;** okuma bir defaya mahsus bir beceri değildir, hayat boyu gelişmeye devam etmektedir. Günlük yaşam içerisinde ne kadar süre okuma yaptığından ziyade okumanın düzenli yapılması daha önemlidir.

Okuma süreci bireyin anlama, düşünme ve karar verme gibi zihinsel becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Bu sürece etki eden birçok faktör vardır. Öğrencinin okumayı öğrenebilmesi için belirli bir zekâ düzeyine gelmiş olması gerekir. Dil gelişimi, yeterli kelime hazinesine sahip olmak ayrıca görme ve işitme duyularında okuma öğretiminde önemli rol oynamaktadır. Benzer harflerin karıştırılmaması, görme algısı, her harf grubunun ifade ettiği sesi öğrenmek, işitsel algı okuma yetisinin öğrenilmesinde gerekli olan yeteneklerdir (Razon, 1982). Okuma eylemi görme ile başlayıp okuduğunu anlama ile devam eder. Ancak görmede sorun yaşayan öğrencinin okuma süreci olumsuz etkilenecektir (Susar Kırmızı, 2021). Okuma gözün satırlar üzerinde sıçraması ve odaklanması sonucu gerçekleşir, göz kaslarının yeteri kadar gelişmemesi ve görme bozuklukları okuma eylemini engelleyebilir (Karatay, 2018). Okuma sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri de işitmedir. İşitme sorunu olan öğrenci okumayı öğrenmekte ve sesleri telaffuz etmede sorun yaşayacaktır. Zekâ düzeyi de okumayı etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Öğrencinin okumayı öğrenmesi için belirli bir zekâ düzeyine ulaşması gerekir. Zihinsel becerilerinin yaş düzeyinin altında olması okuma sürecini sekteye uğratacaktır. Okumayı ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen bir diğer etmen dikkat eksikliğidir. Dikkat eksikliği okuduğunu anlamayı engeller ve aynı yeri tekrar okuma eğilimi oluşturur (Susar Kırmızı, 2021). Dikkatini toplama ve odaklanma sorunları yaşayan çocuklar okuma sürecinde sorun yaşayacakları gibi duygusal ve davranışsal sorunlar

da yaşamaktadır (Bıyık ve Erdoğan, 2019). Motivasyonun da okuma sürecine etkisi olduğu belirtilmektedir. Öğretmenin okuma sürecinde öğrencileri teşvik edecek tavır ve davranışlar göstermesi öğrencilerin okuma motivasyonlarını artıracaktır (Susar Kırmızı, 2021). Okuma motivasyonu geliştirmenin amacı öğrencinin kendi isteğiyle okuması ve çalışıkça okuma becerisinin ilerlemesidir. Okumanın zevkini alan öğrenciler daha fazla okuma yapmakta ve okumada ilerleme kat etmektedir (Balıkçı, 2020). Okuyucunun ön bilgileri okumayı etkileyen bir diğer etmendir. Ön bilgiler yoluyla okuduğunu anlama gerçekleşir. Okuyucunun ön bilgileri doğrultusunda yaptığı okumada metne karşı ilgisi daha yüksek olabilmektedir (Susar Kırmızı, 2021). Bunların dışında çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi ve ailenin sosyo ekonomik durumu, ailenin sosyal öğrenme ortamları oluşturması, çocuk ile geçirilen kaliteli vakitler çocuğun okumaya yönelik tutumunu etkiler. Okula başlamadan çocuğun okumaya karşı hazırbulunuşluğu desteklenirse okuma öğrenme süreci verimli geçecektir (Bıyık ve Erdoğan, 2019). Sosyal yönden olgunlaşamayan çocuklar okumaya karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Çocuğun yaşlıları ve öğretmeniyle iletişim kuramaması okula karşı tutumunu olumsuz etkiler ve okuma istediğinin önüne geçebilir. Duygusal bozukluk da çocuğun okumayı öğrenmesini olumsuz etkileyen durumlardan biridir. Duygusal bozukluğu olan çocukta okuma sorunları görülebileceği gibi, okuma başarısızlığı yaşayan çocuk da duygusal sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu nedenle farklı sebeplerden dolayı duygusal gelişimi desteklenmeyen çocuklarda motivasyon, dikkat, ilgi ve irade yokluğu, okuma sürecini sekteye uğratmaktadır (Razon,1982). Bunların yanı sıra çocukların okula yönelik olumsuz tutumu, hazır olmadan okuma eğitimine başlanmış olması, okul iklimine uyum sağlayamaması, sosyal açıdan olgunlaşmamış olması, kendini ifade etmede ve iletişim kurmada sorun yaşamaması da okuma eğitimi üzerinde etkilidir. Okuma becerilerinin gelişmesini etkileyen bu etkenlerde yetersizlik yaşanması okuma güçlüğü oluşmasının temel nedenlerinden biridir (Demirtaş, 2016). Öğrencinin yaşı, zihinsel gelişimi, görme-işitme yetilerinin gelişmişliği ve ses-dil yapısının gelişmesi de okuma becerisinin gelişmesinde etkilidir ve bu fizyolojik alanlarda oluşabilecek sorunlar öğrencinin okuma güçlüğü yaşamamasına neden olabilir (Şahin, 2019). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimleri desteklenmezse ileriki süreçte okula yönelik olumsuz tutum sergileyebilir, bu durum öğrencinin akademik başarısıyla birlikte günlük hayatını da olumsuz etkileyebilir.

Bireyin düşünce ve hayal dünyasını zenginleştirme ve kültür edinme yollarından birisi okumadır. Okuma eleştirel bakış açısının ve yorum yapabilme becerisinin temelini oluşturur. Bir konu hakkında yorum yapabilmek için bilgi sahibi olmak gerekir ve bilgi edinmenin yolu

okumadan geçmektedir (Altunbaş Yavuz, 2016). Okuma, bireylere etkin çalışma ve öğrenme olanağı sunarak öğrenme sürecinin devamlılığını da sağlamaktadır (Karahüseyinoğlu, 2002).

Bireyin okuma becerisini kazanması hem kendisine hem de topluma fayda sağlamaktadır. Okuma bireyin hayat görüşünün gelişmesine, ufkunun genişlemesine ve zihinsel gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir (Bıyık ve Erdoğan, 2019, s. 110). İlköğretim sürecinden itibaren gelişmeye başlayan okuma becerisi, içerisinde pek çok öğrenme alanını, boyutları, beceri ve tekniklerini içeren bir beceridir. Öğrencinin iyi bir okuma becerisine sahip olması akademik başarısını artırmakla birlikte, kişiliğini geliştirmesi, yaşadığı toplum içerisinde iyi ilişkiler kurması açısından önemlidir (Güneş, 2019). Bilgi edinme ve öğrenmenin en temel yolu iyi bir okuma becerisine sahip olmaktır. Okuma becerisi gelişmiş kişi okuduklarını doğru ve tam anlayıp, zihninde var olan şemaları geliştirip sözcük dağarcığını zenginleştirecektir (Karahüseyinoğlu, 2002). Bu durum zihinsel kapasitenin artmasını sağlayacaktır. Bu gelişimle birlikte genel kültürü artan çocuğun konuşma becerisinde de olumlu etkiler gözlenecektir (Baştuğ, 2021). Bu bağlamda okuma becerisinin etkili bir biçimde kazandırılması öğrencinin eğitsel ve sosyal becerilerini de olumlu etkileyecektir.

Öğrenme sürecinin başlangıç unsurlarından birisi olan okuma becerisi bireylerin her alanda karşısına çıkmakta, akademik ve sosyal yaşamını etkilemektedir. İyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bireylerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenemez. Okuma becerisini kazanması gereken dönemde sorun yaşayan çocuklar ilerleyen yıllarda da zorluklarla karşılaşacaktır. Okuma sürecinde sorun yaşayan çocuklar için ileriki yıllar akademik sorunlarla boğuştuğu, arkadaşlarının gerisinde kaldığı bir süreç doğuracak ve bu çocukların eğitim hayatı sekteye uğrayacaktır. Bu nedenle erken müdahale edilip uygun yöntemlerle bu çocuklar desteklenmelidir.

Okuma güçlüğü

Okuma güçlüğü “Akranlarıyla benzer zekâ düzeyine sahip olmasına rağmen okuma becerilerini onlarla aynı düzeyde geliştiremeyen, herhangi bir zekâ sorunu, görme ya da işitme problemi, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu yaşamayan veya bir beyin hasarı söz konusu olmayan öğrencinin yaşadığı sorun” (Kuruyer, 2014, s. 12) olarak tanımlanmaktadır. Razon (1982) okuma güçlüğüne “okuma seviyesi zekâ seviyesinden ve yaşlılarının okuma seviyesinden geri olan, harfleri ayırt etmekte ve bellekte güçlüğe uğrayan çocuk” olarak tanımlamıştır. Okuma güçlüğü, normal ya da üstün zekâyâ sahip olmasına rağmen öğrencinin okuma becerisinin istenen düzeyde olmamasına ve okuma becerisinde problem yaşamasına neden olan özel öğrenme güçlüğüdür (Akyol ve Ketenoğlu

Kayabaşı, 2018). Başka bir ifadeyle okuma güçlüğü herhangi bir zihinsel ya da fiziksel sorun yaşamamasına rağmen okuma becerilerinin olması gereken seviyenin altında olması durumu olarak tanımlanabilir.

Okuma güçlüğüne sebep olan pek çok faktör bulunmaktadır (Acat, 1996; Lyster, 2001; Hamilton, 2012; akt. Chuunga, 2013). Bunlar arasında çocuğun fizyolojik ve psikolojik durumu, okul ortamı ve çevresel koşullar en önemli faktörlerdir. Zekâ geriliği, çocuğun hazır bulunuşluğunun eksik olması, kendine güvensizlik, isteksizlik ve utangaçlık gibi durumlar okuma başarısı üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Acat, 1996). Okuma güçlüğü görsel, dilsel ve duyuşsal işlevlerde oluşan eksikliklerden (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004); çevresel faktörlerden, okuma materyallerinin eksikliğinden, bilişsel, ya da işitme bozukluklarından kaynaklı olabilir (Lyster, 2001; Hamilton, 2012; akt. Chuunga, 2013). Bu nedenle okuma güçlüğü'nün sonradan oluşan veya doğuştan gelen problemler nedeniyle ortaya çıktığı söylenebilir (Razon,1980: 74; akt. Gül, 2019).

Çaycı ve Demir (2006) öğrencilerin yaptığı okuma hatalarının dikkatini toparlayamama, motive olamama ve kelime dağarcığının zayıf olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Okuma güçlüğü yalnızca hatalı okuma yapmaktan değil; yavaş okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin etkin kullanılmaması gibi durumlardan da kaynaklanabilir (Sarıpınar ve Erden, 2010). Ayrıca öğrencinin kelime tanımada zorlanması, yanlış ve yavaş okuması ve okuduğunu anlamada sorun yaşaması gibi nedenler de okuma güçlüğüne neden olan önemli kaynaklar arasında sıralanmaktadır (Yılmaz, 2008). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci üç problem kategorisinde de zorluk yaşıyor olabilir. Bunlardan ilki bilişsel zorluklar olup anlama, kelime tanıma, akıcı okumada yaşanan problemleri içerir. Bir diğeri okumaya karşı olumsuz tutum geliştirme olup birey okuyamayacağına yönelik inanç geliştirir. Sonuncusu ise metinden zevk alamamadır (Beers, 2003).

Okuma güçlüğü olan çocuklarda okuma sorunları, kelime tanıma ve harf-ses çözümleme gibi temel okuma becerilerini edinmede zorluk yaşama şeklinde kendini gösterir (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin birçok okuma hatası yaptığı görülür (Gürbüz ve Kurnaz, 2020, s. 279; Yılmaz, 2008). Bu öğrenciler akıcı okuyamaz ve akıcı okuyamadığı için okuduğunu anlamlandıramamaktadır. Akıcı okuyamayan kişi okuma esnasında dikkatini seslendirmeye verdiği için metin içeriğine de odaklanamamaktadır (Yılmaz, 2008). Okuma hataları yapılarak gerçekleşen bir okumanın doğru anlaşılması beklenemez. Metni takılmadan okuyamayan ve dikkatini seslendirmeye veren okuyucu metinden anlam çıkaramayacaktır (Bulut, 2016). Öğrencilerin yaşadıkları

okuma güçlüğü okuduğu sözcüğü doğru telaffuz edememelerine ve yanlış anlamalarına da neden olmaktadır (Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018).

Zayıf okuma becerisine sahip öğrenciler okuduklarıyla ilgili ön bilgilerini harekete geçiremez, okuduklarını anlamadan yalnızca seslendirir (Akyol, 2020). Okuma sorunu olan öğrencilerin yaşadığı en temel problemler atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlayarak okuma, harfleri karıştırma, heceleyerek okuma, okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, okuma sırasında kelimenin tamamını seslendirmeme ve eksik bırakmadır (Çelik, 2020). Atlama, ekleme, tekrar, duraklama, ters çevirme, telaffuz ve yanlış okuma (Yılmaz, 2006); b ve d harflerini, 6 ve 9 gibi rakamları ters algılama, noktalı ve noktasız harfleri karıştırma, okurken sözcük atlama, harfleri karışık yazma (Şen, 2016); kelime tanıma, harf ve hece ekleme ya da atlama, vurgu, tonlama hataları yapma (Satılmış, 2021); atlayıp geçme, tekrar, yanlış okuma ve ekleme yapma (Uzunkol, 2013); yanlış okuma ve harf-hece tekrarı yapma (Çetin ve Akyol, 2021) harf hataları, hece-kelime atlama, tersine çevirme, yazım hataları, harf ve rakamların yönünü karıştırma, yanlış kalem tutma (Can ve Altunbaş Yavuz, 2017) gibi davranışların okuma güçlüğü olan çocukların en sık yaptığı hatalar olduğu belirtilmiştir. Orton, Larue, Ensley ve Stenmark (1925) ise (akt. Yurdakal, 2014) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerini şöyle belirtmektedir:

- Kelimeleri hatırlamada zorlanma
- Birbirinin tersi olan sayı ve rakamları karıştırma (b-d ve 6-9 gibi)
- Kelimelerdeki harfleri veya rakamları karışık algılama (ne'yi en; 3'ü E; 12'yi 21 olarak algılamak gibi)
- Noktalı ve noktasız harfleri şaşırma (u-ü, o-ö, s-ş)
- Kelime atlayarak okuma
- Yazı yazmada zorlanma ve yazım hataları yapma
- Gecikmiş veya yetersiz konuşma

Okuma güçlüğü'nün temel nedenlerinden birisi de kelime tanıma probleminin yaşanmasıdır (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004; Yılmaz, 2008). Kelime tanıma sorunları metnin seslendirilmesi sürecini olumsuz etkileyecek ve sözcüklerin metin içerisinde

bütünlük sağlamasının önüne geçecektir. Bu nedenle parçanın vermek istediği mesaj anlaşılmayacak ve okuma süreci etkisini kaybetmiş olacaktır (Bulut, 2016). Okuduğunu anlamada zorluk yaşayan çocuklar kelime tanıma, heceleme ve harf-hece çözümleme gibi alanlarda yetersizdirler (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Bu bağlamda akıcı okuma becerisinin gelişmesi için kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etme becerilerinde sorun yaşanmaması gerekir. Bunun için ses, harf ve hecelerin çözümlenip okunmasında otomatikleşmiş olunmalıdır. Kelime tanıma ve ayırt etme becerisi gelişmemiş kişilerin akıcı okuması beklenemez. Bu yüzden öncelikle kelime tanıma ve ayırt etme sorunları giderilmelidir (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2020, s. 62-63).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde en sık görülen özellikler; içe kapanıklık, mahcubiyet duygusu, dikkat dağınıklığı, ailevi sorunlar, başarısızlık yüzünden sınıf arkadaşlarından tepki görme, okumaya karşı isteksizlik ve okuma yetersizliği sebebiyle dalga konusu olmalarıdır (Sirem ve Baş, 2021). Her bireyin kendine özgü gelişim hızı vardır, bu nedenle öğrencilerin okuma sürecinde aynı hızda ve zamanda ilerlemeleri beklenemez. Okuma güçlüğü olan öğrenciler yaşlarına göre geride kalabilmektedir (Altunbaş Yavuz, 2016). Okuma güçlüğü öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum sergilemesine ve ilgisini kaybetmesine neden olabilir (Çetin ve Akyol, 2021). Bu sorunlar öğrencilerin okumadan zevk almalarını engellemekte ve metnin doğru anlaşılmasını olumsuz etkilemektedir (Özkara, 2010). Buna bağlı olarak okuma güçlüğü olan öğrencilere gerekli müdahale yapılmaması durumunda da öğrenci okula ve derslere karşı olumsuz tutum geliştirebilir ve bu durum öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkileyebilir (Demirtaş, 2016). Okuma başarısızlığının hangi öğrencilerde olduğu ve başarısızlığa neden olan etkenler belirlenip gerekli önlemler alınmadığı sürece bu başarısızlığın kontrol altına alınması beklenemez. İlköğretimin ilk yıllarında temel okuma yazma becerisini kazanamayan öğrencilerin ileriki yıllarda verimli bir öğretim süreci geçirmesi mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlerin sorun yaşayan öğrencileri belirlemesi ve bu sorunları gidermeye yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir (Razon, 1982; akt. Özkara, 2010). Bu bağlamda okuma güçlüğü olan; doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri bakımından sınıf seviyelerinin altında kalan öğrencilere uygun yöntem ve teknikler kullanılarak müdahale edilmeli (Gökdemir ve Yakut, 2021; Altunbaş Yavuz, 2016), öğrencilerin eğitim hayatını sekteye uğratacak olan bu durumun giderilmesi için önlem alınmalıdır (Öz, 2011).

Okuma sürecine yeni başlayan öğrencinin dış motivasyonunu sağlayacak kişiler anne, baba, akran ve öğretmenlerdir. Okuma sürecinin başındaki öğrencinin desteklenmesi onun özgüvenini, motivasyonunu ve okumaya karşı tutumunu artıracaktır. Bu süreçte öğretmen

öğrenciyi teşvik etmeli, desteklemeli ve öğrencinin ilgisini çekecek şekilde materyal üretmelidir (Şahin, 2019). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi, öğrencinin sorun yaşadığı alanlarda desteklenmesi ve öğretmenlerin bu öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda öğretim planlamaları ve uyarlamalar yapmaları gerekmektedir (Arabacı, 2021; Duran ve Sezgin, 2012). Doğru zamanda uygun yöntem, teknik ve strateji uygulanmadığında, bu durum yaşanan güçlüğü artmasına sebep olmakta ve okuma becerisinin gelişmesini engelleyerek süreci zorlaştırmaktadır (Pürsün, 2021).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin ders içi ve ders dışında yapılacak çalışmalarla bu güçlüğü aşmalarına yardımcı olunmalıdır (Ege, 2019). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ailenin ve öğretmenin destekleyici bir yaklaşımla yaklaşım ve öğrenciyi okuma sürecine dâhil etmesi gerekir. Bu süreçte öğrencinin güçlük çektiği noktalar tespit edilip okulda ve evde bu güçlükleri gidermeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Okuma güçlüğü olan çocuklar için evde uygun okuma ortamı oluşturulmalı, seviyesine uygun kitap seçimi yapılmalı, model olunmalı ve okuma hataları düzeltilerek okuma çalışmaları yapılmalıdır.

1.1.2. Yazma becerisi ve yazma güçlüğü

Yazma

İnsanlar yaşadığı toplum içerisinde sürekli etkileşim halindedir. Etkileşim kurmak duygu ve düşüncelerin paylaşılmasıyla gerçekleşir. Bunun için konuşma ya da yazma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Göçer, 2016). Bireyin kendini ifade edebilmesinin en temel yolu (Karatay, 2013) olan yazma, ilköğretim yıllarında kazandırılması gereken önemli becerilerden birini oluşturmaktadır. Öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi okul hayatındaki başarısını büyük oranda etkilemektedir. Yazma becerisindeki gelişim öğrencinin hem akademik başarısının artmasında hem de sosyal ilişkilerinin gelişmesinde etkili olduğundan bu becerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Karadağ, 2019, s. 37).

Bireyin kendini ifade edebilmesi ve iletişim kurabilmesi, duygularını, düşüncelerini, görüşlerini, sezgilerini insanlara aktarabilmesinin en etkili yöntemlerinden birisi yazmadır (Erbaşan, 2022). Yazma; duygu, düşünce ve izlenimleri şekiller ve semboller yoluyla ifade etme ihtiyacından ortaya çıkmış en etkili ve kalıcı iletişim yoludur (Bay, 2008). Sesleri harflere çevirme, harfleri çizme, söz ve düşünceleri işaretlerle anlatma, harfleri birleştirerek hece, kelime, cümle ve metin oluşturma, olay ve düşünceleri yazılı dille ifade etme, bilimsel ve edebi eserler üretme şeklinde tanımlanan yazma (Güneş, 2019 s. 151), düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2020). “Yazma, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi

kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemidir.” (Ungan, 2007, s. 462). İnsanların işittiklerini, gördüklerini ve yaşadıklarını sınırları belli bir şekilde anlatmasına dayalı olan yazma eylemi düşünme, konuşma, okuma gibi becerilerle birlikte yol alan kolektif bir süreçtir. Yazma, ortaya çıkan fikirleri yeniden şekillendirme veya aktarma eylemidir (Köksal, 2001).

Yazma, bireylerin bilgisini, temel becerilerini ve birden fazla durumu koordine etme becerilerini içeren üstbilişsel becerilerin kullanılmasıyla gerçekleşen bir eylemdir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins, Cihak, 2005). Fikir oluşturma, planlama, metin üretme, dilbilgisi, değerlendirme gibi bir takım motor ve bilişsel görevin aynı anda yürütülmesine dayanan yazma; bilişsel, kinestetik ve algısal-motor bileşenlerin karışımından oluşan bir etkinliktir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003).

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bilişsel boyutunda edinilen bilgilerin, duyumların sıralanarak zihinsel aşamalardan geçirilip yorumlanması aşamaları vardır. Duyuşsal boyutunu; yazılan parçanın yalın, akıcı, dikkat çekici ve düzenli yazılması oluştururken, yazmada kullanılan araç gereçlerden olan defter, kalem, kâğıt kullanma ve yazma için gerekli el kaslarının eş güdümü ise yazmanın devinişsel boyutunu oluşturmaktadır (Köksal, 2001).

Yazma eyleminin oluşmasında zihinsel ve fiziksel süreçler yer almaktadır (Güneş, 2019, s.35; Tunagür ve Kardaş, 2021). Duygu ve düşüncelerin aktarılması, doğru sözcüklerin seçilmesi ve yazıma ilişkin kuralların uygulanmasında zihinsel süreçlerin ve belleğin önemli rolü vardır (Maden, 2021 s. 97). Yazma eylemi belirli bir amaç doğrultusunda zihinde var olan bilgilerin yapılandırılmasıyla oluşmaktadır. Yazma zihinsel becerilerin harekete geçmesiyle düşüncelerin düzenlenip cümleler yoluyla aktarılmasını ve iletişimin kurulmasını sağlamaktadır. Öğrencinin duygu, düşünce ve fikirlerini yazarak ifade etmesi pek çok zihinsel beceri gerektirir. Zihinsel süreçte dikkat, sınıflama, sıralama, analiz-sentez ve anlamlandırma gibi üst düzey beceriler önemli rol oynar (Güneş, 2019, s. 35). Bu nedenle yazma becerisinin etkili bir şekilde kazandırılması zihinsel becerilerin gelişmesi ile alakalıdır (Coşkun, 2014, s. 56). Yazmanın fiziksel sürecinde ise kalem tutma, çizgi çizme, el hareketleri, kelimeler arasına boşluk bırakma becerileri ön plana çıkmakta (Güneş, 2019 s. 35), göz, el ve parmaklar etkin rol oynamaktadır (Tunagür ve Kardaş, 2021).

Yazma becerisi bireylerin zihinsel ve üst düzey becerilerinin gelişiminde etkilidir. Bunun yanı sıra iletişim becerilerini geliştirmenin, duygu ve düşüncelerin aktarılmasının da ana yollarından biridir (Karataş, 2019). Yazma becerisinin gelişmesi okuma ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesiyle ilişkilidir. Yeni bilgi edinme ve sözcük varlığını geliştirme okuma yoluyla gerçekleşmektedir. Okuma yaptıkça insan ne derece doğru yazdığını kendisi değerlendirebilir ve eleştirel düşünerek yazma becerisini geliştirebilir (Corter ve diğerleri, 2002 s. 246; akt. Belet, 2005). Bilgi edinme ve bilgiyi kalıcı hale getirmede yazma etkili bir yöntemdir. Bireyin dil gelişiminde ve öz güveninin artmasında da rol oynayan yazma becerisi, aynı zamanda sahip olduğu bilgiyi uygulamalı olarak ortaya koymasını sağlayarak bilginin kültüre çevrilmesinin en etkili yollarından birini oluşturur (Ungan, 2007).

Yazma öğretiminin temel amacı öğrencinin zihinsel becerilerini harekete geçirerek bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına aktarmasını sağlamaktır. Yazma öğrenciye sorgulama, sorunları belirleme ve çözüm üretme gibi işlemler yaptırır. Böylece öğrencinin içinde yaşadığı toplumu anlamasına ve kendini ifade edebilmesine olanak sağlar. Ayrıca bilgi birikimini genişletmeyi, özetlemeyi yani düşüncelerini düzenleyerek zihin yapısını geliştirir (Güneş, 2019).

Graham ve Perin'e (2007) göre okul ortamında yazmanın iki farklı boyutu bulunmaktadır. Birincisi el yazısı ve imlâ gibi yazmanın mekanik kısmıyla ilgili bir beceri olup, bir fikri ifade edebilmek için dilbilgisi, sözcük dağarcığı ve noktalama işaretlerini kullanmayı içerir. Yazmanın ikinci boyutunu ise içerik kısmı oluşturmaktadır. Bu boyutta yazma öğrencilerin bilgilerini genişletmek, derinleştirmek ve konuyu öğrenmek için bir araç görevi görmektedir.

Yazma becerisi; konunun ortaya konulması, konuyla ilgili hazırlık yapılması, yazının planlanması, gerekli düzenlemelerin ve düzeltmelerin yapılması, yazının bölümlerinin oluşturulması, cümleler arasında akıcılığın sağlanması, farklı yapıdaki kelimelerin kullanılması, kelimelerin doğru yazılması, noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, ana düşüncenin etkili bir şekilde ortaya konulması ve okuyucuya doğru ulaştırılması gibi birçok alt becerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır (Sever, 2019). Ayrıca etkili ve güzel bir yazma becerisi kelime bilme düzeyinin yüksek olmasına, doğru ve net cümleler kurmaya, hoş gidecek konuları seçmeye ve yazılanların belirli bir düzen çerçevesinde aktarılmasına bağlı olarak gerçekleşir (Keskinlik, 2005).

Çocuğun yazma becerisini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler bilişsel ve fiziksel faktörler, kişilik faktörleri, eğitim faktörleri ve aile faktörleri olmak üzere beş ana başlık altında ele alınmaktadır. Dikkat eksikliği yazmayı etkileyen bilişsel faktörlerden biridir. Dikkat eksikliği olan öğrenciler harflerin yönüne, biçimine, harflerle nasıl hece ve kelime oluşturulacağına odaklanma sorunu yaşarlar. Görme ve işitme sorunu ve yazma için belirli bir fiziksel olgunluğa erişme durumu ise yazma sürecini etkileyen fiziksel faktörler arasında yer almaktadır. Yazma becerisinin edinilebilmesi sinir-kas, el-göz koordinasyonu ve ince motor becerilerinin gelişmiş olmasını gerektirir (Karadağ Yılmaz ve Yeganeh, 2021, s. 106-113). Yazma sürecinde göz, el, parmak kaslarının gelişmiş olması önemli rol oynar. Bu motor beceriler büyük kaslardan küçük kaslara doğru gelişim gösterir. Fiziksel unsurlarda oluşacak bir sorun yazma becerisini etkilemektedir (Tunagür ve Kardaş, 2021). Düşük motivasyon, yazmaya karşı ilgisizlik, heyecan yapma, kaygı düzeyinin yüksek olması, eleştirilme korkuları yazma becerisinin gelişmesini olumsuz etkileyen kişilik faktörlerini oluşturmaktadır. Yazma becerisini etkileyen eğitsel faktörler arasında ise çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu, basılı kaynaklara erişim imkanının sağlanması ve nitelikli eğitim alabilme yer almaktadır. Aile faktörleri de çocuğun yazma becerisini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Ailede okuma-yazma güçlüğü olan bireylerin olması çocukta da bu güçlüklerin görülme ihtimalini artırmaktadır (Karadağ Yılmaz ve Yeganeh, 2021, s. 106-113).

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak sıralanan dört temel dil becerileri arasında en son kazanılan beceri yazmadır. Yazma becerisi insanların toplumsal ve iş hayatında her alanda karşısına çıkmaktadır (Erbaşan, 2022). Üst düzey beceri gerektiren ve bütün öğrenme alanlarıyla ilişkili olan yazma becerisi okul yıllarından itibaren bireyin hayatının her alanında karşısında çıkmaktadır (Sever, 2019). Birçok karmaşık beceriyi kapsayan yazma becerisi geliştirilmesi zaman alan bir beceridir. Yazma becerisinin zorlu bir süreç olması öğrencilerin yazmadan soğumasına ve beraberinde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Öğrenciler yazma yeterliliğine sahip olmadığında cümle, paragraf ve metin düzeyinde problemler yaşamakta ve bu durum yazma sürecinde ortaya konulan ürünün niteliğini de olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin yazma eğitimi sürecinde yaşadığı bu olumsuz durumlar yazmaya karşı nasıl bir tutum geliştireceğini etkilemektedir (Sever, 2019). Yazma başarısını etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Bu nedenle sadece sınıf içi yapılan çalışmalar yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeye yetmez. Yazmaya karşı istek oluşturmak öğrencinin yazma yetisini kullanması kadar kritik öneme sahiptir. Öğrencinin yazma sürecinden zevk alması bu beceriyi geliştirmesi için ön koşul oluşturmaktadır (Susar Kırmızı, 2009). Başka bir ifadeyle yazma

becerisinin geliştirilmesi öğrencinin yazmaya ilgi ve istek duymasıyla mümkündür. Bu nedenle öğrencinin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmasını ve yazma alışkanlığı kazanmasını sağlamak için öğretim sürecinin aşamalarında yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmeli ve yaptığı çalışmalara yönelik öğrencilere dönütler sunulmaya çalışılmalıdır (Karatay, 2013). Yazmaya yönelik yaratıcı ve eğlenceli uygulamaların yapılması ve yazma eğitiminde değişik yöntem ve tekniklerin uygulanması bu sürecin verimli geçmesini sağlayacaktır (Susar Kırmızı, 2009). Yazma becerisinin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için kişinin zihinsel, duygusal ve psikomotor becerilerinin de gelişmiş olması gerekmektedir (Karataş, 2019). Gelişim basamakları birbirine bağlı olduğundan bu basamaklardan herhangi birinde oluşan aksaklık yazma becerisini olumsuz etkileyebilir. Bunun sonucunda da çocukta yazma güçlüğü oluşabilir.

Yazma güçlüğü

Yazma güçlüğü, en az ortalama zekâ düzeyinde olan herhangi bir nörolojik ve algısal problemi olmayan çocukların el yazısında yetersiz performans göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Hamstra-Bletz and Blote, 1993). Yazma güçlüğü yazım yanlışları, harfleri uygun boşluk bırakarak yazamama, heceleme yapamama, harf-hece atlama, kelimeleri yanlış ve eksik yazma, anlamlı cümle kuramama gibi sorunları ifade etmektedir (Kuşdemir, 2018, s. 245). Yazma güçlüğü; kelimeler ve harfler arasına gerekli aralığı bırakamama, yazılan yazılarda imla hatalarının yapılması, ince kas becerilerinin gelişmemesinden kaynaklı kalem tutmada zorlanma, yazma hızının düşük olması, dilbilgisi kurallarını uygulayamama, kenar boşlukları içinde yazamama gibi yazma sürecini sekteye uğratabilecek yazma kusurlarına neden olmaktadır (Chung, Patel ve Nizami, 2020). Yazma güçlüğü yaşayan bireylerin harfleri, sayıları tekniğine uygun yazma, büyük harf ve noktalama işaretlerini kullanma; kelimeler arasına boşluk bırakma, dikte yoluyla ya da anlamlı ve kurallı cümle kurma; yazdıklarını gözden geçirip yanlışlarını tespit etme gibi becerilerden bazılarında veya tamamında sorun yaşadıkları görülmektedir (Can ve Altunbaş Yavuz, 2017). Akyol (2021) yazma becerisini geliştirme sürecinde bireylerin dikkatini toplama, yazıyı kâğıda aktarma, aşamalandırma, hafıza, dil, bilişsel ve motorsal sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Ayrıca bu bireyler okunaklı yazamama, yanlış ve eksik yazma sorunları yaşamaktadır (Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017).

Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazılı ifadelerinde, yazının anlam bütünlüğünde ve içeriğinde yetersizliklerle karşılaşılabilir. Bu öğrencilerin ev ödevlerini geçirmede, ödevlerini anlaşılır ve düzenli bir şekilde yazmada, duygu ve düşüncelerini ifade etmede

akranlarına göre geride kaldığı söylenebilir (Çıkkılı, Deniz ve Kaya, 2019). Yazma güçlüğünde yazının şekilsel bozukluğu olmasıyla birlikte metnin anlam bütünlüğünün de sağlanamadığı görülür (Kuşdemir, 2018, s. 245). Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dikte yapmada, doğru yazmada, noktalama ve dilbilgisi konularında ve yazılı anlatımda güçlük çektikleri ve düzen gibi konularda sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Bu öğrenciler tahtada yazılanları deftere aktarmada, ödevlerini tamamlama ve sınıfta yapılan etkinliklerde de sorunlar yaşamaktadırlar (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35; akt. Görgün, 2018). Yazma güçlüğü olan çocuklar yazı düzensizliği ve odaklanma sorunları yaşadıklarından çevreleri tarafından dağınık olarak görülmektedirler. Bu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar öğretmenin değerlendirme yapmasını engellemekte; yazılı değerlendirmeler bu öğrenciler için zor geçmektedir. Bu durum da öğrencinin başarısını olumsuz etkilemektedir (Susar Kırmızı, 2021).

Yazma güçlüğü öğrencilerde duygusal problemler yaratabilmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları olumsuz durumlar ve yazma becerisini geliştirme sürecinde yeterli dönüt ve uyarının yapılmaması ilerleyen süreçte öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutum oluşturmaya neden olacaktır (Karatay, 2013). Ayrıca yazma güçlüğü çeken öğrenciler her başarısızlıklarıyla beraber yazmaya karşı direnç gösterirler. Öğretmenin öğrenciye yönelik tavır ve tutumları ile yazma güçlüğüne ilişkin bilgi ve deneyimleri de öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutumunda önemli rol oynamaktadır (Akyol ve Sever, 2019). Yazma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmemesinin yarattığı diğer sorunları şu şekilde özetlemek mümkündür (Akyol, 2000; Akyol, 2011; akt. Karataş, 2019):

- Yazma aşamasındaki çocuğun yetişkinler tarafından doğru algılanmaması,
- Harflerin doğru yazılamayışı,
- Yazma sürecinde yer alan planlama sürecinin doğru yürütülememesi,
- Yazma yetersizliklerinin çocuğun üzerinde olumsuz etki bırakması,
- Küçük ve büyük harflerin birbirlerine karıştırılması,
- Çok yavaş veya çok hızlı yazma,
- Tamamlanmamış harfler,
- Yazılan yazının farklı yönlere yatırılması,
- Düzensiz harf şekil ve boyutları

Yazma güçlüğü bireyin duygularını ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde aktarmasını engelleyen bir sorundur. Bu güçlük kişinin akademik ve sosyal hayatını doğrudan

etkilemektedir (Karataş, 2019). Yazma güçlüğü'nün etkileri akademik başarının ötesine geçebilir ve öğrencilerde istenmeyen davranış sorunlarının oluşmasına da yol açabilir (Berninger et al., 2006; Katusic et al., 2009; akt. Ritchey ve Coker, 2014). Sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi beklenir. Ancak temel yazma becerilerinden akıcılık ve yazma hızı gibi becerilerde sorun yaşanması öğrencilerin performansını olumsuz etkilemektedir (Akyol, 2021). Aynı zamanda yazma becerisi kazanım sürecinde yaşanan güçlükler zamanında ve doğru müdahale edilmemesi durumunda ileriki süreçte yazının içerik boyutunda da güçlükler yaşanmasına neden olacaktır (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014). Bu güçlüğü'nün giderilmemesi durumunda öğrenci hayatı boyunca zorluk yaşayacaktır (Can ve Altunbaş Yavuz, 2017). Yazma güçlüğü olan öğrencilerin desteklenmesi sadece akademik başarılarını etkilemeyecek aynı zamanda sosyal ve psikolojik alanlarda yaşayabilecekleri sorunların da önüne geçecektir (Yıldız, 2013b).

Öğretmenler yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri desteklemek ve yaşadıkları zorlukları aşmalarını sağlamak için uygun yöntem ve tekniklerle müdahale edebilmelidir (Yıldız, 2013a). Öğrencinin yazma güçlüğü üzerinde durum tespiti yapıldıktan sonra öğrenci için uygun yöntem ve teknikler belirlenmeli ve yazma güçlüğü'nü giderme çalışmaları başlatılmalıdır (Akyol ve Sever, 2019). Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan yazma eğitiminde sadece yazma becerilerini geliştirme ve el kaslarını güçlendirme uygulamaları yapılmamalıdır. Aynı zamanda bu öğrencilerin yeni beceriler edinmesi teşvik edilmeli ve sürece uyum sağlamaları kolaylaştırılmalıdır (Yıldız, 2013a). Yazma süreci psikomotor bir beceri olduğundan yapılan yanlış uygulamalar zamanla alışkanlığa dönüşecek bu durum da yazma sorunlarının önüne geçmeyi zorlaştıracaktır. Kalem tutma, oturma, kalem eğikliğini ayarlama, defteri elle destekleme vb. yazı okunaklığını destekleyecek alışkanlıkların okula başlamadan öğrencinin kazanmış olması yazma güçlüklerini azaltacaktır (Balantekin, 2021). Bu süreçte harflerin fiziksel ve biçimsel özellikleri doğru yazılıp okunaklı hale getirildikten sonra yazının içerik kısmını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Akyol ve Sever, 2019). Düzenli etkinlikler yapılarak yazma sorunları giderilmeli daha sonra akıcı yazma çalışmalarına geçilmelidir (Güneş, 2019). Yazma güçlüğü'nün giderilmesinde öğretmen ve aile mutlaka iletişim halinde olmalıdır. Ayrıca öğretmen öğrenciye dönütler vermeli ve özel olarak zaman ayırmaya özen göstermelidir (Kuşdemir, 2018, s. 274).

1.1.3. Uzaktan eğitim süreci ve okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi

Teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte değişim de beraberinde gelmiş (Şimşek, 1997), gelişen dünyaya ve teknolojiye bağlı olarak pek çok kurum ve kuruluşun bir

değişim içine girmesi zorunluluk halini almıştır (Odabaş, 2003). Bilgisayar ve internetin tüm dünyada yayılmasıyla eğitimde internet kullanımını her geçen gün yaygınlaşmaya başlamış, eğitim sisteminde internetin kullanılmasıyla bilgi ve becerilerin okuldan bağımsız kazanılmasına imkân sağlanmıştır (Tuncer ve Taşpınar, 2008).

Teknolojik gelişmeler her geçen gün uzaktan iletişim ve etkileşim kurmayı kolaylaştırmıştır. Eğitimde de bu değişim ve gelişime bağlı olarak gelişmiş yöntem ve tekniklerin kullanılması olağandır (Odabaş, 2003). Teknolojik aletlerin yaygınlaşması, bilgi ve becerilerin değişmesi ve çeşitlenmesi gibi etkenler uzaktan eğitimin önemini artırmış (Aşkar ve Altun, 2006), bu durum uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına önemli fırsatlar yaratmıştır.

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda bulunduğu, eş zamanlı ya da farklı zamanlarda farklı araç gereçler aracılığıyla iletişim kurdukları eğitim sistemidir (Demiray, 1999; akt. Uşun, 2006). Uzaktan eğitim farklı zaman ve mekanlarda içerik ve etkileşim sunmayı sağlayan teknik donanım ve yazılımla desteklenen bir alternatif yoldur (Adak ve Koç, 2022). Farklı mekânlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyeti olan uzaktan eğitim (Aşkar ve Altun, 2006), teknolojik aletler vasıtasıyla herhangi bir etkileşim olmadan eğitim öğretim sürecinin devam ettirilmesini sağlamaktadır (Karakuş, Ucuşatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020).

Uzaktan eğitimin amacı teknolojinin getirdiği yeniliklere uyum sağlayıp eğitimde aksamalara neden olan zaman ve mekân gibi sorunları ortadan kaldırarak her bireyin kolayca ulaşabileceği bir eğitim-öğretim imkânı yaratmaktır. Geleneksel eğitimde oluşan coğrafi, ekonomik ve kültürel sorunlar eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Ancak uzaktan eğitim geleneksel eğitimin yol açtığı sorunların aşılması için bir alternatif oluşturmaktadır (Özbay, 2015).

Uzaktan eğitimin sağladığı en önemli faydalardan birisi mekândan bağımsız öğrenme ortamı sunması, istenilen zamanda derslere girilmesi ve tekrar yapmak istendiğinde olanak sağlamasıdır. Uzaktan eğitimde öğrenci kendi öğrenme planını kendisi oluşturmakta, öğrenme hızına göre ilerleyebilmektedir. Uzaktan eğitim ortamları öğrencinin birçok duyusuna hitap edebilmektedir. Görsel, işitsel ve etkileşimli öğrenme olanağı sağlamaktadır. Öğrencilerin

kendi öğrenme sorumluluğunu almasını gerektiren bu süreç öğrencilerin bilgisayar ve internet okuryazarı olmalarını da desteklemektedir (Aşkar ve Altun, 2006).

Eğitim alanındaki dijitalleşme Covid 19 küresel salgın süreciyle birlikte hız kazanmış ve uzaktan eğitim yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitim öğretim etkinlikleri uzaktan eğitime uygun hale getirilmiş aynı zamanda eğitim ve teknoloji bütünleşmiştir (Çalışkan, 2020 s. 276). Pandemi sürecine kadar bir tercih olarak uygulanan uzaktan eğitim pandemi sonrasında bir zorunluluk haline gelmiş (Erbil, Demir ve Armağan Erbil, 2021), belirli alanlarda uygulanan uzaktan eğitim pandemi süreciyle birlikte tüm eğitim kademelerini ilgilendirmeye başlamıştır (Bulut ve Susar Kırmızı, 2021). Bu süreçte uzaktan eğitim televizyonda yayınlanan eğitsel yayınlar, çevrimiçi öğrenme siteleri ve canlı dersler aracılığıyla gerçekleştirilmiş (Aydın Güngör ve Çakır, 2022), öğretmen ve öğrenciler internet aracılığıyla iletişime geçmeye başlamışlardır. Öğretmenler ders içeriklerini aktarmada eski yöntemleri geride bırakarak yeni yöntemler bulmak zorunda kalmış; bu süreçte dijital kaynaklar, çevrimiçi uygulamalar ve sosyal medya uygulamalarını daha etkin kullanmaya başlamışlardır.

Covid-19 salgını dünya çapında eğitimi kesintiye uğratmış, öğrenciler, aileler, eğitimciler ve politika yapıcılar için olağanüstü yeni zorluklar yaratmıştır. Bu sürecin öğrencilerin öğrenmesi ve esenliği üzerindeki etkileri, henüz tam olarak anlaşılmamış olsa da geniş kapsamlıdır (Morando-Rhim ve Ekin, 2021). Uzaktan eğitim konusunda yapılan çalışma sonuçları bu uygulamaların birtakım sorunları ve yararları beraberinde getirdiğini ortaya koymuştur. Erbaş (2021) uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmenlerinin EBA, Youtube, Zoom gibi uygulamalarla eğitim ortamını zenginleştirmeye çalıştıklarını ancak öğrencilerin araç-gereç eksikleri, internete bağlanamama ve ses-görüntü sorunları gibi problemlerle karşılaştıklarını bunun da eğitimin kalitesini düşürdüğünü belirtmiştir. İlk okuma yazma sürecinin zengin materyallerle desteklenmesi gerektiğine vurgu yaparken öğretmenlerin bu konuda kendi çabalarıyla Web 2.0 araçlarını ve hazırladıkları resim ve videoları kullandıklarını ifade etmiştir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme ve alt yapı sorunları, imkân eşitsizliği, öğrenci devamsızlığı, hizmet içi eğitim ihtiyacı gibi sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Seyhan (2021) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının internet ve bilgisayar yetersizliği, ders çalışma ortamı bulamama sorunları yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yolcu ve Kurt (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki canlı ders uygulaması kullanımında karşılaştıkları sorunları tespit etmeye çalıştığı araştırmada;

öğrencilerde motivasyon düşüklüğü ve dikkat dağınıklığı, ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği, teknolojik araç gereç eksikliği gibi sorunların yaşandığını belirtmiştir. Alireisoğlu, Tüysüz ve Yiğit (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise uzaktan eğitim sürecinde altyapı ve teknik araç-gereç sorunlarının ön planda olduğu görülmektedir. Motivasyon eksikliğinden kaynaklanan uzaktan eğitime uyum sorunları yaşandığı ve bu soruna çözüm olarak öğretmenlerin mesleki alanına yönelik çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Şenel Çoruhlu ve Uzun (2021)'un araştırmasında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde en sık karşılaştığı problemler alt yapı sıkıntısı, teknolojik araç eksikliği, dikkat eksikliği, ödev kontrolünün yapılmaması ve yapılan hatalara dönüt düzeltme sağlanamaması şeklinde belirtilmiştir.

Akyürek (2020) uzaktan eğitimin değişik eğitim seçenekleri oluşturması, maliyeti düşürmesi, bireysel ve bağımsız öğrenme aynı zamanda zengin bir eğitim ortamı sağlaması açısından yararlı olduğunu belirtmiştir. Ancak sosyalleşmeyi engellemesi, yüz yüze eğitimdeki iletişim ve etkileşimi sağlayamaması, tek başına ve yardımsız ders çalışamayan öğrenciler için ise olumsuz yanları olduğunu tespit etmiştir. Toptaş ve Öztöp (2021) pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamasının etkili sonuçlar vermediğini, süreçte yaşanan sorunların öğrencilerin derslerdeki kazanımlara istenen düzeyde ulaşamamasına ve öğrenmelerinde eksikler meydana gelmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Keskin ve Özer Kaya (2020) da yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin web tabanlı öğrenme hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Öğrenciler yeterli geri bildirim alamadıklarını, kendilerini ifade edemediklerini düşündüklerini ve dinlediklerini hızlıca unuttuklarını söylemişlerdir. Erzen ve Ceylan (2020) ise hazırlıksız başlayan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar ve yetersizliklerin nedenleri belirlenip önlem alınmazsa ileriki yıllarda öğrencilerin yetersiz, eksik ve hatta hatalı bilgilerle donanmaya başlayacağına vurgu yapmıştır. Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020) ise çalışmalarında sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmen adaylarının Covid-19 süreci hakkındaki görüşlerine yer vermiştir. Araştırmadan öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitim konusunda ilerleme kaydedildiğini ancak uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim uygulamasının henüz okula yeni başlamış ve soyut işlemler dönemine geçmemiş öğrenciler için de bazı zorlukları olmuş; okulda yüz yüze yapılan tekrarlı okuma, dikte ve yazma çalışmalarıyla okuma yazma öğrenen öğrenciler uzaktan eğitimle birlikte

bunları yapamaz duruma gelmişlerdir (Rusman, 2011; akt. Başaran, Vural, Eraslan, Belen ve Abar, 2021). Sirem ve Baş (2020) da uzaktan eğitim aracılığıyla yapılan okuma çalışmalarının anlama ve yazı yazma konusunda öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Türkiye’de okuma ve yazma sorunları üzerine birçok çalışma yapılmıştır ve hâlen devam etmektedir. Ancak uzaktan eğitim sürecinin okuma ve yazma sorunları olan öğrenciler ve sınıf öğretmenleri üzerine etkisi hakkında çalışmalar kısıtlıdır. Bu bakımdan uzaktan eğitim sürecinin okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek ve bu alandaki çalışmaları zenginleştirmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknoloji çağında okuma ve yazmanın önemi giderek artmaktadır. Öğretmenler ise okuma-yazma sürecinin merkezinde olmaktan ziyade, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında rehber kişi konumundadır. Öğrencinin bilgiye ulaşmada araştırmacı ve keşfedici olması, eski ve yeniye sentezleyebilmesi ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesi gerekir. Bu özelliklere sahip öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin yüksek olması beklenir (Yılmaz, 2006).

Temelleri sağlam, köklü bir kültürün oluşması için o kültür içindeki bireylerin eğitimi önemlidir. İlkokullar temel eğitimin verildiği okuma-yazma becerilerinin kazandırıldığı ve okuma sürecinin desteklendiği kurumlardır. Okuma ve yazma eğitimi düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, ilişkilendirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmaya yönelik becerilerin geliştirilmesi de okuma yazma öğretiminin amaçlarından (MEB, 2015).

Okuma ve yazma becerisi kişinin hayat boyu karşısına çıkacak problemleri çözmesinde, bilgi edinmesinde önemli rol oynar. Okuma becerisi gelişmemiş kişiler hayat boyu sorunlar yaşayacaktır. Okuma ve yazmada güçlük yaşayan kişi kendisini sözel ve yazılı olarak ifade etmede sorun yaşayacak, yalnızca Türkçe dersinde değil diğer derslerde de sorunlarla karşılaşacaktır. Bu sorunlar ilerleyen süreçte öğrencinin akademik hayatını ve sosyal hayatını etkileyecektir. Kritik dönemde uygun yöntem ve teknikler uygulanarak bu güçlük giderilmezse sorun daha da büyüyerek düzeltilmesi zor bir hâle gelecektir (Yurdakal, 2014).

Covid-19 süreci dünyada ve ülkemizde eğitim sistemini oldukça fazla etkilemiştir. Okulların uzun süre kapalı olması pek çok özel gereksinime sahip öğrencinin uygulamalı

eğitim desteklerinden, fiziksel ya da bilişsel terapilerden mahrum kalmasına neden olmuştur. Çeşitli engelleri olan öğrencilerin eğitime erişebilirliğini sağlamak amacıyla çevrimiçi öğrenme platformlarını uyarlamak, özellikle Covid 19 salgınının ilk aylarında çoğu eğitimci için zorlayıcı olmuştur (Morando-Rhim ve Ekin, 2021). Salgın sürecinde pek çok öğrencinin yüz yüze okuma ve yazma öğretimi sürecinden uzak kalması birçok problemi beraberinde getirmiştir. Bu süreç çeşitli okuma ve yazma güçlükleriyle karşılaşmamıza neden olmuştur. Sınıf öğretmenleri okuma ve yazma güçlüğu olan öğrencileri 1. ve 2. sınıfta sesli okuma, dikte etkinlikleri gibi birebir yaptıkları okuma ve yazma çalışmalarıyla tespit edebilirken, uzaktan eğitim süreci sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğüne sahip öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmalarını kısıtlamıştır. Uzaktan eğitim süreci okuma-yazma güçlüğu olan öğrencilerle yüz yüze eğitimde birebir öğretim şeklinde gerçekleştirilen tekniklerin uygulanmasını engellemiş, yeni yöntem ve tekniklerin bulunmasını zorunlu hale getirmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenleri okuma ve yazma güçlüğu olan öğrencilerine kendi geliştirdikleri yöntemleri uygulayarak bu sorunu ortadan kaldırmaya çalışmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin kendi tecrübelerine dayanarak uyguladıkları bu yöntemler kimi zaman etkili olmuşsa da öğrencilerin okuma-yazma güçlüğüne etkili olmayan olumsuz uygulamalar da bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme eksiklerinin takip edilmesi ve okuma-yazma güçlüğu olan öğrencilerin tespit edilmesi zorlaşmıştır. Normal eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğu olan öğrencilere uygulanan yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitimle uygulanabilmesi güçleşmiştir. Bu süreçte okuma ve yazma güçlüğu olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından geride kalmamaları için çalışmalar yapılmalıdır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bu süreçte okuma ve yazma güçlüğu olan öğrencilerle hangi uygulamalar yaptığının, süreci nasıl ilerlettiklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Okuma ve yazma güçlüğu öğrencilerin akademik hayatlarıyla beraber sosyal yaşamlarını da kökten etkileyen bir sorundur. İlkokul düzeyinde karşımıza çıkan bu sorunlar ileriki yıllarda çocukların okuma ve yazmasını olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma öğretiminde yaşanan bu sorunların tespit edilmesi ve buna yönelik önlemlerin alınması ileriki dönemde uzaktan eğitim sürecinde yapılacak okuma yazma uygulamalarının niteliğini artırmada büyük etkiye sahip olacaktır. Ayrıca alan yazında uzaktan eğitim ve okuma-yazma güçlüğüne yönelik araştırmaların eksikliği fark edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının uzaktan eğitim süreci ve okuma-yazma güçlüğu ile ilgili yapılacak diğer bilimsel araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimde

sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları yöntem ve teknikleri tespit etmek, okuma ve yazma sürecinin nasıl ilerlediğini ve yaşadıkları sorunlar karşısında nasıl çözümler ürettiklerini belirlemek açısından bu çalışma önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma-yazma güçlüğü olan öğrencilere uyguladıkları eğitsel uygulamaların ve yöntemlerin belirlenmesi, eğitim uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunların ve eksikliklerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin okuma eğitiminde yaşadıkları sorunlara ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin yazma eğitiminde yaşadıkları sorunlara ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Tanımlar

Yazma: Kişinin duygu, düşünce ve fikirlerini gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla toplumlar arasında değişen semboller ve şekiller kullanılarak oluşturulan en etkili ve kalıcı iletişim yolu (MEB, 2005).

Okuma: Yazar ve okuyucu arasında ön bilgilerin kullanılmasıyla oluşan etkili iletişime bağlı, doğru yöntem ve amaç doğrultusunda gerçekleşen anlam kurma süreci (Akyol, 2012, s. 1).

Okuma Güçlüğü: “Sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler” (Özsoy, 1984, s. 18).

Yazma Güçlüğü: Bireyin harfleri ve sayıları tekniğine uygun yazma, büyük harf ve noktalama işaretlerini kullanma; kelimeler arasına boşluk bırakma gibi alanlarda kendisinden beklenen performansın altında kalması durumu.

Uzaktan Eğitim: Teknolojik aletler vasıtasıyla herhangi bir etkileşim olmadan eğitim öğretim sürecinin devam ettirilmesi (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, Bayraktar; 2020).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere İlişkin Araştırmalar

Baschenis ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı Covid 19 sürecinde okuma güçlüğü olan çocukların okuma becerilerinin ve bu süreçte alınan önemleri ebeveynlerin ve çocukların nasıl deneyimlediklerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmada Covid 19 sürecinde okuma güçlüğü olan çocukların %59 ila 63'ünün okuma becerilerinde beklenen ortalama artışa ulaşamadıkları, karantina sırasında okuma güçlüğü olan çocukların okuma becerilerinin beklenenden daha az geliştiği ve okulların kapanmasının bu çocukların öğrenme potansiyelleri üzerinde risk oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Başar, Göncü ve Baran (2020) tarafından yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma sürecinde veli katılımının ve seslerin renklendirilmesi yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden teknik/bilimsel işbirlikçi eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu öğrenme güçlüğü çeken biri kız, biri erkek 2 ilkokul öğrencisi, velileri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem formlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda veli iş birliğinin okuma ve yazma sürecinin daha kısa sürede tamamlanmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Seslerin renklerle ilişkilendirilmesi, eko, eşli ve tekrarlı okuma yöntemlerinin görsel ve işitsel farkındalık oluşturmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bourassa (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı Covid 19 sürecinde bilgisayar destekli eğitimin çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli eğitime düzenli olarak katılan çocukların okuma becerilerinin katılmayan akranlarına göre daha fazla geliştiği, aynı zamanda Covid sürecinde öğrencilerin okuma becerilerinin Covid öncesi sürece göre daha az gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Demirtaş Şenel ve Baştuğ (2020) tarafından yapılan çalışmada ilkokul dördüncü sınıfa giden okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarıları ve okul hayatları incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunda ikisi erkek üçü kız beş ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve dört sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre sürekli devamsızlık öğrencilerin okuma güçlüğü'nün temel sebeplerinden birisidir. Sınıf öğretmenlerinin etkili yöntem ve metot bulmada yetersiz olduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarıları ve okuduğunu

anlama düzeyi düşüktür, bu nedenle derslere karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve sınıfta istenmeyen davranışlarda buldukları tespit edilmiştir.

Demirtaş (2016) tarafından yapılan çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve okul davranışları incelemiştir. Araştırma nitel araştırma deseninden durum çalışması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2'si erkek, 3'ü kız beş ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonunda okuma güçlüğü yaşayan çocukların akademik başarılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü aynı zamanda çocuğun sınıf içindeki konumunu, arkadaşlık ilişkilerini ve başarısızlık algısını etkilemektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin ders materyallerini kötü kullandığı, bağımsız öğrenme yapamadığı, istenmeyen davranış gösterdiği ve derse karşı ilgisinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Duran ve Sezgin (2012) yaptığı çalışmada yankılayıcı okuma stratejisinin okuma güçlüğüne etkisini araştırmıştır. Eylem araştırması olarak yürütülen çalışmada dördüncü sınıfa giren bir öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencinin kelime tanıma düzeyinde ve akıcı okuma becerisinde ilerlemeler görülmüştür.

Kuruyer (2014), zenginleştirilmiş okuma programlarının okuma güçlüğü olan öğrencilerin kullandıkları bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modelini uygulamıştır. Çalışma grubunda okuma güçlüğü olan on yaşındaki dördü erkek, dördü kız sekiz öğrenci yer almıştır. Araştırmada yer alan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Stroop Testi TBAG Formu, Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi-B Formu, İşaretleme Testi, Sayı Dizileri Öğrenme Testi, Okuma Motivasyon Ölçeği, Okuma Motivasyon Profili-Türkçe Formu, Okuduğunu Anlama Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen veriler Wilcoxon İşaretleme Sıralar Testi kullanılarak çözümlenmiştir. Zenginleştirilmiş okuma programı öncesi ve sonrası yapılan uygulamalar zenginleştirilmiş okuma çalışmalarının okuma güçlüğüne giderilmesinde etkili olduğu sonucunu açığa çıkarmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin bellek gelişimi, okuma motivasyonu, dikkati yoğunlaştırma açısından olumlu gelişme gösterdiği gözlenmiştir.

Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede öğrenme stillerinin etkisi

araştırılmıştır. Araştırmada amaçlı durum çalışmalarından, yorumlayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir sorun yaşamayan 4 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. 4 öğrenciye Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanarak öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan öğrenme stillerine göre düzenlenmiş okuma ve anlama etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama güçlüğüne giderilmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Sarıpınar (2006) tarafından yapılan çalışmada, okuma güçlüğü olan ilköğrencilerinin sosyoekonomik düzey, yaş, cinsiyet faktörlerine göre okuma hızları, okuma hataları ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi; okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları, okuma hataları ve okuduğunu anlama düzeylerinin okuma güçlüğü olmayan öğrencilerle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda okuma güçlüğü olmayan 464 erkek ve 445 kız olmak üzere 909 öğrenciyle, okuma güçlüğü olan 43 erkek, 21 kız toplam 64 öğrenci yer almıştır. Veriler toplanırken bilgi formu, okuma metinleri ve Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için Kruskal Wallis testi ve One Way Anova testi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuma ve anlama düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca sosyoekonomik düzey ve cinsiyet faktörlerinin okuma hızı ve okuma hatalarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sirem (2020) tarafından yapılan araştırma okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere “Okuma Destek Programı” geliştirmek ve bu programın işe yararlılığını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır ve deneme öncesi modellerden tek grup ön test son test modeline yer verilmiştir. Çalışma grubunu Ankara’da bulunan bir ilkokuldaki üçü erkek üçü kız 6 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Yanlış Analiz Envanteri”, “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda hazırlanan “Okuma Destek Programı”nın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Strickland (2013), öğrenme güçlüğü olan ilköğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için tekrarlı okuma yönteminin etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmasında son 10 yılda literatürde yayınlanmış çalışmaların sistematik incelemesini yapmıştır. Elde edilen sonuçlar tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Şahin (2019) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin farklı türlerdeki okuma etkinliklerinin okuma güçlüğü üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninden eylem araştırması uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 5 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada okuduğunu anlamayı ve akıcı okumayı geliştiren “eko okuma, eşli okuma ve koro okuma” yöntemleri seçilmiştir. Çalışmanın sonunda okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Şen (2016), tekrarlı okuma yöntemiyle hazırlanmış eğitimin okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan on dört beşinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci değerlendirme formu ve öğrenme güçlüğü belirti tarama testi kullanılmıştır. Uygulama yapılan bu öğrencilerden yedi tanesiyle altı hafta çalışılmışken diğer yedisiyle herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Altı haftanın sonunda çalışma yapılan ve yapılmayan öğrenciler kıyaslandığında çalışma yapılan yedi öğrencinin okuma hızları, sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir artış olmuştur.

2.2. Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Karşılaştırıldığı Çalışmalar

Bahap Kudret (2016) araştırmasında dördüncü sınıftaki okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin karşılaştırmalı incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada karşılaştırmalı betimsel model kullanılmıştır. Çalışmaya okumada başarılı olan 122 ve okumada başarısız olan 122 öğrenci olmak üzere, toplam 244 öğrenci katılmıştır. Okuduğunu anlama becerileri “Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı” ile özetleme becerileri ise “Özetleme Becerileri Ölçü Aracı” ile tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okumada başarılı olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinde, okumada başarısız olan akranlarından daha yüksek başarı gösterdiği görülmüştür.

Baydık (2002), okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sözcük okuma becerilerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 21 okuma güçlüğü olan öğrenci ve okuma güçlüğü olmayan öğrenci yer almıştır. Verilerin toplanmasında öğrenci bilgi formu, öğretmen bilgi formu, WISC-R performans bölümü kullanılmıştır. Okuma güçlüğü olmayan grupta öğrenciler anlamlı sözcükleri bütünsel strateji ile anlamsız sözcükleri fonolojik stratejiyle okurken,

okuma güçlüğü olan grup tüm sözcükleri fonolojik stratejiyle okumuştur. Okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin sözcük okuma stratejilerini normal gelişim sürecinde kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin ise fonolojik stratejiye hâkim olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Küçükcaymaz (2011), ilköğretim birinci ve ikinci kademelerinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini okuma güçlüğü olan ilkokul kademesindeki 48 öğrenci ve ikinci kademedeki 66 öğrenci oluşturmuştur. Kişisel bilgi formu ve Coopersmith Benlik Saygısı ölçeği araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Veriler istatistiksel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olan birinci kademedeki öğrencilerin Toplam Öz Saygı puanları, Okul-Akademik Öz Saygı ve Ev Aile Öz Saygı puanlarının ikinci kademedeki öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Seçkin (2012) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan toplam 52 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, öyküleyici bir metin, sesli okuma kayıt çizelgesi, çok boyutlu okuma akıcılığı puanlama anahtarı ve prozodik okuma kontrol listesinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları ve okuma doğruluklarının daha düşük olduğu; okuma güçlüğü olan öğrencilerin yanlış okuma, harf-hece atlama, harf-hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme hatalarını daha fazla yaptığı ve parmakla takip, satır atlama, okuduğu yeri kaybetme sorunlarını daha fazla yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Seçkin Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada okuma becerilerinde güçlük yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin dil becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada karşılaştırmalı betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 52 tane dört gruba ayrılmış ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dil becerilerinde de güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Zawadka, Miękisz, Nowakowska, Plewko, Kochańska ve Haman (2021) tarafından yapılan çalışmada Covid 19 salgını sürecinde yapılan uzaktan öğrenme etkinliklerinin etkisi araştırılmıştır. Çalışmada resmi bir disleksi teşhisi olduğunu beyan eden, kendi beyan ettiği okuma güçlüğü olan ancak resmi bir disleksi teşhisi olmayan ve hiçbir okuma güçlüğü olmayan üç farklı grup üzerinde yapılan çalışmada resmi bir disleksi teşhisi olan ve kendi beyan ettiği okuma güçlüğü olan öğrenci gruplarının okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşadıkları ve başarısız oldukları, okuma güçlüğü çeken öğrenciler (resmi bir teşhisi olsun ya da olmasın) için ek desteğin özel olarak dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

2.3. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Çalışmalar

Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012) tarafından yapılan çalışmada üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin akıcı okuma sorunlarına ve bu öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 39 üçüncü sınıf öğretmeni ve 105 okuma güçlüğü yaşayan öğrenci yer almıştır. Araştırma verileri öğretmen anketi aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla prozodik okuma ve tekrarlı okuma tekniğini uyguladıkları ve öğrenci hatalarına yönelik geri dönütler verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin birçoğunun okuma değerlendirmesi yapmadığı ya da az sayıda değerlendirme yöntemi kullandıkları tespit edilmiştir.

Chuunga (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve yazma eğitimini nasıl gerçekleştirdiklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunda kırsal, kent çevresi ve kent merkezi okullarında çalışan dördüncü sınıf okutan altı sınıf öğretmeni yer almaktadır. Görüşme, doküman analizi ve gözlem yoluyla araştırma verileri toplanmıştır. Bulgular sonucunda aşırı kayıt, öğretmen öğrenci oranı ve öğretim materyallerinin yetersizliğinin öğretim planlamalarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin okuma öğretimi sürecinde ve yeterli okuma çalışması yapmada zorlandıkları ve bu durumun okuma güçlüğü yaşayan öğrenci sayısını artırdığı belirtilmiştir.

Çelik (2020) tarafından yapılan çalışmada herhangi bir zihinsel ya da fiziksel sorunu olmadığı halde okuma sorunları yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunların nedenlerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Keşfedici sıralı desene göre yürütülen

araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel aşamasında 47 sınıf öğretmeniyle görüşülmüş, nicel aşamasında görüşülen öğretmenlerden elde edilen verilerden oluşturulan kontrol listesi ilkokul üçüncü sınıfta görev yapan 174 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaşamaları olası okuma sorunları ile bu sorunların nedenlerine yönelik faktörlerin belirlenerek önleyici çalışmalar ile bu sorunların daha ortaya çıkmadan önce çözüm yollarının geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisinin okumaya etkisi olan en önemli beceri olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okuma sorunlarının nedenlerini ailesel faktörlere bağladığı görülmektedir.

Çoğaltay ve Çetin (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır. Çalışma 12 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Bu çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili yetersiz ve eksik bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerini nasıl yönlendireceklerini bilmediklerini bu yüzden rehber öğretmenden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne çoğu zaman zekâ geriliği ile karıştırdığı ve bu öğrencilerin biraz yardım alarak arkadaşlarının seviyesine gelemeyeceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğüne yönelik lisans döneminde aldıkları derslerin teorik ve yetersiz olduğunu, hizmet öncesinde ise özel öğrenme güçlüğüyle alakalı eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Ketenoğlu Kayabaşı (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve becerileri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunu ikinci ve üçüncü sınıfları okutan biri pilot uygulamada, altısı ise asıl uygulamada yer almak üzere yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen görüş anketinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Katılımcıların okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve algı seviyeleri yüksek olmasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine müdahale etmede yetersiz oldukları görülmüştür. Katılımcıların okuma güçlüğü olan öğrencileriyle birebir ilgilenmedikleri, okuma güçlüğüyle mücadele etmede farklı yöntem ve teknik kullanma konusunda eksik oldukları tespit edilmiştir.

Kodan (2020) araştırmasında okuma güçlüğüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem deseniyle tasarlanmıştır. Çalışma 50 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri toplamada nicel boyutta “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere Yönelik-(OGİBÖ) Ölçek”, nitel boyutta nitel anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin ciddi bilgi eksikliklerinin olduğu ve kendi imkânlarıyla çözüm aradıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne gidermek için çoğunlukla bu öğrencilerle bireysel çalışma yaptıkları, akran desteği aldıkları ve görsellerden yararlandığı belirtilmiştir.

Sirem ve Baş (2021) tarafından yapılan çalışmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışları incelenmiş, öğretmen görüşleri doğrultusunda bu davranışlara çözüm önerisi getirilmeye çalışılmıştır. Durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya ölçüt örnekleme yoluyla sınıfında okuma güçlüğü olan 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri istenmeyen davranışlar; hırçınlık, agresif hareketlerde bulunma, kâğıt kesme, başka şeylerle ilgilenme, okuma yaparken takip etmeme ve sınıf içerisinde dikkat çekme davranışları olarak belirtilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, okuma güçlüğü olan öğrencilerin içe kapanıklık, yetersizlik, hırçınlık gibi istenmeyen davranışlar sergilediği, bu davranışların giderilmesi için okuma güçlüğüne giderilmesi ve başarı duygusunun kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakal (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve uyguladıkları yöntemlerin belirlenmesi, uyguladıkları yöntemlerin belli koşullara göre değişip değişmediğinin tespit edilmesi ve okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte uygulandığı gömülü desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutuna 359 sınıf öğretmeni katılmıştır, nitel boyutunda ise 10 okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda OGEUİAÖ ve OGİBÖ ölçekleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), scheffe testi kullanılmıştır. Nitel boyutta açık uçlu soru formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin yeterli bilgi düzeyinde oldukları, okuma güçlüğüne yönelik algılarında yaş, kıdem, cinsiyet, mezun olunan fakülte faktörlerine göre farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin ise uygulanan yöntemlerden memnun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine İlişkin Çalışmalar

Calet, Pérez-Morenilla ve Santos-Roig (2019) okuma güçlüğü yaşayan 4. sınıf düzeyindeki bir öğrenciyle prozodik okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. AB tek durum tasarımı çalışmada 17 seanstan oluşan müdahale uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda tekrarlı okuma çalışmasının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çaycı ve Demir (2006) yaptığı çalışmada herhangi bir fiziksel, zihinsel problemi olmadığı halde okuma güçlüğü yaşayan iki tane üçüncü sınıf öğrencisinin yaşadıkları güçlüğü nedenlerini tespit edip çözmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin yaşadığı sorunların okuma ve okuduğunu anlama üzerine olduğu görülmüştür. ELVES yöntemi uygulanarak öğrencilerin edişe düzeyinde okuyucu oldukları belirlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerden birinin okuma seviyesi öğretim düzeyine, diğerinin ise bağımsız düzeye ulaşmıştır.

Dotson Shupe (2017) yaptığı çalışmada tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. Çalışma eylem araştırması olarak düzenlenmiştir. Çalışma grubunda 8. sınıfa devam eden sekiz öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak yarı açık uçlu anket, Likert ölçekli anket, gözlem, araştırmacının notları ve haftalık değerlendirmelerden yararlanılmıştır. Ön test ve son test uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda tekrarlı okuma çalışmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Ege (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı akıcı okuma stratejisinin okuma güçlüğü üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri beraber kullanılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeline uygun olacak şekilde yürütülmüştür. Çalışma grubu Erzurum'da bulunan bir ilkokuldaki 2. sınıfa devam eden üç ve 3.sınıfa devam eden iki öğrenci olmak üzere toplam beş öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeylerini belirlemek için ön, ara ve son test uygulanmıştır. Uygulama sonunda eko ve tekrarlı okuma stratejilerini şiir türü metinler üzerinden uygulamanın okuma güçlüğü giderdiği, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Erbasan ve Sağlam (2020) çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan evde eğitim öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenler içerisinde yer alan tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma evde eğitim öğrencisi olan 8. sınıfa giden bir öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak video kayıtlarından, araştırma boyunca tutulan notlardan ve “Yanlış Analiz Envanteri”nden yararlanılmıştır. Okuma düzeyi endişe düzeyinde olan öğrencinin ekleme yapma, atlayıp geçme, yanlış okuma ve tekrar ederek okuma hataları yaptığı tespit edilmiş ve bu hataların akıcı okumasını engellediği belirtilmiştir. Rehberli okuma tekniği ile yapılan okuma etkinliklerinde öğrencinin okuma hatası oranında düşüş yaşanmış, okuduğunu anlama düzeyinde artış olmuştur. Araştırma sonucunda öğrencinin endişe düzeyinden öğrenme düzeyine geçtiği ortaya çıkmıştır.

Gül (2019) tarafından yapılan çalışmada okuma güçlüğü yaşayan bir 4. sınıf öğrencisinin sesli okuma hatalarını düzeltme ve okuduğunu anlama düzeyini arttırmada öğrenme stillerinin etkisi araştırılmıştır. Zihinsel, işitsel ve görsel yönden yetersizliği olmayan ancak sesli okuma hataları yapan bir öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Çalışma eylem araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılarak öğrencinin baskın öğrenme tercihi belirlenmiştir. Öğrencinin öğrenme stili tercihinin dokunsal öğrenme olduğu tespit edilmiştir. Kelime kutusu stratejisi, kum havuzu ve dikte yöntemiyle öğrenme stiline uygun çalışmalar yapılmıştır. Seçilen öğrenci ile on iki haftada toplam 49 saat çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrenme stilinin belirlenmesinin ve hikâye haritasının kullanılmasının öğrencinin okuma güçlüğü giderme ve okuduğunu anlama düzeyini arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Peksoy (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin tekrarlı okuma yoluyla uygulama öncesi, uygulama esnası ve sonrasındaki okuma düzeyleri, okuma hataları, okuma hızlarındaki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Prozodik Okuma Ölçeği ve Hata Analiz Envanteriyle veriler toplanmıştır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıfa giden dört öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sert (2019), model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeline uygun

tasarlanmıştır. Araştırmada okuma güçlüğü olan dördüncü sınıfa devam eden üç öğrenciyle çalışılmıştır. Deney süreci, başlama düzeyi, sağaltım düzeyi ve izleme koşulundan oluşmuştur. Sonuç olarak model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejileri üç öğrenci üzerinde de olumlu sonuç vermiştir. Öğrenme güçlüğü olan üç öğrencinin de okuma hızında, okuma doğruluğunda, prozodik okumalarında artış olmuştur.

Sözen (2017) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin rehberli okuma yönteminin anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında okuduğunu anlama başarı testi, yanlış analiz envanterleri, görüşme, gözlem, sağlık kontrol testleri, zekâ envanteri, doküman ve yansıtıcı günlüklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 3. sınıfa giden beş öğrenci oluşturmuştur. Uygulama 17 hafta devam etmiştir. Uygulama esnasında ara değerlendirmeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Sürecin sonunda elde edilen bulgularda öğrencilerin rehberli okumayı benimsedikleri ve okumaya karşı olumlu tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Rehberli okuma yönteminin çocukların okuma anlama becerilerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Türkmenoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada akran öğretiminin okuma güçlüğünü gidermedeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıfa giden beş okuma güçlüğü olan ve beş öğretmen akran olmak üzere 10 öğrenci yer almıştır. Çalışma nitel araştırma yönteminden eylem araştırması kullanılarak yürütülmüştür. Veriler toplanırken gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Okuduğunu anlama beceri düzeyleri Yanlış Analizi Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilere dayanarak bu çalışmanın çocukların okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Akran öğretimi çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmelerini sağlamıştır.

2.5. Yazma Güçlükleri ve Nedenleri ile İlgili Araştırmalar

Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne yönelik bilgilerini ve bu güçlüklerle baş etme yeterliliklerini tespit etmek amaçlanmıştır. 226 sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırma verileri anket formu yoluyla toplanmış olup elde edilen verilere yüzde, frekans ve içerik analizi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının yazma güçlüğüne neden olduğu inancına sahip oldukları ve yazma güçlüğüne yönelik yüksek yeterlilik algısına sahip

oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yazma güçlüğünde içerik boyutunun ihmal edildiği anlaşılmıştır.

Aydın ve Cavkaytar (2018) tarafından yapılan çalışmada yazma güçlüğü görülen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kopyalama metin uygulamasının ipucunun giderek artırılması yöntemiyle sunulmasının etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. 4. sınıfa devam eden ve yazım hataları formuna göre yazma güçlüğü tespit edilen iki öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. 16 oturumdan oluşan çalışmanın deseni ABAB'dır. Uygulama sonucunda yazma hataları yapan öğrencilerin hatalarında büyük oranda düzelme görülmüştür. Yazım hataları yapan ve doğru yazamayan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin olumlu tutum içerisinde olması gerektiği belirtilmiştir.

Başar ve Alkan (2020) tarafından yapılan araştırmada disgrafili olan ilkökul öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma olgubilim yöntemine uygun desenlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrenme güçlüğü ve yazma güçlüğü olan 3. sınıfa giden on öğrenci yer almıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubuna dikte ve kopya metin olmak üzere dört metin yazdırılmıştır. Disgrafili öğrencilerin harf ekleme ve eksiltme, ayırık ve binişik yazma, mükerrer yazma hataları yaptıkları görülmüştür. Disgrafili öğrencilerin en fazla yaptığı yazma hatasının binişik yazma olduğu belirtilmiştir. Disgrafili öğrencilerin m-n, b-d, z-s gibi harfleri karıştırdıkları görülmüştür. Kopya metin yazmada dikte metinlere göre daha az zorlandıkları tespit edilmiştir. Dikte metin yazarken daha fazla yazma hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Crosson ve Silverman (2021) tarafından yapılan çalışmada Covid 19 sırasında uzaktan eğitime geçiş nedeniyle iki dilli çocuklar için okuma yazma eğitiminin nasıl değiştiğine ilişkin öğretmenlerin bakış açılarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmen görüşlerine göre öğrenci başarılarında kelime bilgisi ve okuduğunu anlama stratejileri gibi dil odaklı uygulamalarda düşüşler olduğu, uzaktan öğretim sürecinde yazma öğretiminin ve dönüt vermenin zor olduğu, materyallere erişimde güçlükler yaşandığı ve teknolojinin bir engel olarak tanımlandığı ortaya çıkmıştır.

Erdoğan, Gülay ve Uzun (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yazma güçlüğüne yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 25 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Verilerin toplanması,

analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yazma güçlüğüne tanımı ve içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenler, yazma güçlüğüne gidermeye yönelik kısıtlı çeşitlilikte öneride bulunmuşlardır. Ayrıca yazma güçlüğüne öğretmenden kaynaklandığı ve bu güçle müdahale etmede kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri sonucuna varılmıştır.

Karataş (2019) tarafından yürütülen çalışmada ilkökul seviyesinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bazı stratejiler yoluyla sorunlarının ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Eylem araştırması deseni uygulanarak gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği, çalışma yapıları, Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma grubunu yazma güçlüğü çeken 6 ilkökul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonunda uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yazma güçlüğüne gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2016) tarafından yapılan çalışmada yazı okunaklılığını geliştirmek ve bitişik eğik yazının öğretilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada eylem araştırması deseni uygulanmıştır. Katılımcı olarak 4. sınıfta öğrenim gören yazma güçlüğü yaşanan tek bir öğrenci yer almıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında kopyalama ve dikte çalışmaları yapılmış daha sonra öğrencinin yazıları Yazı Okunaklılığı Hata Tespit Formuna göre değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi yirmi beş olan hata sayısı uygulama sonunda ikiye düşmüştür. Araştırmanın sonucunda yazma güçlüğü olan öğrencilere uygun yöntem ve teknikler uygulandığında bu güçlüğü giderilebileceği, yazı okunaklılığının artırılabilirliği ve birebir çalışmanın bu öğrenciler üzerinde etkili olduğu ortaya koymuştur.

Kuşdemir, Kurban ve Bulut (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkökul 3. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan bir öğrencinin yazı yazmada yaşadığı sorunları tespit etmek ve bu sorunları ortadan kaldırmak amaçlanmıştır. Çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Öğrencinin yazma hataları tespit edilmiş ve uygun program hazırlanmıştır. 8 hafta uygulanan yazma programı sonucunda öğrencinin yazma becerilerinde ve yazı okunaklılığında ilerleme olduğu görülmüştür.

Merga, Malpique, Roni, Valcan ve Ledger (2021) tarafından yapılan çalışma Covid 19 sürecinin başta dezavantajlı öğrenciler olmak üzere öğrencilerin yazma öğrenimini nasıl etkilediğine ilişkin öğretmenlerin bakış açısını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda Covid 19 salgınının yazma öğretimini olumsuz etkilediği, yazma öğretiminde

yaşanan sorunların büyük çoğunluğunun bağlam ve ev olanaklarına dayalı olduğu, evde öğrencilere sunulan teknolojik kaynakların ve ebeveyn desteğinin eşit olmaması nedeniyle öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen oranda gelişmediği ve eğitimin kesintiye uğradığı ortaya çıkmıştır.

Saygı (2019) tarafından yapılan çalışmada zihinsel, ruhsal ve duygusal herhangi bir tanısı olmayan okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrencinin sosyoekonomik ve odyolojik açıdan değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Örneklem grubunda sınırlı okuma güçlüğü olan 50 öğrenci yer almıştır. Öğrencilere Kent E.G.Y. Porteus Labirentleri ve MEB Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Performans Belirleme Formu Okuma-Yazma Modülü uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda ailenin sosyo-ekonomik durumunun okuma yazma güçlüğü üzerinde etkisi bulunamamıştır, ancak okul öncesi eğitimin okuma yazma güçlüğü üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Skar, Graham ve Huebner (2021) tarafından yapılan çalışmada Covid 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının Norveçli birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazma kalitesi, el yazısı akıcılığı ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilerin yazma kalitesi, el yazısı akıcılığı ve yazmaya karşı tutumları açısından bir yıl önce test edilen birinci sınıf akranlarına göre daha düşük puanlara sahip oldukları belirtilmiştir.

Şahin ve Çakır (2018) yapmış olduğu çalışmasında çoklu ortam materyalleri ve geleneksel yöntemlerin okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu 2, 3 ve 4. sınıfa giden okuma yazma güçlüğü çeken öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma toplam 30 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonunda uygulama öncesi eşit konumda olan deney ve kontrol grubunun her ikisinde de anlamlı farklılaşma görülmüştür. İki grup arasında okuma hızları ve yazma hızlarında farklılaşma olmamıştır. Okuma becerilerinde deney grubunda anlamlı farklılık varken yazma becerilerinde her iki grupta da bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Yıldız (2013b) ilkokul ikinci sınıfa giden yazma güçlüğü olan bir çocuğun el yazısının okunaklılığının geliştirilmesini amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada yazı gelişimini belirleyebilmek için önce ve sonra dikte çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sürecinde Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrenci orta

düzeyde okunaklı yazmaya başlamıştır. Araştırma sonucunda öğrenciye uygun yöntem ve teknik uygulandığında yazma güçlüğüne giderilebildiği ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Problem konusu bir durumun derinlemesine incelenmesi ve bu durum hakkında kişilerin algılarının, bakış açılarının ortaya konmasını amaçladığı için araştırma nitel araştırma ile yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2018, s.41)'e göre, nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda amaç bireylerin deneyim ve yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını tespit etmektir. Temel nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak; görüşme, gözlem veya doküman incelemesi kullanılabilir (Arslan ve Kargın, 2021). Fenomenolojik, etnografik, öyküsel analiz, gömülü teori alanlarına girmeyen çalışmalar yapılabilir, bu durumda nitel araştırmalar yoruma dayalı olduğu için bu gibi çalışmalar “temel nitel araştırma” olarak tanımlanır (Merriam, 2013; akt. Aydın Gürler ve Baykara, 2021). Temel nitel araştırma, katılımcıların tecrübelerini ve tecrübelerine ilişkin geliştirdiği anlamları inceleyen nitel araştırma türüdür (Babbie, 2013; Worthington, 2013; akt. Öztürk ve Akdal, 2022).

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ve öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik öğretimsel uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okuma yazma güçlüğü ve uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşleri derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri olan öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklar, kendi ürettikleri çözüm yolları ve etkileri üzerine odaklanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde çalışan; zihinsel, ruhsal ve duygusal herhangi bir tanısı olmayan okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencisi bulunan ve ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğretim yapan 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubuna sınıf öğretmenleri gönüllülük esasına göre dâhil edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım Şimşek (2018) ölçüt örnekleme yönteminin temel anlayışının önceden belli olan ölçütleri karşılayan durumların çalışılması olduğunu belirtmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde belli nitelikleri taşıyan olaylar, kişiler veya nesnelere gözlem birimini oluşturabilir. Bu durumda örneklem için gereken ölçütleri taşıyan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde öğretmenlerin ilkokul 1.2.3. ve 4. sınıflarda görev yapması, sınıfında okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenci bulunması ve araştırmaya gönüllü katılım sağlaması araştırmada temel alınan ölçütleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 13 kadın, 7 erkek öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin %30’u 1-5 yıllık, %70’i 6-27 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %45’i 1. sınıf, %15’i 2. sınıf, %30’u 3. sınıf ve %10’u 4. sınıf öğrencilerini okutmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Çizelge 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.

	Cinsiyet	Hizmet yılı	Okutulan Sınıf	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu
Ö1	Kadın	5.yıl	1.sınıf	Hayır
Ö2	Erkek	17.yıl	3.sınıf	Evet
Ö3	Kadın	16.yıl	2.sınıf	Evet
Ö4	Erkek	11.yıl	2.sınıf	Hayır
Ö5	Kadın	9.yıl	1.sınıf	Hayır
Ö6	Kadın	10.yıl	1.sınıf	Evet
Ö7	Kadın	13.yıl	1.sınıf	Hayır
Ö8	Kadın	4.yıl	1-2.sınıf	Evet
Ö9	Erkek	6.yıl	3.sınıf	Hayır
Ö10	Kadın	7.yıl	3.sınıf	Hayır
Ö11	Kadın	3.yıl	3.sınıf	Hayır
Ö12	Kadın	15.yıl	1.sınıf	Evet
Ö13	Erkek	6.yıl	4.sınıf	Hayır
Ö14	Kadın	20.yıl	1.sınıf	Hayır
Ö15	Kadın	5.yıl	1.sınıf	Hayır
Ö16	Erkek	27.yıl	3.sınıf	Hayır
Ö17	Erkek	10.yıl	3.sınıf	Hayır
Ö18	Kadın	1.yıl	Birleştirilmiş sınıf	Hayır
Ö19	Kadın	6.yıl	1.sınıf	Hayır
Ö20	Erkek	1.yıl	4.sınıf	Hayır

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ve öğretmenlerin okuma yazma güçlüğü çeken öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdiği öğretim uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmıştır, dil ve anlatım bakımından uygunluğunun kontrol edilmesi açısından uzmanlara gönderilmiş, uzmanlardan gelen görüşlere uygun olarak son hali verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.1. Görüşme

Görüşme en temel şekliyle belirli bir konu hakkında araştırmacı ve birey arasında soru sorma ve cevap alma yöntemi olarak tanımlanabilir. Araştırmacının önceden belirlediği amaç doğrultusunda hazırlık yaparak bireylerle soru sorma ve yanıtlama tarzında gerçekleştirdiği iletişim sürecidir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2018: 130) göre görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyenler anlaşılabilir. Süreç boyunca sorulan sorulara bireyin rahat, dürüst ve doğru bir şekilde yanıt vermesini sağlamak araştırmacının temel görevidir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleriyle Zoom üzerinden görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık yarım saat sürmüştür. Görüşmeler Şubat ve Nisan ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış daha sonra bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Görüşme formu yaklaşımıyla görüşmeci önceden hazırlamış olduğu soruları konu veya alanlara sadık kalacak şekilde sorma ve bu sorular çerçevesinde ayrıntı bilgi alabilmek için ek soru sorma hakkına sahiptir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve sorunların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmektedir. Görüşme sırasında görüşmeci soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirme özgürlüğüne sahiptir. Bazı konuları ek sorular yardımıyla derinlemesine ele alabilirken bazı sorularda sohbet tarzında bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-1) uygulanarak öğretmenlerle Zoom üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmede öğretmenlere okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik şu sorular sorularak veriler elde edilmiştir:

- *Uzaktan eğitim süreci okuma güçlüğü çeken öğrencilerinizi ve sizi nasıl etkiledi? Örnekler vererek açıklar mısınız?*
- *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerinizin ve sizin okuma eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?*
- *Okuma güçlüğü çeken öğrencileriniz için uzaktan eğitim çalışmalarının çocukların okumasında ne tür değişiklik yarattığını düşünüyorsunuz?*

• *Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinize yönelik hangi yöntemleri ve eğitsel uygulamaları gerçekleştirdiniz?*

• *Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilere ne tür ek çalışmalar yapılabilir? Ek çalışmalar yapılırken hangi teknolojik araçlar kullanılabilir?*

• *Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrenciler için veli desteği almayı planladınız mı? Velilerle ne tür çalışmalar yaptınız?*

• *Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini gözlemek için hangi ölçekleri/yöntemleri kullandınız? Hangi ölçek/yöntemleri kullanabiliriz?*

• *Uzaktan eğitim sürecinde ders saatleri kısıtlı ve sınıf içinde farklı seviyelerde öğrenciler var, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimini aksatmadan okuma güçlüğü olan öğrencileri dersten uzaklaştırmamak için ne tür tedbirler alınabilir?*

• *Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim süreci nasıl uygulanmalı? Bu konuya yönelik görüş ve önerilerinizi paylaşır mısınız?*

Yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik şu sorular sorularak veriler elde edilmiştir:

• *Uzaktan eğitim süreci yazma güçlüğü çeken öğrencilerinizi ve sizi nasıl etkiledi? Örnekler vererek açıklar mısınız?*

• *Yazma güçlüğü çeken öğrencilerinizin ve sizin yazma eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?*

• *Yazma güçlüğü çeken öğrencileriniz için uzaktan eğitim çalışmalarının çocukların yazmasında ne tür değişiklik yarattığını düşünüyorsunuz?*

• *Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerinize yönelik hangi yöntemleri ve eğitsel uygulamaları gerçekleştirdiniz?*

• *Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilere ne tür ek çalışmalar yapılabilir? Ek çalışmalar yapılırken hangi teknolojik araçlar kullanılabilir?*

- *Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrenciler için veli desteği almayı planladınız mı? Velilerle ne tür çalışmalar yaptınız?*
- *Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini gözlemek için hangi ölçekleri/yöntemleri kullandınız? Hangi ölçek/yöntemleri kullanabiliriz?*
- *Uzaktan eğitim sürecinde ders saatleri kısıtlı ve sınıf içinde farklı seviyelerde öğrenciler var, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimini aksatmadan yazma güçlüğü olan öğrencileri dersten uzaklaştırmamak için ne tür tedbirler alınabilir?*
- *Yazma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim süreci nasıl uygulanmalı? Bu konuya yönelik görüş ve önerilerinizi paylaşır mısınız?*

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için alınmıştır (EK-2). Belirlenen okullarda okul idaresinin ve görüşme yapılacak sınıf öğretmeninin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce, okul idaresi ve sınıf öğretmenleri ile toplantı yapılmış, araştırmanın amacı ve ne kadar süreceği hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmada 1, 2, 3 ve 4. sınıf kademelerinde görev alan öğretmenler gönüllülük esasına uygun olarak seçilmiştir. Öğretmenlerle yapılan toplantılar sonrasında randevular alınmış, öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatlerde Zoom programı aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin isimleri etik nedenlerden dolayı kullanılmamıştır. Öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...” şeklinde adlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen verileri karşılayacak kavramlara ve bağlantılara ulaşmak içerik analizinin temel amacıdır. Betimsel analizde açıklanan ve özetlenen veriler, yine bu bakış açısıyla ele alındığında bazı temalar ve kavramlar sezilemeyebilir. İçerik analizinde ise veriler daha ayrıntılı olarak incelenir ve kavramlar daha net bir şekilde ortaya konur. Hedefe yönelik toplanan verilerin ilk aşamada kavramsallaştırılması, akabinde oluşturulan kavramların tespit edilmesi gerekmektedir. İçerik analizi süreci verilerin kodlanması, temaların bulunması,

kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamadan meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma verilerinin analize hazırlanması için öncelikle görüşme kaydı deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler birkaç defa okunmuş ve incelenmiştir. Daha sonra kodlama işlemine geçilmiş, ortak ve benzer kavramlar kod listesine alınmıştır. Aralarında ilişki olduğu tespit edilen eylemler, görüşler, kavramlar kodlar ve kategorilere ayrılmıştır. Kodlama işlemi yapılırken program yardımıyla değil elle kodlama yapılmıştır. Elde edilen kodlar kendi arasında kategorilere ayrılmış ve onlar da temaları oluşturmuştur. En son olarak temaların yorumlanması ve alan yazın çerçevesinde tartışılması yapılmıştır.

Araştırmada, araştırma soruları temel alınarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bilgileri, yaptıkları çalışmalar, karşılaştıkları sorunlar, bu sorunları nasıl çözdükleri görüşme formundan elde edilen verilerle ve araştırmacının notları ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

3.6. Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel verilerde doğru bilgiye ulaşmak için gerekli önlemlerin alınması geçerlikle ilgiliyken; araştırma sürecinin ve verilerin açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması güvenilirlik kapsamında yer alır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre araştırma alanına yakınlık, birebir görüşmeler yoluyla ayrıntılı bilgi toplama, gözlemler yoluyla yansız ve doğrudan olayın gerçekleştiği ortamda bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve ek bilgi toplama gibi olanaklarının olması nitel araştırmada geçerliliği oluşturmayı sağlayan özelliklerdir.

Bu araştırmada araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmak için şu çalışmalar yapılmıştır:

- Çoklu araştırma ortamları
- Katılımcı teyidi
- Meslektaş değerlendirmesi

Çoklu araştırma ortamları: Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri farklı sosyoekonomik bölgelerdeki okullardan ve farklı sınıf kademelerindeki öğretmenlerden seçilerek çoklu araştırma ortamları sağlanmıştır.

Katılımcı teyidi: Bu süreçte toplanan verilerin farklı sonuçlara ulaşma olasılığı vardır; bu durum araştırmacının öznel algılamasından olabileceği gibi verileri yanlış yorumlamasında da kaynaklanabilir. Bu gibi yanlış anlaşılmalara önüne geçmek için araştırmacı görüşme sonunda öğrendiklerini özet şeklinde aktararak teyit ettirebilir. Topladığı verileri raporlaştırarak katılımcılara gönderip analizlerin gerçeği ne kadar yansıttığı hakkında geri dönüt alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme sonunda katılımcılara elde edilen veriler özet şeklinde aktarılarak katılımcı onayı alınmıştır. Ayrıca görüşme yapılacak öğretmenler gönüllülük esasına uygun olarak seçilmiştir. Bu nedenle görüşme sohbet havasında ilerlediği için samimi yanıtlar alındığı düşünülmektedir.

Meslektaş değerlendirmesi: Elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenliği alanında çalışan iki meslektaş ile paylaşılmıştır. Araştırmada oluşabilecek hataları en aza indirmek ve çalışmanın geçerliğini artırmak amacıyla meslektaş değerlendirmesi yapılmıştır.

3.7. Etik

Araştırmanın etik ilkeler çerçevesinde yürütülebilmesi için aşağıdaki önlemler alınmıştır:

Araştırma formu hazırlanırken, katılımcılara görüşmenin kayıt altına alındığı ve araştırmanın amacı açıklanarak formu doldurmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu maddesi eklenmiştir. Araştırmanın yapılması için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 19.02.2021 tarihli ve 2021/99 sayılı etik kurul değerlendirme raporu (EK-3) alınmıştır. Ayrıca katılımcılara formdan elde edilecek bilgilerin tamamen araştırma amacı ile kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin kesinlikle gizli tutulacağı belirtilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara ve bulgulardan yola çıkılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlara ve Bu Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bulgular 9 ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda yer almaktadır:

- Uzaktan eğitimin okuma eğitimine etkileri
- Okuma eğitiminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar
- Uzaktan eğitimin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkileri
- Okuma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar
- Okuma güçlüğüne yönelik ek çalışmalar ve kullanılan teknolojik araçlar
- Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen çalışmalar
- Okuma güçlüğüne yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri
- Farklı okuma seviyelerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmamaya yönelik tedbirler

Uzaktan eğitimin okuma eğitimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “Uzaktan eğitim süreci öğrencilerinizin okuma sürecini nasıl etkiledi? Örnekler vererek açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Uzaktan eğitimin okuma eğitimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Uzaktan eğitimin okuma eğitimine etkileri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
	Olumsuz etkiledi	Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11- Ö15-Ö16- Ö17-Ö18-Ö19-Ö20
Eğitsel	Okuma sürecini zorlaştırdı	Ö12-Ö15-Ö19
	Okumaları geriledi	Ö5-Ö9-Ö16
	Yanlış öğrenme oluştu	Ö6-Ö12
Psikolojik	İçine kapanmasına neden oldu	Ö15
	Öğretmen ve öğrencileri yordu	Ö2

Tablo 1’de görüldüğü gibi uzaktan eğitimin okuma eğitimine etkileri eğitsel ve psikolojik olmak üzere iki kategori altında ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde okuma eğitiminin öğrencileri ve kendilerini nasıl etkilediği ile ilgili olarak farklı ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkilediği, okuma sorunu yaşayan öğrencilerin okumalarının gerilediği, yanlış öğrenmelerin oluştuğu ve okuma sürecinin uzamasına sebep olduğu gibi farklı görüşler belirtmişlerdir.

Bu konuda katılımcılardan Ö5 “...uzaktan eğitimde daha da gerilediklerini düşünüyorum. Maalesef normal sınıf düzeyimize yaklaşamadılar bile, olumsuz etkilendiler.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Uzaktan eğitim sürecinin her öğrencide farklı sorunlar oluşturduğunu söyleyen Ö12 “...öğrencilerde kimisinin okuma yazmaya geçme süresini zorlaştırdı, kimisinde okuma yazmaya geçememesine, kimisinde yanlış öğrenmesine gibi birçok farklı olumsuz süreç oluşturdu.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Canlı derse katılamayan öğrencilerin daha fazla etkilendiğini ifade eden Ö17 ise “...okuma güçlüğü çeken öğrencilerin aleyhine oldu biraz, onlara pek bir fayda sağlayamadık işin gerçeği. Bir de bizim bölge kısıtlı bir bölge olduğu için sınıfın tamamı canlı derse katılmadı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Uzaktan eğitimin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler açısından oluşturduğu sorunları belirlemek amacıyla öğretmenlere “Okuma güçlüğü çeken öğrencilerinizin eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşadığımız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Okuma eğitiminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
İletişim Sıkıntısı	İletişim kuramama	Ö1-Ö8-Ö11-Ö12-Ö13-Ö19
	Araç gereç eksikliği	Ö2-Ö9-Ö10-Ö17
	Göz teması kuramama	Ö2-Ö7
Psikolojik Sıkıntılar	Özgüven kaybı	Ö1-Ö4-Ö7-Ö16
	Okuldan soğuma	Ö1-Ö4-Ö16
	Duygusal bağ kuramama	Ö12
Eğitsel Sıkıntılar	Dönüt alamama	Ö10-Ö12-Ö13-Ö14
	Birebir ilgilenememe	Ö2-Ö3-Ö7-Ö16
	Dil problemi	Ö13-Ö14
	Yanlış öğrenme	Ö6-Ö12
	Okuduğunu anlamama	Ö2
Sistemsel Sıkıntılar	Alt yapı	Ö2-Ö8-Ö11-Ö15-Ö18
	Derse katılmama	Ö6-Ö14-Ö17
	İstenmeyen ses ve görüntü	Ö2-Ö19
	Ders saatinin kısa olması	Ö11-Ö20
	Müdahale edememe	Ö6
Öğrenciden Kaynaklanan Sıkıntılar	Sorumsuzluk	Ö4-Ö10-Ö19
Aileden Kaynaklanan Sıkıntılar	Veli ilgisizliği/bilinçsizliği	Ö2-Ö6-Ö9-Ö10-Ö14-Ö15-Ö17-Ö18-Ö19
	Fırsat eşitsizliği	Ö1-Ö9-Ö11-Ö17-Ö18

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilere ilişkin yaşadıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinin *iletişim sorunları, psikolojik sorunlar, eğitsel sorunlar, sistemsel sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar ve aileden kaynaklanan sorunlar* olmak üzere altı kategoride toplandığı görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik farklı açılardan sorunlar yaşadığı görülmektedir. Görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin yaşadığı temel problemlerin öğrenciyle iletişim kuramaktan kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilerle uzaktan eğitim sürecinde eğitsel ve sistemsel sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “...en büyük problem çocukla, yani iletişim kuramamamız. Mesela çoğuyla telefonda bile görüşme imkânı bulamadım. Çocuk zaten okuldan bir soğuma yaşadı, yapamayacağına inandı ve daha da sıkıntılar yaşadı. Aile zaten bilinçli değil, bilgili değil. Ö3

“...sınıfta yüz yüze olduğunda onları diğer öğrencileri görevlendirip yine farklı bir zaman ayırabiliyorsunuz, onlarla birebir ilgilenilebiliyorsunuz çok bir zaman kaybınız ya da telaşınız olmuyor. Bunları teneffüste de kullanabiliyoruz ama uzaktan eğitimde bunları tabii ki de yapamadık çünkü bütün çocuklarla aynı süreyi paylaştığınız için hani onlara birebir çok zaman ayıramadık ancak ekstra kendimiz Zoom’dan ders yaparsak ya da telefon görüşmelerinden... Hani birebir ilgilenmek çok zor oldu uzaktan eğitimde.” Ö12 “...evde anne baba çalıştırıyor çocuğu ama ‘Be’ diyor ‘Ce’ diyor ama biz ne yapıyoruz ses temelli anlatıyoruz. ‘B’ diyoruz ‘C’ diyoruz bu şekilde. Böyle bir yanlış eğitim süreci de annelerin babaların aslında iyi yapmaya çalışırken kötü, olumsuz bir süreçte yansıtılmış oldu.” Ö15 “...velilerimin çoğu okuma yazma bilmiyor. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerimde destek problemini çok fazla yaşadık...”.

Araştırmada uzaktan eğitimin okuma güçlüğü çeken öğrenciler üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla sınıf öğretmenlerine “Okuma güçlüğü çeken öğrencileriniz için uzaktan eğitim çalışmalarının çocukların okumasında ne tür değişiklik yarattığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Uzaktan eğitimin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkileri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Olumsuz	Olumsuz (Geriye gitti)	Ö2-Ö3-Ö5-Ö8- Ö9- Ö12-Ö13- Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20
	Yavaşladı	Ö11
	Eksiklik oluştu	Ö12
Olumlu	Olumlu yönde	Ö1-Ö9
Nötr	Değişim olmadı	Ö2-Ö4
	Yerinde saydı	Ö17-Ö20

Tablo 3’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin okumalarında geriye gidiş olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Canlı derse katılmayan öğrencilerin okumalarının olumsuz yönde ilerlediğini söyleyen sınıf öğretmenleri düzenli canlı derslere katılan öğrencilerde ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. Bu konuya yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “Yani dediğim gibi uzaktan eğitim görsel, işitsel olarak çocuğa çok fayda sağladı. Aslında veli de bilgilenmiş oldu bu süreçte. Veliler de çocukların yanında oturuyordu, yani nasıl öğreteceğini öğrendi. Ancak katılmayanlar için ciddi anlamda sıkıntı var yani... Ama katılanlar için çok artı sağladığını düşünüyorum.”. Ö2 “...okuma seviyeleri çok farklılaştı, çünkü çok aralarda kopukluk oldu. Kimileri seri bir şekilde okumaya geçerken diğerlerinde tam tersi gerileme oldu.”. Ö5 “Tamamen olumsuz anlamda değişiklik yarattığını düşünüyorum çünkü yüz yüzeken bile diğer öğrencilere göre daha fazla emek sarf etmemiz gereken öğrenci kitlesi bunlar. Ama uzaktan eğitimde şartlardan dolayı da ekonomik durumlardan dolayı da çoğu giremiyor veya takip edebildikleri dersler kısıtlı olabiliyor o nedenle gerileme yarattığını düşünüyorum.”. Ö13 “Daha çok geriye gittiğini düşünüyorum çocukların. Diğer öğrencilerimizi de baz aldığımızda bu çocukların gerilediğini uzaktan eğitimde çok veriminin düşük olduğunu düşünüyorum. Okuma yazma güçlüğü çekmeyen okumada rahat bir şekilde yapan çocuklar bile gerilediğini düşünüyorum.”. Ö19 “...dersi kapattıktan sonra öylece kalıyor, bir hikâye kitabı bile okumuyorlar. Daha da geriye gitti önümüzdeki yıl tekrar 1. sınıf gibi olacak büyük ihtimalle...”.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik kullandıkları yöntemler ve gerçekleştirdikleri eğitsel uygulamalara ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Okuma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Eğlence odaklı uygulamalar	Oyunlaştırma	Ö1-Ö9-Ö14-Ö15-Ö16
	Tekerleme	Ö1-Ö2-Ö4-Ö6-Ö14-Ö16
	Şiir	Ö4-Ö16
	Şarkı	Ö1
	Hikayeleştirme	Ö1
Teknolojik uygulamalar	Web 2 araçları	Ö8-Ö11-Ö12-Ö15
	Video ders anlatımı	Ö5-Ö7-Ö14
	Ders içerikli siteler	Ö1-Ö8
	Telefon uygulamaları	Ö8-Ö9
Eğitsel uygulamalar	Ödevlendirme	Ö5-Ö7-Ö10-Ö13
	Okuma anlama metni	Ö2-Ö6-Ö18-Ö20
	Tekrarlı okuma	Ö3-Ö4-Ö18
	Harf gruplarına geri dönme	Ö5-Ö6-Ö7
	Basara yöntemi	Ö11
	Karesel metin	Ö14

Renkli heceler	Ö14
Ritimli okuma	Ö16

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları yöntem ve eğitsel uygulamaların *eğlence odaklı uygulamalar, teknolojik uygulamalar ve eğitsel uygulamalar* şeklinde üç kategoride toplandığı görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde klasik yöntemlerden ziyade dersi çekici hale getirecek uygulamalar yapmaya çalıştıklarından bahsetmiştir. Büyük çoğunluğu oyunlaştırma, ödevlendirme yöntemini derse dâhil ederken, bazı öğretmenlerin de farklı uygulamalar ve yöntemler uyguladıkları belirtilmiştir.

Uzaktan eğitimde okuma güçlüğü olan öğrencilere açıklayıcı videolar gönderip özel ödevlendirme yaptığını, seviyelerine uygun metinler okutarak öğrencilerin okumalarını destekleyen öğretmenlerden Ö7 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. “*Onlara ödevler göndererek, yapabilecekleri, izleyip kendilerinin de katılabilecekleri videolar göndererek veya bu okuma yazma sürecinde sınıf içinde yapacağım, tahtada yapacağım çalışmayı videoya çekerek onlara sanki sınıftaymışız gibi hissettirmeye çalışarak onları bu süreç içinde tutmaya çalıştım.*”. Ö14 ise “*Karesel metinler verdim veya ilerledikçe işte o harflerle ilgili tekerlemelerle devam ettik ve videolar çekip gönderdim ben buradan daha doğrusu her yazımda dikte çalışmalarına biraz daha önem verdim.*” diyerek uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrenciler için gerçekleştirdiği uygulamaları anlatmıştır.

Derslerini oyunlaştırarak öğrencilerin dikkatlerini canlı tutmaya çalıştığını söyleyen Ö9 görüşünü “*Her güne bir oyun veya iki güne bir oyun yani ders olarak söylüyorum bunu. 1-2 ders düzeyinde söylüyorum bunu, koymaya çalıştım sıkılmamaları için derste tutabilmek için bu oyunları biraz daha ödölmüş gibi vermeye çalıştım.*” biçiminde ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçlardan faydalanan ve Web 2 araçlarını aktif bir şekilde derslerinde kullandıklarını söyleyen öğretmen Ö12 “*Web 2 araçlarına eğilmek zorunda kaldım bu süreçte yani eğitim yani nasıl diyim online döndüğü için online üzerinden neler yapabiliriz işte materyalleri online çevirdik.*” derken Ö15 ise “*Bazı Web 2 araçlarını kullandım. Learningapps, Class Dojo gibi orada Word Art kullandım.*” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik gerçekleştirilen ek çalışmalara ve kullanılan teknolojik araçlara ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Okuma güçlüğüne yönelik ek çalışmalar ve kullanılan teknolojik araçlar.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Teknolojik yöntemler	EBA	Ö1-Ö6-Ö8-Ö13-Ö14-Ö20
	Web 2 araçları	Ö8-Ö9-Ö11-Ö12-Ö14-Ö15
	EBA TV	Ö2-Ö3-Ö8-Ö18
	Cep Telefonu	Ö3-Ö7-Ö9-Ö18
	Telefon Uygulamaları	Ö8-Ö9-Ö10-Ö16
	Tablet	Ö4-Ö7-Ö9
	İnternet sitesi	Ö8-Ö10-Ö18
	Videolar	Ö5-Ö6-Ö14
	Bilgisayar	Ö4-Ö9
	Ek çalışmalar	Ek ders
Akran öğretimi		Ö2
Veli yardımı		Ö9
Okuma setleri		Ö10

Uzaktan eğitim sürecinde ek çalışma ve teknolojik araç olarak öğretmenler Web 2 araçlarının faydalı olduğunu, dersi eğlenceli hale getirdiğini söylemişlerdir. Ekstra ders saatleri koyarak okuma güçlüğü olan öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatı yaratan sınıf öğretmenleri olmuştur. Öğretmenler EBA ve EBA TV içeriklerinden videolar göndererek öğrencilerin okuma becerilerini pekiştirmeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bu konuya yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir. Ö2 “*Burada da aileden veya çevresinden yakın çevresinden oturan komşu çocuğu olur veya bir akrabası olur onlardan yardım almasını tavsiye ediyorum.*” Ö3 “*Ben zaten Eba TV öğretmeniyim kendi Eba TV’den kendi kanalımızdan çok güzel okumaya yönelik videolar var onları gönderdim.*”

Birebir ilgilenilmesi gerektiğinin söyleyen Ö4 “*Cumartesi günün birkaç saat ek ders ya da günlere serpiştirilerek bir saat bazı günler ama her gün olması da çocuğu sıkabilir ek çalışmalar burada yaptırılabilir.*” derken Ö12 ise “*Mesela ben ekstra saatler koymuştum yani ders saatinin sayısını artırdım. Başka bunun dışında teknolojik araçlardan Web 2 araçları mesela işte daha eğlenceli hale getirmeye çalıştık...*” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Ö17 de uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrenciler için “*Bu okuma güçlüğü çeken çocuklar için de İYEP programı var bilirsiniz onlar İYEP programı da uzaktan eğitimde yapılabilirdi aslında...*” şeklinde tavsiyede bulunmuştur.

Teknolojiye dayalı uygulamalardan Web 2 araçlarının çocuklar üzerindeki etkisinden bahseden ve uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrenciler için Web 2 araçlarının kullanılabilirliğini belirten Ö15 “*Uzaktan eğitim süreci zaten teknoloji odaklı bir eğitim olduğu için Web 2 araçlarından kullanabiliriz. Onları derslerimize dâhil edersek daha eğlenceli, daha ilgi çekici hale gelir.*” Benzer biçimde Ö11 de “*Web 2 araçları kullanmak yazılı bir kaynak kullanmaktan bence çok daha etkili oluyor çocuklar üstünde.*” diyerek Web 2 araçlarının etkililiğinden bahsetmiştir. Ö9 ise “*Okuma ve yazma üzerine şeyler uygulamalar ve play uygulamalar. Playstore uygulamaları ve Wordwall diye bir sitede var çok güzel çok eğitici bir site. Oradan da çok fazla yararlandım özellikle okuma ve yazmada sıkıntı çeken öğrencilerim için.*” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik velilerle gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen çalışmalar.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Öğretmen odaklı	Zoom üzerinden toplantılar	Ö2-Ö6-Ö9-Ö11-Ö12-Ö13
	Telefon görüşmesi	Ö7-Ö8-Ö17-Ö19
	Eğitici videolar	Ö7-Ö18
	Yüz yüze görüşme	Ö4-Ö14
Veli odaklı	Derse veli katılımı	Ö12-Ö16
	Veliye eğitim verme	Ö7-Ö12-Ö15
	Evde sınıf ortamı oluşturma	Ö5

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin velilerle yürüttükleri çalışmalar *öğretmen odaklı* ve *veli odaklı olmak* üzere iki kategoride toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri veliler ile uzaktan eğitim sürecinin başında süreci planladıklarını ancak bu planlamanın uzun süreli olmadığını belirtmiştir. Telefon görüşmeleri, online ve yüz yüze görüşmeler yaparak velileri bilgilendirmeye ve sürece dahil etmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Bu konuya yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö4 “*...önce bunları bilgilendirdim Whatsapp’tan ya da arayarak. Zaten kendileri de özellikle 2 velim çocuğunun geri olduğunun farkında olduğu için beni aradılar, konuştuk*”

bunları mesajla ya da telefon konuşması ile bilgilendirdim...” Ö6 “...okuma yaparken onların kontrolleri gerekiyordu. Onlar bize çok yardımcı oluyorlar velilerle de ara ara Zoom üzerinden görüşmeler yapıyorum.” Ö7 “Neden uzaktan eğitime katılamadıklarını, katılanların neden verimli dönüt alamadıklarını bire bir görüşerek istişare etmeye çalıştık. Okuma yazma sürecinin nasıl ilerlediğini önce onlara anlatmaya çalıştım ki evde çocuklarına yardımcı olabilsinler diye.” Ö13 “Velilerle uzaktan eğitim sürecinin en başında toplantı yaparak bu sürecin nasıl olabileceği konusunda öngörülerde bulduk. Bu öngörülerini göz önünde bulundurarak velilerimizle bir çalışma planı yaptık.” Ö14 “İki haftada bir okula davet ettim velileri, veli görüşmesi yaptım yüz yüze okulda.” Ö18 “Biz ablalar ile iletişim kurabiliyoruz veli olarak... Onlarla da şöyle bir şey yapabiliyoruz. Yani mesela çocuklarla bir konuyu işlemem lazım ne kadar telefonda, EBA’ dan anlatsam da ilerlemiyor ama abla atıyorum ortaokulda o beni daha iyi anlıyor. İşte ona ilk önce bir video çekip atıyorum Whatsapp’tan, sonra o oradan kardeşine anlatıyor.”

Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini gözlemlenmek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 incelediğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yararlandıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin *uygulama yaparak, ödev vererek, görüşme yaparak, veri toplayarak* olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme aracı olarak genellikle video kayıtları ve yaptıkları görüşmelerden yararlandıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde genellikle video kayıtlarından yararlanma sebebinin dijital ortama aktarılmasının ve değerlendirilmesinin uzaktan eğitim faaliyetlerine daha uygun olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 4.7. Okuma güçlüğüne yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Uygulama yaparak	Metin okutma	Ö1-Ö19-Ö20
	Dikte	Ö3-Ö5-Ö17
	Okuma seti	Ö1-Ö2-Ö7
	Tekrarlı okuma	Ö3-Ö6
	Online sınav	Ö12-Ö13
	Okuma yarışması	Ö9-Ö12
	Okuma- anlama soruları	Ö2-Ö3

Ödev vererek	Video kayıtları	Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-Ö14
	Ses kayıtları	Ö2-Ö4-Ö13
Görüşme yaparak	Görüntülü görüşme	Ö3-Ö7-Ö10-Ö16
	Telefon görüşmesi	Ö8-Ö10
Veri toplayarak	Kazanım ölçeği	Ö15
	Eşit aralıklı ölçek	Ö9
	Kontrol listesi	Ö3

Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda fazla bir şey yapamadıklarını ve kontrollerin sağlıklı bir şekilde yapılamadığını belirtmişlerdir. Canlı derslerde yaptıkları okumalar, ses kayıtları ve videolar aracılığıyla uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü olan öğrencileri takip edebildiklerini söyleyen bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö2 “Ben mesela kısa metinleri gönderiyorum ya da önceden vermiş olduğumuz hikâye setleri varsa onları okuyorlardı Whatsapp’ta ses kaydı yapıp bana gönderiyorlardı.” Ö5 “...herhangi bir ölçek kullanmadım ama okuma yazmaya yönelik çalışmalarına baktım. Bahsettiğim gibi bana videolarını attılar anca öyle gözlemleyebildim veya canlı ders saatinde benim yönlendirmelerime göre okuma yazma çalışmalarına baktım.” Ö7 “Ders kitaplarından bol bol metin okuyarak, hece çalışmaları yaparak onlara ses tanıma etkinlikleri yaparak onların o sesleri kavrayıp kavrayamadığını okuyup tanıyıp tanımadığını veya birlikte okuyup okuyamadığını anlamaya çalışmaktı yapabileceğimiz.” Ö14 “Şu şekilde her gün video istedim. Geri dönüt videolarla sağlandı zaten bu şekilde devam ettik.” Ö19 “...tek yapabildiğim bu metin açtırıyorum, öyle okutuyorum bu şekilde gözlemliyorum farklı bir yöntemim yok.”

Herhangi bir ölçme ve değerlendirme tekniği kullanmadığını, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilerle iletişimimi güçlendirdiğini söyleyen öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

Ö8 “...açıkçası yani herhangi bir ölçeği takip ettiğimi düşünmüyorum çünkü benim için de sürpriz bir süreçti. Şöyle yaptım sadece velilerle iyi iletişim kur olabildiğince, kanalı güçlendir ve öğrencilerden geri dönüt al.”

Farklı zamanlarda aynı metin üzerinden çalışma yaptırdığını ve okuma yarışmaları yaparak öğrencilerin kendi gelişimlerini gözleme imkânı bulan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö3 “Gelen videolara göre çocukların önce dakikada okudukları kelime sayısını yazdım ya da işte aynı metni 1. okuyuşta 1 dakikada nereye kadar gelmiş 2. okuyuşta 1 dakikada nereye kadar gelmiş ama bunu yani dakikada okuma sayısı gibi değil de bazen 5 dakikaya bile yaydığım oldu.” Ö9 “Eşit aralıklı ölçek olabilir sürekli not ediyordum çünkü gelişimlerini. Veyahut da okuma yarışmalarındaki okumaları...”

Google araçlar ve farklı internet siteleri üzerinden sorular oluşturarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin gelişimlerini takip ettiğini söyleyen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö12 “... Google araçlarda hazırladığım küçük böyle değerlendirme, dönüt sınav demeyelim de öyle bir formatta onlarla dönüş yapıyorlardı, linkleri paylaşıyordum onlarla alıyordum cevapları bu şekilde.” Ö13 “Morpakampüs gibi Okulistik gibi platformlarda çocukların oralarda denedim. Bazı ücretsiz sınavlar oldu. Ücretsiz sınavlarda çocukların ne yaptığını oradan görebildik. Bu şekilde faydalana bildik.”

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde farklı okuma seviyelerindeki öğrencilere yönelik derste alınabilecek tedbirlere ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Farklı okuma seviyelerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmamaya yönelik tedbirler.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Ders esnasında alınabilecek tedbirler	Ödevlendirme	Ö1-Ö2-Ö5-Ö7-Ö12-Ö13-Ö14-Ö18
	Kısa-kolay metinler	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5
	Eşit sürede okutma	Ö16-Ö20
	Görsel yorumlama	Ö3
	Soru-cevap	Ö4
Ders dışı tedbirler	Farklı gruplara ayırma	Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö15-Ö19
	Destek eğitim	Ö3-Ö11-Ö17

Tablo 8’ e bakıldığında öğretmenlerin farklı okuma seviyelerindeki öğrencilere yönelik derste alınabilecek tedbirlere ilişkin görüşleri *ders esnasında alınan tedbirler* ve *ders dışı tedbirler* olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde farklı seviyelerdeki öğrencileriyle dersleri nasıl işlediklerini, nasıl önlemler aldıklarını ve süreci nasıl yürüttüklerine dair görüşleri verilmiştir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasına benzer olarak farklı seviyelerdeki öğrencilerin kendi seviyelerine uygun ödevlendirmeler vererek ayrı ayrı ilgilendiğini söyleyen ve ekstra

ödevlendirme yaparak aradaki farklı kapatmaya çalıştığını belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “Sıkılmamaları adına daha çok videolardan yararlandım hani daha çok konuşma, diyalog ve onlara ekstra evde ödevlendirme yaptım mesela.” Ö2 “...durumu iyi olan öğrencilere onlara mesela diyordum ki şu sayfadaki ödevleri yapın ben o şekilde diğer öğrencilere durumu zayıf olan öğrencilerle ilgileniyordum bu süreçte.” Ö5 “Uzaktan eğitimde hani ek bir böyle sınıf ayrımı yapamadım maalesef onlar diğerleriyle devam etmek zorunda kaldı. Onlara ek bir wp grubu oluşturup daha basite aldığım ödevleri attım ama uzaktan eğitim esnasında canlı ders esnasında tek düze devam edebildik.” Ö7 “...başarılı olan öğrencileri yani bu süreci normal süreç olarak atlatabilen öğrencileri ekrandan bi okuma metinleri veya okuma yazma metinleri paylaşarak onların yazmalarını ve okuma çalışmalarını sağlarken onların sesini kapatıp okuma güçlüğü çeken öğrencilerin seslerini açıp onlara sadece hece çalıştırmak veya harfleri göstermek, harfleri tanıtmaya çalışmak, harfleri hissettirmeye çalışmak oldu, yapabildiğim buydu.” Ö12 “e sesini 3 saat 5 saat tekrarlamak diğer gelen öğrenci için sıkıntı oluşturuyor. O arada ne yapıyorduk biraz önce dediğim gibi okuma setleri vardı. Diğerine 3. sayfayı okuyoruz derken ona atıyorum 8.-9. sayfaya kadar okuyacaksın hani bu şekilde ekstra daha önde gittiği şekilde ona o şekilde bir ödevlendirme veriyordum.” Ö14 “Bu öğrencilerle de farklı hani birleştirilmiş sınıf gibi düşünün bu öğrencilerle farklı çalışma kağıtları hazırlıyorum. Derste onları veriyorum onları yaparken diğer grupla ilgileniyorum.”

Okuma güçlüğü olan öğrencilere normal ders saatleri dışında zaman ayrılması gerektiğini, bu öğrencilere destek eğitimi yapılması gerektiğini söyleyen öğretmenin görüşü şu şekildedir: Ö17 “...bence okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik ayrıca bir çalışma yapılması lazım çünkü aynı esnada maalesef dikkatleri dağılıyor.”

Okuma güçlüğü olan öğrencilere kısa metinler okuttuğunu veya görsel okuma yaptırarak fazla zaman harcamadan bu öğrencileri derse kattığını söyleyen öğretmenin görüşü şu şekildedir: Ö3 “Mesela çocukların hepsi bekleyemiyor, dersler 30 dakika uzun. Bir metni onlara okutamıyoruz zaten ya da görsel yorumlamaları yapmalarını istedim bu şekilde onları da derse katmak istedim.”

Uzaktan eğitim sürecinde gruplandırma yaparak farklı seviyelerindeki öğrencilere farklı ders saatlerinde ders yaptığını söyleyen öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö15 “Yani normalde bize 6 saat veriliyordu ama biz üç üç bölüp bilenlerle bilmeyenleri ayırmak zorunda kaldık. Diğer türlü hani sınıf ortamındaki gibi olmuyor. Sınıf ortamında hani bir tarafı ödevlendirip diğer tarafı okuma çalıştıramıyoruz çünkü ekran başında oluyor çocuk ve boşa beklemiş oluyor.” Ö19 “...her gün 6 dersi 3 ders 3 ders böldüm. Bu şekilde diğer grup daha hızlı ilerlesin diye hani onlarla 3 derste daha çok şey yapabiliyorum ama 6 derste hepsini birden aldığımda bu defa hepsi çok bekliyor hepsi okumak istiyor, sıkılıyor, ses oluyor.”

Her öğrenciye okumaları için eşit süre tanıdığını söyleyen öğretmen Ö20 de görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö20 “...her öğrenciye 2 dakika süre verdim okuması için. Hem okuması düşük olan hem normal okuyabilen öğrenci aynı süre de okumuş oldu. Ha biri 1 satır okudu diğeri 10 satır...”

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Öğretmenin uygulaması gerekenler	Ayrı ders saati	Ö10-Ö11-Ö12-Ö16-Ö17-Ö18
	Ayrı gruplar	Ö6-Ö9-Ö16-Ö19
	Kolay etkinlikler	Ö1-Ö2-Ö14
	Güven ortamı oluşturulmalı	Ö7-Ö16-Ö18
	Veli bilinçlendirilmeli	Ö1
	Ders içerikli videolar	Ö3
	Görsel okuma	Ö3
	Ek materyal	Ö8
	Farklı yöntem ve teknik	Ö15
Veli ve öğrencinin uygulaması gerekenler	Teknolojik araç eksikliği giderilmeli	Ö9-Ö14-Ö17
	EBA TV izlenmeli	Ö3
MEB’in uygulaması gerekenler	Hibrit eğitim	Ö5-Ö13-Ö19-Ö20
	EBA’da ayrı bir bölüm oluşturulmalı	Ö4
	Esnek ders saati	Ö9
	Ücretsiz uygulama girişi	Ö20

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin önerilerinin öğretmen

uygulamasını gerekenler, veli ve öğrencinin uygulamasını gerekenler ve MEB'in uygulamasını gerekenler olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak genellikle canlı derslere katılan öğrencilerin seviye gruplarına ayrılmasını ve farklı saatlerde okuma güçlüğü olan öğrencilerle ders yapılması gerektiği ile ilgili çözüm önerilerinde bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik çözüm önerisinde bulunan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, çoğu öğrencinin canlı derslere katılmalarını sağlayacak bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik cihazlara sahip olmadığını bu nedenle öğrenci katılımının düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinin daha verimli geçirilmesi için öncelikle teknolojik araç ve internet eksiklerinin giderilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Günde 6 ders saatinin fazla olduğunu, farklı saatlerde özel dersler yapılabileceğini belirtmişler, bu süreçte okuma sorunu olan öğrencilere sabırlı ve destekleyici olunmasının öneminden bahsetmişlerdir. EBA üzerinden okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik ayrı bir sekme açılmasının faydalı olacağını söyleyen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö4 *“EBA 'da içerikler 1,2,3,4. sınıftan oluşuyor okuma yazma güçlüğü çeken öğrenciler için ekstra bölüm açılmalı ben böyle düşünüyorum.”* Ö7 *“Onların güven hissetmeleri gerekiyor her çocuk mutlaka bir şekilde okuma yazma öğrenir ama bir çocuk güçlük çekiyorsa öğretmeniyle bir takım olduğunu, öğretmenin gerçekten sabırla onunla ilgilendiğini hissetmesi gerekiyor.”* Ö9 *“Hocam ders saatleri esnetilebilirdi, öğretmenlerin inisiyatifine bırakılabilirdi. Yani 6 saat bir çocuk için çok fazla gerçekten. Bunu 4 saate çekebilirdik veyahut da süresini normal süresini 40 dakikadan 4 saat yapabiliydik günlük.”* Ö12 *“Bu öğrenciler ayrı bir sınıf oluşturulup ayrı öğretmenlerle takviye saatler uygulanabilir bence ve mutlaka rehber öğretmenin de katılım sürecin hani sosyal ve duygusal yönünden de bize destek sağlaması da bence katkı sağlar diye düşünüyorum.”* Ö20 *“Bu öğrenciler için günde 1 saat sadece zaten sıkışık bir düzende değil seyrekleştirilmiş düzende sınıflarda günde 1 saatlerini alıp okuma çalışması yaptırılabilirdi.”*

4.2. Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlara ve Bu Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim

uygulamalarına ilişkin bulgular 9 ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda yer almaktadır:

- Uzaktan eğitimin yazma eğitimine etkileri
- Yazma eğitiminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar
- Uzaktan eğitimin yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkileri
- Yazma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar
- Yazma güçlüğüne yönelik ek çalışmalar ve kullanılan teknolojik araçlar
- Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen çalışmalar
- Yazma güçlüğüne yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri
- Farklı yazma seviyelerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmamaya yönelik tedbirler
- Yazma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri

Uzaktan eğitimin yazma eğitimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “Uzaktan eğitim süreci öğrencilerinizin yazma sürecini nasıl etkiledi? Örnekler vererek açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Uzaktan eğitimin yazma eğitimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Uzaktan eğitimin yazma eğitimine etkileri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Olumsuz	Olumsuz	Ö3-Ö5-Ö15-Ö16-Ö18-Ö19
	Yazıları bozuldu	Ö1-Ö2-Ö4-Ö6-Ö13
	Geriye çekti	Ö2-Ö7-Ö8-Ö11-Ö19
	Okumadan daha kötü	Ö2-Ö3-Ö5-Ö8-Ö12-Ö15-Ö17
	Dersi yavaşlattı	Ö4-Ö8-Ö9-Ö16-Ö20
	Kontrol etmek zordu	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8

Tablo 10’ a bakıldığında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ve kendilerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazılarını kontrol etmekte zorlandıklarını, defter düzenlerinin bozulduğunu ve okumaya oranla yazma eğitiminin daha zorlayıcı bir süreç olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler bu öğrencilerin kısıtlı ders saatinde yeterli sürede yazmamalarından dolayı dersi yavaşlattıklarını

belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin nasıl yazdıklarını göremedikleri için zamanında müdahale edemediklerini, okumaya kıyasla yazmada kontrol yapmanın zor olduğunu belirten sınıf öğretmenleri sürecin öğrencileri ve kendilerini olumsuz etkilediğini ve zorlandıklarını açıklamışlardır.

Ö2 *“Tahtada ne kadar da göstersek sınıf ortamı gibi olmuyordu, çocuk sizin yazış şeklinize bakarak yazıyordu yansıttığımızda. Mesela yanlışları ya da gidip gördüğünüzde hangi tür yanlış mesela yazıyı yazıyor ama nasıl yazıyor, kurallara uygun bir şekilde mi yazıyor onu görebiliyorduk, uzaktan eğitimde bunu görme şansımız yoktu.”* Ö4 *“...yazmada çocuğun yazısını hemen kontrol edip yazıdaki hataları, işte harfin formunu oluştururken yaptığı hataları hemen düzeltilmesi lazım ama bu tabii uzaktan eğitim sürecinde çok zor hatta imkânsız gibi bir şey.”*

Ders süresinin kısıtlı olduğunu ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle daha az ilgilenebildiklerini, dersin yavaşladığını söyleyen Ö8 *“...derste 2 tane soru zor çözüyorduk bazen. Çünkü çocuklar hem yavaş yazıyor hem de ekrana bak deftere, ekrandan kaldığın yeri bul, defterden tekrar kaldığın yeri bul... cehennem gibi bir şeydi onlar için açıkçası.”* şeklinde açıklamıştır.

Sürecin hem öğrencileri hem öğretmenleri olumsuz etkilediğini, sadece yazma sorunu olan öğrencilerin değil normal düzeydeki öğrencilerde de gerileme olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö3 *“Yazma güçlüğü çeken öğrencilerimle daha zor oldu çünkü okumayı uzaktan eğitimde en azından dinleyerek halledebiliyorum ama görsel olarak çok zor yani normal öğrencileri bile... Normal düzeydeki öğrencilerimin bile yazılarını çok zor takip ettim.”* Ö11 *“...beni yüz yüze görmedikleri için yazılarını önemsemediler yani onların yazılarını görecektir bir öğretmen olmadığı için yazmada büyük gerileme vardı. Okul açıldığında bunu daha iyi gördüm.”* Ö15 *“Öğrencileri de beni de olumsuz etkiledi defter düzenlerini çok görme fırsatımız olmuyordu hani sonuçta hepsi son model teknolojik aletlere sahip değiller.”*

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler ve kendileri açısından oluşturduğu sorunları belirlemek amacıyla öğretmenlere “Yazma güçlüğü çeken öğrencilerinizin ve sizin yazma eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Yazma eğitiminde uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Teknolojik sorunlar	Anında dönüt verememe	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö8-Ö12-Ö13-Ö14
	Müdahale edememe	Ö2-Ö3-Ö4-Ö7-Ö12-Ö15-Ö16-Ö18-Ö19
	İnternet sorunu	Ö2-Ö5-Ö8-Ö10
	Katılımın az olması	Ö2-Ö10-Ö20
	EBA' nın yetersiz olması	Ö2-Ö4
	İletişim kuramama	Ö8-Ö13
	İstenmeyen görüntü ve ses	Ö13
Veliden kaynaklı sorunlar	Velinin ödevleri yazması	Ö7-Ö12-Ö15-Ö16-Ö18
	Velinin yanlış yönlendirmesi	Ö4-Ö12-Ö18
	Velinin okuma yazma bilmemesi	Ö6
Fiziksel sorunlar	Kasların gelişmemesi	Ö14
Eğitsel sorunlar	Harf eksikliği	Ö1-Ö11-Ö13-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20
	Harflerin yönü	Ö1-Ö5-Ö7-Ö11-Ö14-Ö15
	Noktalama işaretleri	Ö13-Ö15-Ö8-Ö16
	Defter düzensizliği	Ö1-Ö13-Ö19
	Harflerin boyutları	Ö7-Ö15-Ö16
	Harflerin şekilleri	Ö11-Ö14
	Harf aralığı	Ö1-Ö19
	Kaynak eksikliği	Ö8
	Harfleri karıştırma	Ö4
Öğrenciden kaynaklı sorunlar	Öğrencinin önemsememesi	Ö6-Ö10-Ö11-Ö12
	Dikkat dağınıklığı	Ö1-Ö13-Ö16
Zaman sorunu	Ders süresi	Ö13-Ö17-Ö20

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yazma eğitiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin *teknolojik sorunlar*, *veliden kaynaklı sorunlar*, *fiziksel sorunlar*, *eğitsel sorunlar*, *öğrenciden kaynaklı sorunlar*, *zaman sorunu* olmak üzere altı kategoride toplandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri yazma eğitiminde okuma eğitimine oranla daha fazla zorlandıklarını ve öğrencilerin ödev kontrollerini yapmanın, anında dönüt vermenin çok zor olduğunu bu yüzden öğrencilerin yazmalarının gerilediğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yazılarını bireysel olarak kontrol etmenin ve öğrenciye müdahale aşamasının eksik kaldığını söyleyen öğretmenlerden Ö2 “...maalesef 30 öğrenciye ya da 20 öğrenciye direkt hepsine tek tek şu yazıyı düzelt bu şekilde zor oluyor...” derken Ö3 de

“Kontrol etmekte zorlandık yazdığını, hani ekranda da görsem çok fazla değerlendirme aşamasında çok sıkıntı yaşadık. Ya da müdahale açısından...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Yazma eğitimi sürecinde farklı sorunlarla karşılaştıklarını ve müdahale eksikliğinin sonuçlarının kalıcı yanlış öğrenmelere neden olduğunu, normal gelişim gösteren öğrencilerin bile yazılarının gerilediğini belirten öğretmenlerden Ö1 *“...bazıları çok bastırarak öğrenmiş ya da üstünü karalayarak silmeden o noktalarda pek müdahale edememişiz yani onu görüyorum.”* biçiminde görüşlerini açıklarken Ö5 ise *“Yaşadığımız sorunlar bence yazı bozuklukları, harflerin yönleri ve mesela ağızımızdan çıkanları o an belki sınıftayken daha bastırarak söylüyorum ki tam görebilsinler tam ağızından çıkan harfleri yazabilsinler ama bunu uzaktan eğitimde sağlayamadık.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Benzer biçimde Ö7 *“Çocuklara harflerin yönünü öğretmekte güçlük çektik ekran karşısında. Mesela yuvarlakları doğru taraftan çevirmeleri, çizgileri düz çizmeleri gibi birçok noktada çocuklara tam anlamıyla etkili eğitim veremedim.”* derken, Ö11 *“...harflerin yönleri, harflerin şekilleri, kuyrukları hiçbir şekilde olması gerektiği gibi değildi. Neredeyse birinci sınıf düzeyine dönenler vardı...”* Ö16 *“Mesela çok fazla büyük harf küçük harf hatası yapıyor ben buraya not etmişim sıkıntıları, özel isimlerin sonuna gelen ekleri ne bileyim satır sonuna sığmayan kelimeleri, noktalama işaretlerine hiç dikkat etmeden sırf yazmak için yazmış oluyor.”* Ve Ö19 da *“...defter düzensizliği sadece bu yazma güçlüğü çeken o 3 öğrencim değil normal öğrenciler de yazılar.”* biçiminde yazma eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları söylemişlerdir.

Velilerin öğrencinin ödevlerini tamamlaması gibi sorunlarla karşılaştığını belirten öğretmen Ö12'nin görüşleri şu şekildedir *“...evde başkaları da yazabiliyor biz onu tanıyoruz ama yine de çocuk yazmanın yazma daha uzun süreli ve vakit aldığı için çocuk çok fazla yazmak istemiyor ve yazınca kontrolünü ve dönütünü almakta zor oldu.”* Ö15 *“...kimisinin alttan velisi yazıyordu hani bunu iyi bir şey yapıyor gibi algılayıp veliler hani çocuğum geri kalmasın...Bu tarz sorunlar yaşadım hani müdahale edememe, çocukların yazımlarına, çocukların yazım yönlerini görememeleri, örnek gösteremememiz bu tarz sorunlarla karşılaştık.”*

Çevresel uyarıcıların fazla olmasının çocuğun dikkatini dağıttığını ve dersi olumsuz etkilediğini söyleyen Ö13 ise *“...çocuklarda dikkatini çekmekte zorlandık çocukların çünkü*

kameraları açık olmuyor açtırmıyorum ben kameraları çünkü istenmeyen görüntülerle de karşılaştık istenmeyen seslerle de karşılaştık.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “Yazma güçlüğü çeken öğrencileriniz için uzaktan eğitim çalışmalarının çocukların yazmasında ne tür değişiklik yarattığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Uzaktan eğitimin yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkileri.

Kodlar	Katılımcı
Olumsuz (Geriledi)	Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö8-Ö10-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19
Gelişmiş	Ö1-Ö9-Ö10
Yerinde saydı	Ö20

Tablo 12’de görüldüğü gibi uzaktan eğitimin yazma güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yarattığı etkiye yönelik öğretmenlerin çeşitli görüşleri vardır. Öğretmen görüşleri olumlu, olumsuz ve değişiklik olmadığı yönünde farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır.

Sürecin öğrencileri üzerinde olumlu etki yarattığını düşünen, defter düzeni ve yazma becerilerinin geliştiğini belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö1 “Uzaktan eğitim çocukların yazma becerisini artırmış ve daha özenli yazıyorlar. Defter kullanımını çok güzel öğrenmişler.” Ö9 “Bu dönemde yazısı düzelmiş olan öğrencim çok fazlaydı yani. Ya ben bunun sonucunda da şöyle bir şey çıkarıyorsunuz verilenler yapıldığı takdirde bir şekilde yapıldığı takdirde demek ki değişiyormuş diyorsunuz yani ya da iyileşiyor olumlu yönde geliyormuş yani.”

Yazma sorunu olmayan öğrencilerde bile gerileme olduğunu, sürecin tüm öğrencileri olumsuz etkilediği söyleyen Ö3 “Valla bu çok olumsuz etkiledi hani okumada mesela olumlu yönleri de söylemiştim ama yazmada çok olumsuz etkiledi.” Ö13 “Yazmalarında daha çok geriye gittiler. 1. sınıftan itibaren benimle birlikte gelen öğrencilerim çok güzel yazan, yazdığını okuyabilen, yazım kurallarına dikkat eden öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde bu kontrolleri sağlayamadı ve sorun yaşayarak tabii ki geriye doğru gitti. Yani yazıları kötüleşti veya harf atlama, kelime atlama gibi sorunlarla karşılaştık.” Ö19 “Yazısı iyi olanlar yazma güçlüğü olmayan öğrencilerimin bile yazmada sıkıntıları olduğunu gözlemliyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kendi imkânlarıyla ve canlı derse katılarak yazma becerisini geliştiren öğrenciler olduğu gibi hiçbir çalışma yapmadan yazma becerisinde değişim olmayan öğrencilerin de olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö14 “*Yani dediğim gibi derse katılabilen öğrencilerle hızlı bir şekilde devam ettik. Ama derse katılamayanlar yerinde saydılar hatta gerilediler bile bu uzaktan eğitim sürecinde.*” Ö20 “*Tabii dediklerimizi yapan öğrenciler, çalışmalarımıza katılan öğrenciler adım adım ilerlediler ama kendi imkânlarıyla aile desteğiyle de ilerleyen öğrenciler oldu. Tabii yerinde sayanlar, iyice geriye gidenler oldu.*”

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik kullandıkları yöntemler ve gerçekleştirdikleri eğitsel uygulamalara ilişkin görüşleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Yazma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalar.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Teknolojik uygulamalar	Eğitsel videolar	Ö1-Ö5-Ö7-Ö11-Ö12-Ö15-Ö18
	Fotoğraf	Ö4-Ö11-Ö17-Ö19-Ö20
	Web 2 araçları	Ö12
Eğitsel uygulamalar	Dikte	Ö1-Ö2-Ö6-Ö9-Ö10-Ö16-Ö17-Ö20
	Oyunlar	Ö1-Ö16-Ö18
	Bakarak yazma	Ö3-Ö6-Ö9-Ö10-Ö19
	Ödevlendirme	Ö5-Ö6-Ö13-Ö17
	Kılavuz karton	Ö4-Ö11-Ö12
	Kuma yazma	Ö8-Ö14
	Düz anlatım	Ö15
Aile desteği	Veli yardımı	Ö8-Ö9
Fiziksel uygulama	Kas çalıştırma	Ö11-Ö14

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü olan öğrenciler için kullandıkları yöntem ve eğitsel uygulamaların *teknolojik uygulamalar, eğitsel uygulamalar, aile desteği ve fiziksel uygulama* şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Dikte ve eğitsel video çalışmalarının çocukların yazmalarını geliştirmede en fazla kullanılan yöntemler olduğu dikkat çekmektedir. Buna yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2 “Hocam dikte verdik. Velilere kısa metinler gönderiyoruz, şiir mesela kısa şiirler veya işte belirli gün ve haftalarla ilgili yazılar gönderiyordum onu siz okuyun işte çocuklar defterine geçirsin şeklinde, bu şekilde yapıyorduk.” Ö6 “Evet sürekli dikte yaptırıyorum her ders her derste mutlaka dikte var. Yani her gün bir saat dikte yaptırıyorum.” Ö5 “Bol ödevlendirme verdim, bol pratik verdim. Annelerine attığım videolarda olsun tabii ki hani yazmayla ilgili bir videonun dönütünü alamadım ailelerden okumayla ilgi alabilmişim.”

Uzaktan eğitim sürecinde dikte çalışmalarının yazma güçlüğüne yönelik öğretmenlerin kullandıkları en temel yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Yazıları kontrol etme noktasında zorlandıklarını söyleyen öğretmenler büyük boyutlarda kılavuz kartonlar kullanarak öğrencilerin yazılarını kontrol edip kolayca dönüt verebildiklerini söylemişlerdir.

Ö4 “Bu şeyle ilgili sıkıntı yaşayanlarda çizgiler konusunda böyle biraz büyük bir defter şablonu yaptırđım. ...işte çocuklar oraya kısa cümleler ve sıkıntı yaşadığı harfleri yazdırmayı denettim, yazdılar bu da iyi geliyor.” Ö12 “Web 2 burada daha çok devreye girdi. Yani ne yaptık biz videolarla harflerin yazılış yönleriyle ilgi dediğim gibi çok fazla video izledik. Büyük kılavuz kartonlarla daha da büyütölmüş bir şekilde yani yazı defterlerinin büyüğünü direkt ekrana yansıttık.” Ö20 “Derste bir tane müzik açıyordum hafifenstrümantal o müzik çalarken ben okuyordum çocuklara Nasrettin Hoca fıkrası olabilir ya da küçük küçük masallar var, kıssalar var bizim kitaplarımızda. Bunları yazdırmaya çalıştım sonra bunların fotoğrafını istedim hangi kelimeleri doğru yazmış hangisini yanlış yazmış öyle tespit etmeye çalıştım.”

Parmak kaslarını geliştirme ve eğitsel oyunlar ile yazma güçlüğüne yönelik çalışmalarda bulunan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö14 “Yazma güçlüğü çekenlerde dediğim gibi parmak kaslarını geliştirici çalışmalar yaptım, daha çok ilgilendik. Kumun üzerine yazdırma veya bir toprağın, unun üzerine yazdırma çalışmaları yaptık.” Ö16 “Çeşitli eğitsel oyunlar oynayarak onların düzgün yazmalarına fırsat vererek küçük küçük bir de kazanma hırsı, bulma hırsı, bir şeyi başarma hazzıyla beraber yazılarını biraz...”

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları ek çalışmalar ve kullandıkları teknolojik araçlara ilişkin görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Yazma güçlüğüne yönelik ek çalışmalar ve kullanılan teknolojik araçlar.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Teknolojik araçlar	İnternet siteleri	Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö8-Ö10-Ö11-Ö14-Ö18
	Tablet-bilgisayar-TV	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö14-Ö19
	Web 2 araçları	Ö8-Ö12
	Z-kitap	Ö19
	Zoom whiteboard	Ö10
Pratik yapmaya yönelik	Ödevlendirme	Ö5-Ö6-Ö7
	Günlük tutma	Ö1-Ö13
	Büyük şablon	Ö4-Ö15
	Özet çıkarma	Ö2-Ö20
	Oyunlaştırma	Ö1-Ö18
	Hikâye yazma	Ö1
El kaslarını geliştirmeye yönelik	Oyun hamuru	Ö3-Ö7
	Kuma yazma	Ö8-Ö14
	Mandal açma	Ö3
	Tel çalışması	Ö3
	Pastel boya kullanma	Ö7
	Noktaları birleştirme	Ö9
	Parmak oyunları	Ö11

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü olan öğrenciler için kullanılabilir teknolojik araçlara ve yapılabilecek ek çalışmalara ilişkin görüşlerinin *teknolojik araçlar, pratik yapmaya yönelik ve el kaslarını geliştirmeye yönelik* olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir.

Okuduğu parçanın özetini yazma ve günlük tutarak yazma çalışmalarını eğlenceli hale getirecek etkinlikler uygulanabileceğini söyleyen öğretmenlerden Ö2 “Çocuğa mesela hikâye okutturursunuz kısa kısa hikâyecikler... Oradan anladıklarını mesela not ettirebilirsiniz veya işte bir büyüğüyle, bir yakınıyla söyleşi yaptırıp not ettirebilirsiniz.” derken Ö7 “Bu çocuklara bol bol yazma çalışması yaptırılması gerekir, yani birebir çocuğun kendisi yazarak düzeltmesi gerekir ki bu beynine iyice yerleşsin çünkü kasın yaptığı hareketle beynine yerleşmesi gerekiyor.” ve Ö13 de “Günlük tutma güzel oluyor çocuklar için. Hani günlük tuttuğunda da çocuk sürekli yazdığı için yazdığını fark ettiğinde çocuk aslında daha çok yazmaya çalışıyor.” biçiminde görüşlerini paylaşmıştır.

Parmak kaslarının gelişmemesinden dolayı yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için kas geliştirme etkinlikleri yaptırılabilceğini söyleyen ve videolar yardımıyla yazma çalıştırması yaptıran sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Ö3 “...sıkıntı yaşayan öğrenciler için oyun hamurları, tel çok basit bir tel çalışmaları yazma çalışmalarının ön hazırlığı olarak bunlar yapılabilir bunları sınıfta da yapıyorduk ya da mandal çalışmaları, mandalları sıkıp bırakma gibi...” Ö5 “...video ve ödevlendirmeye, bol pratik çalışmalardı. Hani Youtube’den ve belli kanallardan izlediğimiz ve onları işte ben söylüyorum onlar yazıyordu veya aileleri izletiyordu.” Ö11 “...çok güzel videolar var zaten Youtube’da yazma konusunda, harflerin yönleri ve şekilleriyle ilgili ve bence parmak kası çalışmak da çok etkili. Parmak kaslarını çalıştırabilir çocuklar, bunun için ben Whatsapp’tan video çekip attım. Kalemi tutma sıkıntısı da kaslarla ilgili hani tutma şekli için tekerlemelerle onlara parmak kası çalıştırdım daha sonra harflerin yönleriyle ilgili video izletip bu şekilde ilerlenebilir.”

Ek zaman ayırarak yazma çalışmaları yapılabilceğini ve Web 2 araçlarının kullanılabilceğini söyleyen sınıf öğretmeni Ö12 “İşte ek saatler koyduk dediğimiz gibi okuma için koyduğumuz saatlerin bir kısmı okuma için bir kısmı yazma için oldu. Web 2 araçlarından dediğim gibi mesela harfin yazılışlarını anlatan işte renklere göre ya da hecelere göre farklı farklı işte nasıl deyim görsellerle zenginleştiren Web 2 araçları var.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik velilerle gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen çalışmalar.

Kodlar	Katılımcı
Veli bilgilendirme çalışması	Ö2-Ö3-Ö4-Ö7-Ö10-Ö11-Ö12-Ö15-Ö18
Toplantı	Ö1-Ö2-Ö3-Ö10-Ö11
Ders planlaması yapma	Ö1-Ö7-Ö11-Ö13
Telefon görüşmesi	Ö14-Ö17-Ö19
Canlı derse katılma	Ö7-Ö8
Görüntülü görüşme	Ö10-Ö11
Ses kaydı	Ö6

Tablo 15’ e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik veliler ile sene başında planlama yaptıkları, bu plan dâhilinde veli bilgilendirme çalışmalarını yürüttükleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öncelikle

anneninin sürecin nasıl ilerleyeceğini bilmesi gerektiğini belirterek videolar ve toplantılar yoluyla anneleri bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Veliler bilgilendirildikten sonra öğrenciden bir beklentiye girdiklerini belirten sınıf öğretmenleri veliler ile nasıl bir yol izlediklerini şu şekilde açıklamışlardır:

Ö3 “Yazma güçlüğü çeken çocukların velileriyle de birebir zaten sürekli bunu görüştüüm çünkü yazım yönleri farklı olduğu için velinin desteği çok önemli yani annenin ön kontrolü çok önemli önce annenin bilmesi gerekiyor. Önce veliye anlattım daha sonra öğrenciden beklentiye girdim. Burada okumadan daha çok velinin desteği yazmada önemli...”

Ö4 “Ya velilerle sürekli görüşmek gerekiyor bu işin en önemli şeyi. Nasıl diyim en önemli yolu velilerle görüşmek. Özellikle de uzaktan eğitim sürecinde veli ve öğrenci şunu hissetmeli öğretmen bizim okuma yazma sürecimizi takip ediyor.”

Ö7 “Evet veli desteği almak için çalıştım, dediğim gibi velilere yazma konusunda da bol bol videolar gönderdim. Onlara harflerin yazım yönlerini kendim anlatarak çocuklara doğru şekilde öğretilmelerini sağlamaya çalıştım. Uzaktan eğitim sürecinde ders esnasında yazma güçlüğü çeken öğrencilerin velilerini birebir onların da derse çocuklarla birlikte katılmalarını istedim.”

Ö12 “Harfin yazılış yönlerini onlarla birlikte çalıştık bazı özel harflerin işte nasıl şekilde yapmaları gerekiyor... Tabi ilk başında bir organizasyon şeması olur ya onun tanıtımı gibi süreci yani süreç boyunca hedeflerden haberdar ettim onları. Nasıl çalışılacak, neler olacak, hangi materyaller mutlaka yanında bulunacak işte eğitimi aksatacak süreçleri asla oluşturmayacaklar, arkada ses olmayacak, çocuk televizyon ortamında çalışmayacak, işte kılavuz karton ve kalem asla bitmeyecek yanında mutlaka olacak gibi bu tür önlemleri her ders öncesinde...”

Ö15 “...mesela harf yazımlarını videolarını velilere göndererek velilerin önce öğrenmesini sağlayıp daha sonra öğrencilere göstermesini rica ediyorduk. Düzeltmeleri işte yazım yanlışlarını velilerden kontrol etmelerini istiyorduk bu şekilde bir veli desteği gördüm ulaşabildiğim velilerimden.”

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek amacıyla kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla “Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek için hangi yöntemleri kullandınız? sorusu yöneltilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Ödevler	Fotoğraf	Ö1-Ö4-Ö7-Ö9-Ö11-Ö14- Ö16-Ö17-Ö18-Ö19
	Video	Ö1-Ö4-Ö7-Ö9-Ö11-Ö14- Ö19
	Veliden gelen dönütler	Ö15
Uygulamalar	Web 2 araçları	Ö8-Ö11-Ö12
	Kontrol listesi	Ö3-Ö13
	Soru-cevap	Ö6
	Online sınav	Ö18
Yok	Kullanmadım	Ö3-Ö5-Ö16

Tablo 16'ya göre yazma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimini gözlemlemek için sınıf öğretmenlerinin en fazla fotoğrafları ve videoları kullanarak öğrencilerin gelişimlerini gözlemlediklerini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bir kısmı herhangi bir ölçek ve yöntem kullanmadığını söylerken, bazıları da kontrol listesi ve Web 2 araçlarını canlı ders sürecinde çok aktif kullandıklarını söylemiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Ö2 “Yüz yüze olsa belki uygulayabiliriz ama uzaktan eğitimde pek hani çocuğu görmüyorsun, yazısını görmüyorsun, evine gidemiyorsun, veliyle ve öğrenciyle ne kadar konuşabilirsek o kadar oldu.” Ö3 “Sınıf listesinde noktalama işaretini doğru yapmış işte, özel isimlerle büyük harf kullanmış, işte ne bileyim noktadan sonra büyük harfle başlamış gibi yazım kurallarını ölçeklediğim bir sınıf listem var. Orada onlara artı eksi koyarak hangi öğrencinin hangi durumda olduğunu kontrol ettim zaten bakarak yazma güçlüğü çeken öğrencimde de bu tarz bir listem var.” Ö12 “...teknolojinin sunabildiği ne kadar materyal varsa bunları kullanmaya çalıştık. Bunlar en basit kitabı masa üstüne indirmekten tutun da işte Zoompat gibi ortak platform oluşturmak bir puzzle yapma ya da işte Wordart'ta ne bileyim kelime bulutları oluşturmak gibi.” Ö13 “Okuma eğitiminde olduğu gibi çetele tuttum daha çok ödev kontrolü yaparak. Çetele tuttum hangi öğrenciye hangi ödevleri yerine getiriyor, hangi öğrenci daha başarılı bu şekilde.”

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde farklı yazma seviyelerindeki öğrencilere yönelik derste alınabilecek tedbirlere ilişkin görüşleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Farklı yazma seviyelerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmamaya yönelik tedbirler.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Ders dışında alınabilecek önlemler	Ekstra çalışma	Ö7-Ö12-Ö13-Ö17-Ö19-Ö20
	Ödevlendirme	Ö12
	Ekran görüntüsü	Ö11
Ders içinde alınabilecek önlemler	Ayrı grup	Ö6-Ö8-Ö14-Ö15-Ö16
	Derse ebeveyn katılımı	Ö4-Ö7-Ö18
	Kısa cümle-metin	Ö7-Ö16
	Oyunlar	Ö9

Tablo 17’ye göre sınıf öğretmenleri normal gelişim gösteren ve yazma güçlüğü olan öğrencilerin ders esnasında birbirlerinin eğitimini aksatmamaları için aldıkları önlemleri belirtmişlerdir. Bu önlemlerden ön plana çıkan yazma güçlüğü olan öğrencilere ayrıca bir zaman tanınması gerektiği, birebir çalışma yapılarak pekiştirilmeleri gerektiğini söyleyen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö7 “...bu öğrenciler için ayrıca ders planlanmalıdır, çünkü bu çocuklar diğer çocuklarla birlikte aynı anda yürüyemedikleri için süreci aynı anda devam ettiremedikleri için onların hızlı şekilde gitmeleri bu çocukların kendilerini güvensiz hissetmelerine ve kabuklarına çekilmelerine sebep oluyor.” Ö19 “...ekstra mesela boş zamanlarımda bu yavaş olanlar okuma güçlüğü yazma güçlüğü çekenlere zamanım olduğunda hafta sonu 1 saat yapıyorum. Onlara ek hafta sonu 1 saat 2 saat bir okuma yazma yaptırıyorum.”

Yazma güçlüğü olan ve olmayan öğrencileri farklı gruplara ayırarak yazma sorunu olan öğrencilere daha fazla zaman ayırabildiklerini ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de eğitimini aksatmadıklarını belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö6 “Hani okuma yazmayı çok iyi öğrenmiş çocuklar artık dikteyle uğraşmıyorlar ya da sürekli işte diğer arkadaşlarının okuma yazmasını beklemek için sıkıntıya girmiyorlar o yüzden ikiye böldüğümünden dolayı güzel bir tedbir oldu bence.” Ö15 “...ikiye böldüm sınıfı ama ekstra yazma problemlerinde okumada güçlük çekmeyen çocuklarda da yazma problemi oluyordu bir tık daha, bunlara ek çalışma veriyordum. İşte ek şiir çalışması veya tekerleme bunları deftere yazdırmasını isteyerek bu şekilde bir çözüm bulmaya çalıştım.”

Yazma güçlüğü olan öğrencilere daha kısa cümleler ve metin yazdırdıklarını, geride kaldıklarında ekran görüntüsü atarak daha sonra tamamlamalarına fırsat verdiklerini belirten öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö7 “...uzaktan eğitim sürecinde 5 tane kelime yazmalarını istediysem güçlük çeken öğrencilerden 1 ya da 2 tanesini yazmalarını bekledim.” Ö11 “Yazmaları gereken yerleri zaten yetiştiremiyorlar arkadaşları gibi onlar, onlara daha sonra ben ekran görüntüleri attım. Onlar ders bittikten sonra defterlerine geçirmeleri gerekiyorsa kendi hızlarında geçirdiler.” Ö16 “...2 paragraflık bir yazıda sen bunun 1 paragrafını yazabilirsin bu konuda sana anlayış gösteriyoruz, sen bu kadarını yazarsan mutlu olacağız bundan rahatsız olmayacağız diye onu 1 paragrafla sınırlandırıyoruz. O zaman zamanlama olarak eş zamanlı bitirebiliyorlar etkinlikleri.”

Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Yazma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri.

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı
Teknolojik destek	Hibrit eğitim	Ö5-Ö12-Ö13-Ö19
	EBA’da yazma etkinlikleri	Ö2-Ö4-Ö17
	Araç-gereç eksikleri giderilmeli	Ö14
Aile desteği	Veli desteği sağlanmalı	Ö4-Ö7-Ö10-Ö11-Ö17-Ö18
	Veli bilgilendirme	Ö2
Pekiştirici çalışmalar	Anlık dönüt verilmeli	Ö3-Ö14-Ö18
	Kolay metinler seçilmeli	Ö6-Ö11-Ö15
	Ekstra çalışma yapılmalı	Ö9-Ö17-Ö20
	Kas çalışmaları yapılmalı	Ö1-Ö11
	Eğlenceli etkinlikler	Ö15

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulanması gereken eğitime ilişkin önerilerinin teknolojik destek, aile desteği, pekiştirici çalışmalar şeklinde üç kategoride toplandığı görülmektedir. Veli desteğinin bu süreçte çok önemli olduğunu belirten öğretmenler aile desteği alan öğrencilerin aradaki farkı kapattıklarını söylemişlerdir. EBA üzerinden yazma güçlüğüne yönelik etkinliklerin eksik olduğunu ve etkinliklerin eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazma

sorunu olan öğrencilerle okulda yüz yüze çalışmaların ve seviye grupları oluşturularak birebir çalışmaların yapılabileceği ifade edilmiştir.

Yazma sürecinde öğrenciye anında dönüt sağlanması, velinin süreç hakkında bilgilendirilmesinin önemi hakkında yorumlarını belirten sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “...evde bir sürü lego oynasınlar dedim, düğme iliklesinler yani evde birazcık daha böyle kaslarını geliştirebilecek etkinlikler söyledik.” Ö4 “...çocuk eğitim platformu olarak yani EBA’yı kullanıyorsa bununla ilgili, bu durumla ilgili bütün sınıflardan bağımsız yazma süreciyle ilgili de bir bölüm bence olması gerekiyor. Yazma etkinliklerine bir etkinlik havuz oluşturulması şart bence.” Ö7 “Bu konuda velilere büyük iş düşüyor biz ekran karşısında çocukları yönlendirmeye çalışırken veli de çocuğun yanında olarak onun birebir kas hareketlerini ve yazım çalışmalarını takip etmeli ve farklı materyallerle destekleyebilmeli çocuğu.” Ö11 “farklı yönlerden destekleyerek tekerlemeler, el kasları ve şarkılarla işte yazmayı sevdirecek onlara böyle bir ortam hazırlayabilirim.” Ö12 “Ne olabilirdi bu öğrenciler belki zaten sayıları da az olduğu için onlara okula gittiğimiz hani öğretmenler birer gün okula gidiyordu o zaman çağırıp ne yapabiliydik onlarla ek çalışmalar, yazma çalışmaları en azından yapılabilirdi. Onların mutlaka okula gelmesi gerekiyordu.” Ö14 “Geri dönüt gelmediği zaman bir yerde çocuk da boşluyor, veli de boşluyor. Ben gördüğüm aksaklıkları veya eksiklikleri hemen hani fotoğraf gönderiyorlar o da internet olursa gönderiyor fotoğrafı da bana. Ve yanırları direkt veliye bildirdiğim zaman çocuk da yanışını gördüğü zaman anında düzeltme olduğu zaman ilerleme oluyor.” Ö16 “Seviye grupları oluşturulabilir, kendi seviyelerindeki öğrencilerle farklı bir program farklı bir müfredat uygulansa onlar da kendini iyi hissedecek, öğretmen de kendini daha rahat ifade edebilecek.”

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, tartışmaya ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin okuma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerle ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Covid-19 sürecinde okuldan ayrı kalmaları öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkilemiş, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumaları gerilemiş, yanlış öğrenmelerin ve okuma geriliklerinin oluşmasına sebep olmuştur. Öğretmenler uzaktan eğitimle her öğrenciye ulaşamadıkları için bazı öğrencilerin okumalarında gerileme olurken bazılarının hiç ilerlemediğini belirtmişlerdir. Öğrencinin yüz yüze öğretmeniyle iletişim kurması, soru sorması ve arkadaşlarıyla etkileşim içinde olması akademik başarılarının gelişmesinde önemli rol oynar. Okuma becerilerinin gelişmesi sürecinde öğrencinin öğretmeniyle yakın iletişim kurması, öğretmenin öğrencinin okuma becerisindeki gelişimi yakından izleyip değerlendirebilmesi önemlidir. Ancak uzaktan eğitim bu uygulamalara çok fazla fırsat sunmadığından öğrencilerin okuma becerisini olumsuz yönde etkilemiştir. Araştırmanın bu bulgularına benzer bulgular Sirem ve Baş (2020) tarafından yapılan araştırmada da ortaya çıkmıştır. Sirem ve Baş (2020) tarafından yapılan araştırmada da uzaktan eğitimde zamanın yetersiz olduğu, tekrar yapılmadığı, öğrenci ve öğretmenin karşılıklı iletişime geçemediği ve öğrencinin okuduğunu anlamada sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmiştir. Ayrıca Diament (2020) de okuma güçlüğü olan öğrencilerin ve öğretmenlerinin Covid 19 pandemisinde gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinden olumsuz etkilendiklerini belirtmiştir. Tanta (2021)'nın yaptığı çalışmanın bulgularına göre ise uzaktan eğitimde dersi engelleyen durumların olmadığı, materyallere erişimin kolaylığı ve MEB kaynaklı desteklerin olmasının ders sürecini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Adak ve Koç (2022) uzaktan eğitim sürecinde uygulama yapılamadığını, ders sürecinde beden dilinin ve

ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmadığını, bu durumun da ders sürecini sınırladığını belirtmiş, müfredatın uzaktan eğitime uyarlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Uzaktan eğitim süreci okuma güçlüğü olan öğrencilerin birçok sorun yaşamasına neden olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre Covid-19 sürecinde, okuma eğitiminde uzaktan eğitimde yaşadıkları en büyük sorunlar; iletişim kuramama, teknik araç eksikliği, alt yapı sorunu, öğrenci ile birebir ilgilenememe, veli ilgisizliği, öğrenciden dönüt alamama olmuştur. Sonuçlar uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yoğun olarak eğitsel ve sistemsel sorunlar yaşadığını göstermektedir. Araç gereç eksikliğinden kaynaklı derslere düzenli katılamama okuma güçlüğü olan öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden uzaklaştığını göstermektedir. Bulut ve Susar Kırmızı (2021) tarafından yapılan çalışma bulguları da araştırmanın bu bulgularıyla örtüşmektedir. Uzaktan eğitimde teknolojinin olumsuz etkilerini ortaya koyan çalışmada ders içerisinde sayfaların geç yüklenmesi, bağlantı kopması, kullanılan uygulamaların yetersizliği gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Alireisoğlu, Tüysüz ve Yiğit (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internet, bilgisayar, altyapı, platform eksiklikleri ve motivasyon sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmiştir. Erbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internete bağlanma sorunları, araç gereç eksiklikleri, ses ve görüntü sorunları ve EBA'ya bağlanma sorunlarının okuma yazma sürecinde yaşanan önemli sorunlardan olduğu belirtilmiştir. Yolcu ve Kurt (2021) da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internete erişemediğini ayrıca canlı derslere katılmak için gereken teknik araç gereçlere sahip olmadıklarını bu nedenle canlı derslere katılan öğrenci sayısının çok az olduğunu belirtmiştir. Çetinkaya (2021) öğretmenlerin, okuma yazma sürecinde velilerden, öğrencilerden, okulun yer aldığı bölgeden, mesleki eksikliklerden kaynaklanan güçlükler yaşadıklarını söylemiştir. Toptaş ve Öztop (2021) uzaktan eğitimin yapısından dolayı ölçme ve değerlendirmede, dönüt-düzeltilmede, derse konsantre olmada, uygulama yapılmasında, öğrencilerle tek tek ilgilenmede, farklı öğrenci düzeylerine göre dersi planlamada sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Adak ve Koç (2022) internet bağlantısı ve alt yapı sorunlarının yaşandığını, köy okullarının bu süreçten daha fazla etkilediğini ifade etmiştir. Aydın Güngör ve Çakır (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da teknolojik alt yapının olmadığı bölgelerde yaşayan öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi uygulamaların kullanılması konusunda pek çok sorunla karşılaştığı belirtilmiştir. Morando-Rhim ve Ekin (2021) engelli pek çok öğrencinin uzaktan eğitimin zorlukları nedeniyle pandemi öncesinde aldıkları kalitede ve miktarda özel terapileri alamadıklarını, bu öğrencilerin akranlarına kıyasla daha yüksek devamsızlık, eksik ödevler ve ders

başarısızlıkları yaşadıklarını, önemli iletişim problemlerinin görüldüğünü belirtmiştir. Nelson ve Murakami (2020) ise özel gereksinimli öğrencilerin çoğunluğunun teknoloji eksikliği, ebeveyn desteği, teknolojik güven nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Pesnell (2020) tarafından Covid 19 sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğrenme deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da yetersiz internet erişimi ve uzaktan eğitim öğretim anlayışının sınırlı olması nedeniyle akademik eşitsizliklerin ön plana çıktığı vurgulanmıştır. Schult, Mahler, Fauth ve Linder (2022) tarafından yapılan çalışmada ise Covid 19 sürecinin özellikle düşük başarılı öğrenciler için önemli bir öğrenme kaybına yol açtığı, uzaktan eğitim uygulamasına rağmen öğrencilerin öğrenmeye daha az zaman ayırdıkları, öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamının zorluklarıyla karşı karşıya kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinin etkilerinin iki farklı görüşte toplandığını söylemek mümkündür. Sınıf öğretmenleri canlı derslere düzenli katılım gösteren öğrencilerin okumalarında ilerleme gözlenirken katılım sağlamayan öğrencilerin okumalarında gerileme olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer görüş ise canlı ders uygulamasının okumayı tamamen olumsuz etkilediği yönündedir. Öğretmenler, okuma güçlüğü olan öğrencilerin yüz yüze eğitimde bile daha fazla ilgilenilmesi gereken öğrenciler olduğunu, canlı derslere katılımın düşük olması ve birebir zaman ayırlamamasının bu öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Domingue ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin pandemi öncesi yıllara göre sesli okuma akıcılığında daha yavaş bir gelişme olduğu; Sass ve Goldring (2021) tarafından yapılan çalışmada ise Covid 19 salgını sürecinde okumada 7,5 ay kadar öğrencilerin öğrenmesindeki gelişim düzeyinin yavaşladığı; Learning (2020) tarafından yapılan çalışmada Covid 19 sürecinin öğrencilerin okuma başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu; Ardington, Wills ve Kotze (2021) tarafından yapılan çalışmada da Covid 19 sürecinde okulların kapanması ve dönüşümlü zaman çizelgeleme programları nedeniyle öğrencilerin okuma becerilerinin olumsuz etkilendiğine ve öğrenme kayıplarının oluştuğuna ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Schweitzer (2021) tarafından Covid 19 pandemisinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışma sonucunda ise öğrencilerin okuma başarı düzeylerini korudukları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla yaptıkları derslerde okuma güçlüğü olan öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması ve ekran başında sıkılmamaları için teknolojik uygulamalar kullanarak ve oyunlaştırarak ders sürecini

ilerlettikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre en çok kullanılan yöntemler tekerleme, okuma metinleri ve okuduğunu anlama çalışmaları, oyunlaştırma, Web 2 araçları, ödevlendirme, tekrarlı okuma uygulamaları olmuştur. Eğitimin canlı derse dönüşmesi ders işleyişinde değişim yapmayı zorunlu kılmıştır. Bu nedenle öğretmenler farklı yöntemler seçerek öğrencilerin ekranda sıkılmaması ve verimli bir ders süreci geçirmeleri için çalışmalar yapmışlardır. Tanta (2021)'nın Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerine yönelik olarak yaptığı çalışmada da öğretmenler görsel ve işitsel duylara yönelik video, EBA, sunu ve görsel kullanımı, Okulistik, Morpa Kampüs, Google Earth gibi online uygulamalar kullandıklarını belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde ek çalışmalar yapan öğretmenler çoğunlukla EBA, Web 2 araçları, EBA TV, ek ders ve telefon uygulamalarından yararlandıklarını belirtirken; telefon ve tabletin en sık kullandıkları teknolojik araç olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin EBA TV ve EBA'nın içeriklerinde yer alan videolardan sıklıkla faydalandıkları da araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin sıkılmalarını önlemek ve yüz yüze etkileşim kuramamanın olumsuzluğunu azaltmak adına oyun içerikli internet siteleri, videolar, telefon uygulamaları gibi ilgi çekici yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Ek ders uygulaması yapan öğretmenler hafta sonu ya da boş vakitlerinde okuma sorunu olan öğrencileri ile ayrı ders yaptıklarını, whatsapp üzerinden görüntülü konuşarak bu öğrencileri ile ekstra ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmadan elde edilen bulgular uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin en sık kullandıkları teknolojik aletlerin sırasıyla akıllı telefon, bilgisayar ve tablet olduğunu göstermektedir (Seyhan, 2021). Erbaş (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin canlı derslerde morpa kampüs, okulistik gibi çevrimiçi uygulamalardan, elektronik kaynaklardan ve Web 2.0 araçlarından sıklıkla yararlandıklarını belirtmiştir. Yolcu ve Kurt (2021) öğretmenlerin canlı derslerde dijital uygulamalar kullanıldığını ve konu tekrarı yapmak amacıyla EBA üzerindeki içeriklerden yararlandığını söylemiştir. Kargın ve Karataş (2021) tarafından da öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla oyun temelli öğretim modelinin kullanılması gerektiği belirtilmiş, EBA içeriklerinde okuma yazma sürecini destekleyecek uygulamaların olmaması nedeniyle farklı web platformları kullanıldığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin velilerle gerçekleştirdiği çalışmalara bakıldığında; sürecin başında telefon görüşmeleri, online ve yüz yüze görüşmeler yaparak velileri bilgilendirmeye ve sürece dahil etmeye çalıştıkları görülmektedir. Uzaktan eğitime geçişle

birlikte velinin öğrenci üzerindeki etkisi daha da artmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinin bilinçli olması ve öğretmenle işbirliği içinde süreci devam ettirmesi çocuğun okuma güçlüğü üzerinde olumlu yönde büyük etki yaratmaktadır. Di Pietro ve diğerleri (2020) Covid-19 salgını sırasında evde öğrencinin öğrenmesi için dijital platformların kullanımının yalnızca öğretmenlerin becerilerine ve okul kaynaklarına bağlı olmadığı; aynı zamanda bu süreçte vekil eğitimciler olarak hizmet eden ebeveynlerin eğitim düzeylerine, yeteneklerine ve ayrıca evde dijital kaynakların mevcudiyetine de bağlı olduğu; bu tür kaynakların tüm ailelerde eşit olarak mevcut olmaması, bazı ailelerin internet ve bilgisayara erişim olanaklarının daha az olması nedeniyle uzaktan eğitim sürecinin etkililiğinin azaldığı vurgulanmaktadır. Erbil, Demir ve Armağan Erbil (2021) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç kullanımının veliye duyulan ihtiyacı artırdığı ve velinin çocuğunun öğrenme öğretme sürecine dâhil olmakta istekli olduğu görülmektedir. Başar ve Tanış Gürbüz (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ise öğretmenlerin velilerden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını, velilerin kendi öğrendikleri yönteme göre evde çalışma yaptırdıklarını, bu yüzden de çocukların kavram karmaşası yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çaycı ve Demir (2006) de okuma güçlüğü olan öğrencilerin velilerinin süreçte okulla, öğretmenle ve öğrencinin akademik başarısıyla ilgilenmediği, öğrencinin eğitim hayatına önem vermediği tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek için farklı yöntem ve teknikler kullanan öğretmenler video, ses kayıtları, okuma anlama çalışmaları, metin okutma, tekrarlı okuma ve görüntülü görüşme yaparak öğrencilerin gelişimlerini takip ettiklerini söylemişlerdir. Uzaktan eğitim süreci okuma sorunu olan öğrencilerin gelişimlerinin takip edilmesini zorlaştırmıştır. Farklı yöntem ve teknikler yoluyla öğrencilerin süreçteki ilerlemeleri takip edilmeye çalışılsa da öğretmen görüşlerine göre sonuçların olumlu olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Erbil, Demir ve Armağan Erbil'in (2021) araştırmalarından elde edilen bulgular sonucunda da, öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunlukla geleneksel anlayışa dayalı olduğu görülmektedir. Şenel Çoruhlu ve Uzun (2021) uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin ders içerisinde soru cevap yöntemi ve ders içi faaliyetlere katılım yoluyla ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca aynı çalışmada ailelerin değerlendirme sürecinde müdahalede bulunmasının objektifliği olumsuz etkilediği ve ders dışında öğrencilere dönüt vermenin, hatalarını düzeltmenin zor olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre uzaktan eğitim sürecinde farklı okuma seviyelerindeki öğrencilere yönelik derste alınabilecek tedbirlere ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; ödevlendirme, farklı gruplara ayırma, kısa metinler seçme, destek eğitim verme yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Canlı ders esnasında farklı seviyelerdeki öğrencilerle ders yapmakta zorlanan öğretmenler bileştirilmiş sınıf gibi ödevlendirme yöntemini tercih ettiklerini ve 6 saat olan günlük canlı derslerinin 3 saatini okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ayırdıklarını, diğer 3 saatte normal ders yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okuma güçlüğü olan öğrencilere kısa ve kolay metinler seçtiklerini, bu öğrencilerin dersten sıkılmamaları ve dışlanmış hissetmemeleri için farklı yöntemlerle derste tutmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Kargın ve Karataş (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin altı saat canlı ders süresin özellikle birinci sınıf düzeyindeki öğrenciler için çok uzun olduğunu düşündükleri ve bu nedenle ders saatlerini dört saate düşürdükleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmenleri, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin daha verimli olabilmesi için hibrit eğitime dönüştürme, ayrı ders saatleri tanımlama, ayrı grup oluşturma ve kolay etkinlikler seçme uygulamalarının yapılmasının bu öğrenciler için faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerin öncelikle araç gereç eksikliklerinin giderilerek derse katılma imkânlarının sağlanması, bu çocukların kendilerini güvende hissedecekleri bir sınıf ortamının yaratılması ve EBA' da okuma güçlüğü olan öğrenciler için ayrı bir bölüm oluşturulması gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Erbaş (2021) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimin kalıcı hale gelmesi durumunda alt yapı sorunlarının çözülmesi, güçlü internet altyapısı ve teknolojik araç-gereç eksiklerinin giderilmesi, aile eğitimine önem verilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders saatlerinin düzenlenmesi, telafi programlarının hazırlanması gibi uygulamalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim süreci öğrencilerin yazmalarını olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin defterlerine müdahale edemediklerini bunun sonucunda öğrencilerin defter düzenlerinin bozulduğunu ve okumaya oranla yazma eğitiminin daha zorlayıcı bir süreç olduğunu söylemişlerdir. Sesli okuma yoluyla okuma becerileri takip edilirken ekran karşısından yazma becerisini kontrol etmek öğretmenler açısından daha zor olmuştur. Aynı zamanda araştırma sonucunda yazma güçlüğü olan öğrencilerin dersin akışını yavaşlattığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Yolcu ve Kurt (2021)

tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yaşadığı en önemli sorunlardan birisinin öğrencilerin yazılarına anında dönüt verememe ve yanlışlara müdahale edememe olmuştur. Öğretmenler ekran karşısında öğrencilerin defterlerinin gözükmemesi ve teknolojik araç eksikliği gibi sebeplerden dolayı yeterince müdahalede bulunamadıklarını belirtmişlerdir. EBA uygulamasının okuma ve yazma etkinlikleri konusunda eksik olduğu, EBA üzerinden öğrenci ve öğretmenlerin ulaşabileceği bir bölümün olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Velinin öğrencinin yerine ödevleri yazması, yanlış yönlendirmesi yazma eğitiminde karşılaşılan veliden kaynaklı sorunlardır. Harf eksiklikleri, noktalama işareti koymama, büyük-küçük harfe dikkat etmeme, harflerin yönünü yanlış çizme, defter düzensizliği de uzaktan eğitimde yazma güçlüğü olan öğrencilerin en sık yaptığı hatalardandır. Kargın ve Karataş (2021) okuma yazma öğrenme sürecinde çocuğun sesi yazarken elini hangi sırayla hangi yönlere doğru hareket ettireceğini aynı zamanda sesin yazımını yanlış öğrenebildiğini belirtmektedir. Şenel Çoruhlu ve Uzun (2021) da uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin ekran karşısında dikkatinin dağılması, ev ortamından kaynaklanan istenmeyen durumlarla karşılaşılması, ödev kontrolü ve öğrenciye dönüt vermede sıkıntılar yaşandığını vurgulamıştır.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerinin olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimin yalnızca yazma güçlüğü olan öğrencileri değil normal düzeydeki öğrencileri de olumsuz etkilediğini, öğrencilerin yazılarının ve defter düzenlerinin bozulduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, uzaktan eğitimde okumaya oranla yazmada daha fazla sorunla karşılaştıklarını ve müdahale etmede yetersiz kaldıklarını söylemişlerdir. Yazma becerisinin düzgün bir şekilde kazandırılması için anında düzeltme yapılması gerekmektedir. Ancak uzaktan eğitimin bu durumu mümkün kılmaması yazma becerisinin gelişiminin önündeki en önemli engellerden biri olarak düşünülebilir. Bu nedenle uzaktan eğitimde yazma becerisinin gelişimini destekleyecek farklı yöntem ve tekniklere, ölçme değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç olduğu bu araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli bulgulardan biri olarak düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgularına benzer şekilde Skar, Graham ve Huebner (2021) de uzaktan eğitim sürecinde azalan öğretim süresi ve öğretmenle daha az bireysel temas nedeniyle öğrencilerin öğrenmeye daha az motive olduklarını, öğretmenlerin öğrencilerle daha az doğrudan etkileşimi nedeniyle yazma gibi karmaşık becerilerin öğrenmesinin daha

zor olduğunu vurgulamaktadır. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan çalışmada ise yazma güçlüğüne yönelik öğretmenlerle yaptığı görüşmede öğretmenlerin, sınıfların kalabalık olmasının yazma güçlüğü olan öğrencilerle bire bir çalışma yapmayı zorlaştırdığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yazma güçlüğü olan öğrenciler için en fazla kullanılan yöntem dikte, eğitsel videolar, fotoğraf, bakarak yazma ve ödevlendirme olmuştur. Öğretmenler düzenli olarak derslerinde dikte uygulamasına zaman ayırdıklarını, yazma ödevleri vererek pratik kazanmalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kılavuz kartonların derste öğrencilerin yazılarını kontrol etmede kolaylık sağladığı, fotoğraf ve videoların yazmada fazla işe yaramadığı ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yaptıkları ek çalışmalar ve teknolojik aletlere bakıldığında internet siteleri, tablet, telefon, ödevlendirme, günlük yazma, özet çıkarma, oyunlaştırma, oyun hamuru en sık kullanılanlar olmuştur. 1. ve 2. sınıf öğretmenleri parmak kaslarını geliştirme, kalem tutma ve hızlı yazmaya yönelik çalışmaları uygulamaya ağırlık vermişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğüne yönelik velilerle gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında ise öncelikle velilerin süreç hakkında bilgilendirmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte veli desteğine daha fazla ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden ders sürecinin nasıl işlediği, evde nasıl bir çalışma planının uygulanması gerektiği gibi konularda öğretmenler tarafından toplantılar düzenlenmiş ve telefon görüşmeleri yapılmıştır. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinin derslere beraber katıldıkları, öğretmenle sürekli iletişim içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Yolcu ve Kurt (2021) da uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin veli ve öğrencilerle telefon görüşmeleri ve mesajlaşma yoluyla iletişime geçtiklerini söylemiştir. Kargın ve Karataş (2021) uzaktan eğitim sürecinde bilinçli velilerin, öğrencinin okurken ya da yazarken yaptıkları hatalara öğretmenin anında dönüt veremediği durumlarda gerekli müdahaleyi yaparak yanlış ve eksik öğrenmelerin önüne geçtiği ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri fotoğraf, video ve kontrol listesi olmuştur. Bazı öğretmenler ise hiçbir yöntem kullanmadıklarını söylemişlerdir.

Farklı yazma seviyelerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmamaya yönelik alınan tedbirler; ayrı gruplarla ders işleme, ekstra ödev verme, derse veli katılımı uygulamaları olmuştur. Ders esnasında yazma güçlüğü olan öğrenciye daha kısa ve kolay yazı çalışması vererek öğrencilerin etkinlikleri aynı sürede tamamlamalarının sağlandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre yazma güçlüğü olan öğrenciler için uzaktan eğitim sürecinin öğretmen veli iş birliği içinde yürütülmesi gerektiği, bu öğrencilerle hibrit eğitim sistemine geçilebileceği, kolay metinler seçilerek bu öğrencilerin de derse dâhil olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca EBA'dan yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yüklenmesinin fayda sağlayacağı belirtilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır:

Fırsat eşitsizliğini önlemek adına uzaktan eğitim sürecine katılamayan öğrenciler için telafi eğitimi hazırlanmalı ve eksikleri olan öğrenciler için ayrı sınıflarda eğitim verilmelidir.

EBA üzerinden öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanabileceği okuma ve yazmayı pekiştirici etkinliklerin olduğu bir bölüm oluşturulmalıdır.

COVID-19 sürecinde ve sonrasında öğretmen ve velilere dijital yetkinliklerini artırmaya yönelik eğitimler verilmelidir.

Uzaktan eğitim sürecinde Web 2 araçlarının önemi daha da artmıştır. Öğretmenlerin bu araçları derslerinde aktif olarak kullanabilmesi için Web 2 araçları tanıtılmalı ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.

Öğrencilere bilgisayar, tablet ve internet desteği sağlanmalıdır.

Uzaktan eğitim sürecinde en fazla sekteye uğrayan öğrenme alanı yazma becerisi olmuştur. Ancak bu alanda yapılan araştırma sayısı çok kısıtlıdır. Bu nedenle uzaktan eğitimle ilgili yapılacak çalışmalarda yazma alanına odaklanılması gerekmektedir.

Yapılan bu araştırma ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmiştir ancak farklı kademelerdeki okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle de benzer çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adak, M. M. ve Koç, M. (2022). Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 30-45.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2014). "Okuma". (Ed. Ahmet Kırıkkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2021). *Programına uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43 (193), 143-158.
- Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: ikinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (7), 685-707.
- Akyürek, M. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Alireisoğlu, A., Tüysüz, H. ve Yiğit S. (2021). Uzaktan eğitim başlangıcında karşılaşılan sorunlar ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Social Science Development Journal*. 6 (27), 261-283.
- Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede orton-gillingham yaklaşımının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, G. (2021). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm.
- Ardington, C., Wills, G. & Kotze, J. (2021). Covid-19 learning losses: Early grade reading in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 86, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102480>
- Arslan, G. ve Kargın, T. (2021). Öğretmenlerin kitap önerisinde kullandıkları ölçütlerin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(4), 567-588.
- Aşkar, P. ve Altun, A. (2006). *İlköğretimde bilişim teknolojileri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Ateş, S., Çetinkaya, C. ve Yıldırım, K. (2014). Elementary school classroom teachers' views on writing difficulties. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.

- Aydın, O. ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrenciler el yazısı okunaklık düzeylerinin arttırılmasında ipucunun giderek arttırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-23.
- Aydın Güngör, T. ve Çakır, Ç. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sürdürülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 26(89), s. 325-344.
- Aydın Gürlü, S. ve Baykara, O. (2021). İlkokulda temel fen bilimleri dersine yönelik akademisyen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 225-245.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bahap Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balantekin, Y. (2021). "İlk okuma yazmaya hazırbulunuşluk ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri." (Ed. Ruhan Karadağ Yılmaz). *Etkinlik örnekleriyle ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara. Vizetek Yayıncılık, ss. 1-45.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1).
- Balıkçı, Ö.S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baschenis, I. M. C., Farinotti, L., Zavani, E., Grumi, S., Bernasconi, P., Rosso, E., Provenzi, L., Borgatti, R., Termine, C., & Chiappedi, M. (2021). Reading skills of children with dyslexia improved less than expected during the Covid-19 lockdown in Italy. *Children (Basel)*. 29;8(7): 560. doi: 10.3390/children8070560.
- Başar, M. ve Alkan, G. (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388.
- Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-22.
- Başar, M. ve Tanış Gürbüz, H.M. (2020). İlk okuma yazma öğretiminde problemler ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-22.
- Başaran, M., Vural, Ö.F., Eraslan, A., Belen, F. ve Abar, H.S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul öğrencilerinin ödevle ilgili durumlarının veli görüşleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 248-258.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okuma geliştirme kavramlar-uygulamalar-değerlendirmeler*. Ankara: Pegem A.

- Baştuğ, M. ve Demirtaş Şenel, G. (2020). *Her ses/harf için özel uygulamaları ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beers, K. (2003). *When kids can't read. What teachers can do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2019). "Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları". (Ed. Fatma Susar Kırmızı ve Emre Ünal). *İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Ankara: Anı Yayıncılık, s. 109-146.
- Blahu, B. A. ve Bennett J. M. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. (Çev. Doğan Şahiner), İstanbul: Reprosel Matbaası.
- Bourassa, B. J. (2022). *Investigating the impact of the Covid-19 school closures and computerized reading instruction in Covid and pre-Covid times on elementary student literacy achievement*. A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Concordia Üniversitesi, Wisconsin.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 1-30.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri (28. baskı)*. Ankara: Pegem.
- Calet, N., Pérez-Morenilla, M. C., Santos-Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 1-14.
- Can, B. ve Altunbaş Yavuz, S. (2017). Okuma-yazma güçlüğü: kimin için? *Uşak Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları

- Chuunga, M. S. (2013). *Teachers' practices in the teaching of reading and writing towards supporting learners with reading difficulties at Lower Primary: A Case Study of teachers for fourth-graders in Monze District-Zambia* (Master's thesis).
- Chung, P.J., Patel, D.R. & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 9 (1), 46-54.
- Coşkun, E. (2014). “Yazma eğitimi”. (Ed. Ahmet Kırıkkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, s. 50-56.
- Crosson, A. C. & Silverman, R. D. (2021). Impact of Covid-19 on early literacy instruction for emergent bilinguals. *Reading Research Quarterly*, 57(1): 5-14.
- Çalışkan, G. (2020). “Türkçe öğretmenleri adaylarının uzaktan eğitimle yürütülen Türkçe öğretimine yönelik görüşleri”. (Ed. Canan Aslan ve Gürbüz Çalışkan). *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi*. 267-288.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi* (5. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, C. (2020). *3. sınıf öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin sebeplerinin yapay zekâ yöntemi ile modellenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çetin, H. ve Akyol, H. (2021). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesi: bir örnek olay çalışması. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 623-643.
- Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: ilkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 80-106.
- Çıkkılı, Y., Deniz, S. ve Kaya, H. B. (2019). Dik temel yazı çalışmalarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazım hatalarını düzeltmesine etkisi. *OPUS International Journal of Society Researcher*, 11(18), 501-529.
- Çoğaltay, N. ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 63-74.
- Davis, G.N., Lindo, E.J., ve Compton, D.L. (2007). Children at risk for reading failure; constructing an early screening measure. *TEACHING Exceptional Children*, 39(5), 32-37.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Demirtaş Şenel, G. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğü eğitiminin incelenmesi: bir durum çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 68-88.
- Diament, M. (2020). Ed department reminds schools of IDEA obligations during pandemic. *Disability Scoop*, October 2020.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z. and Mazza, J., The likely impact of Covid-19 on education: reflections based on the existing literature and recent international datasets, EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19937-3, doi:10.2760/126686, JRC121071. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121071>
- Domingue, B., Dell, M., Lang, D. N., Silverman, R. D., Yeatman, J. D., & Hough, H. (2021). The effect of Covid on oral reading fluency during the 2020-2021 academic year. *EdArXiv*, <https://doi.org/10.35542/osf.io/6zqjr>.
- Doston Shupe, E.C.(2017). *The impact of repeated reading on the comprehension level of eighth grade students at the middle school level*. Doctoral dissertation. South Carolina University.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3),633-655.
- Duran, T. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Erbasan, Ö. (2022). *Yazma stratejilerinin özel yetenekli öğrenciler bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erbasan, Ö. ve Sağlam, A. (2020). Okuma güçlüğü olan evde eğitim öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Temel Eğitim*, 2(1), 14-25.
- Erbaş, Y. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2) , 360-380.
- Erbil, D., Demir , E. ve Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 16(3), 1473-1493.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718.

- Ergül, C., Akçamuş, M. Ç. Ö., Akoğlu, G., Tülü, B. K., ve Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş okuma yazma değerlendirme bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 740-770.
- Erzen, E. ve Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim: uygulamalarındaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 229-248.
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi (3.Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Gökdemir, M. ve Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 330-342.
- Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Alliance for Excellent Education.
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğüünün giderilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güneş, F. (2003). Okuma yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Tubar*, 39-48.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneş, F. (2019). *İlk okuma ve yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A
- Gürbüz, A. ve Kurnaz, A. (2020). “Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma becerilerinin geliştirilmesi”. (Ed. Ahmet Kurnaz ve Hakan Sarı). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri*. Ankara: Pegem A., s.267-291.
- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of learning disabilities*, 26(10), 689-699.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The reading teacher*, 59(7), 636-644.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702– 714.
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Utriainen, J., Aro, M., Leu, D. J., & Leppänen, P. H. (2022). Online research and comprehension performance profiles among sixth- grade students, including those with reading difficulties and/or attention and executive function difficulties. *Reading Research Quarterly*, 1-23. doi:10.1002/rrq.463

- Karadağ, R. (2019). "Yazma becerisinin geliştirilmesi". (Ed. Fatma Susar Kırmızı ve Emre Ünal). *İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Ankara: Anı Yayıncılık., s. 35-67.
- Karadağ Yılmaz, R. ve Yeganeh, E. (2021). "İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve dik temel yazı çalışmaları." (Ed. Ruhan Karadağ Yılmaz). *Etkinlik örnekleriyle ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara. Vizetek Yayıncılık, ss. 81-120.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241
- Karataş, A. (2019). *İlkokulda yazma güçlüğünün giderilmesi: eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karatay, H. (2013). "Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli" (Ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kargın, T. ve Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1407-1434.
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi: yeni Türkçe programına göre*. Nobel.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğlerine ilişkin görüş ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kuruyer, H. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y. (2018). "Yazma güçlüğü". (Ed. Hayati Akyol ve Mustafa Yıldız). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A., s. 241-284.
- Kuşdemir, Y., Arık, F. H. ve Yıldız, İ. (2021). Eylem araştırmasının yazma güçlüğüne gidermeye yönelik kullanımı üzerine bir analiz. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 2(1), 33-55.
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Küçükcaymaz, S. (2011). *Okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Learning, R. (2020). How kids are performing: tracking the impact of Covid-19 on reading and mathematics achievement. *Wisconsin Rapids, WI. Special Report Series, Fall*.
- Maden, A. (2021). "Yazma eğitimi." (Ed. Mehmet Nuri Kardeş). *Yazma ve söz varlığı ilişkisi*. Ankara: Pegem A.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015). *Türkçe ders (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Merga, M. K., Malpique, A., Roni, S. M., Valcan, D. & Ledger, S. (2021). Teachers' perceptions of the impact of Covid-19 on writing instruction in Australia. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1138- 1155.
- Morando-Rhim, L. & Ekin, S. (2021). How has the pandemic affected students with disabilities? a review of the evidence to date. CRPE. Reinventing Public Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615189.pdf>
- Nelson, M. & Murakami, E. (2020). Special education students in public high schools during covid-19 in the USA. *International Studies in Educational Administration, (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)*, 48(3), 109-115.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.

- Özdemir, O. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma güçlüklerinin giderilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin gelişmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 109-119.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 17-20.
- Öztürk, D. ve Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (61), 453-484.
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pesnell, B. (2020). *Elementary teachers' experiences with remote learning and its impact on science instruction: Multiple cases from the early response to the Covid-19 pandemic*. University of Arkansas.
- Pürsün, T. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliğine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching eading fluency to struggling readers: method, materials and evidence, *Reading & Writing Quarterly*, 25 (2-3), 192-204.
- Ritchey, K. D., & Coker Jr, D. L. (2014). Identifying writing difficulties in first grade: An investigation of writing and reading measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 54-65.
- Roseblum, S., Weiss, P. L. & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: A review. *Educational Psychology Review*, S: 15 (1).
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11, 337-356.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal- motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevi değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.

- Sass, T. & Goldring, T. (2021). "Student achievement growth during the Covid-19 pandemic" GPL Reports. 9. https://scholarworks.gsu.edu/gpl_reports/9
- Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Saygı, G. (2019). *Okuma yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin odyolojik bilguları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., and Lindner, M. A. (2022). Did students learn less during the COVID-19 pandemic? reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave. *PsyArXiv*, 11. doi: 10.31234/osf.io/pqtgf.
- Schweitzer, K. (2021). *The pandemic pause: investigating the impact of Covid-19-related school closures on student learning and the socioeconomic achievement gap.* A Dissertation Presented to the The Faculty of the School of Education The College of William and Mary in Virginia.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçkin Yılmaz, Ş. (2017). *Okumada güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin dil becerilerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 65-93.
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankaara.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışlarının incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Milli Eğitim*, 50(230), 645-662.

- Skar, G. B. U., Graham, S., & Huebner, A. (2021). Learning loss during the Covid-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000701>
- Sözen, N. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yöntemi'nin etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Strickland, W. D., Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1-33.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Susar Kırmızı, F. (2021). Etkinlik örnekleriyle ilk okuma ve yazma öğretimi. (Ed. Ruhan Karadağ Yılmaz). *Okumaya başlama, okumayı etkileyen etkenler ve okuma güçlükleri*. Ankara. Vizetek Yayıncılık, ss. 47-80.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şahin, A. (2016). İlkokul öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızlarının karşılaştırılması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 2081-2094.
- Şahin, F. (2018). *Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Şahin, F. ve Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerinde etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 7, 75-90.
- Şahin, K. (2019). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenel Çoruhlu, T. ve Uzun, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 61-79.
- Şimşek, N. (1997). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı: öğretmen ve öğretmen adayları için*. Ankara: Anıl Matbaa.

- Tanta, A. (2021). *Pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler derslerine yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Toptaş, V., ve Öztop, F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersindeki öğrenme eksikleri üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 373-391.
- Tunagür, M. ve Kardeş, M. N. (2021). "Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri" (Ed. Mehmet Nuri Kardeş). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 124.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. ve Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E. ve Cihak, D.F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(9), 175-183.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013a). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(4), 1461 - 1478.
- Yıldız, M. (2013b). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkökul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*.

(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Yolcu, H. ve Kurt, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25 (87), 2021.

Yurdakal, İ. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Zawadka, J., Miękisz, A., Nowakowska, I., Plewko, J., Kochańska, M., Haman, E. (2021). Remote learning among students with and without reading difficulties during the initial stages of the Covid-19 pandemic. *Educ Inf Technol* 26, 6973–6994. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10559-3>

EKLER

EK-1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu araştırma, pandemi döneminde gerçekleştirdiğiniz uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerinizin yaşadığı sorunlara ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarınıza ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla gerçekleştirilecektir. Okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerinizin yaşadıkları sorunlar ve bu öğrencileriniz için özel olarak gerçekleştirdiğiniz uygulamalara ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla sizinle kişisel olarak görüşme yapmayı planlıyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında zamanı etkili kullanabilmek ve sorulara vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı bir biçimde tutabilmek için görüşmelerimizi kayıt altına almak istiyorum. Görüşmemizden elde edilen verilerin yalnızca bu araştırmada kullanılacağını ve kişisel bilgilerinizin kesinlikle gizli tutulacağını belirtirim. Araştırmadan elde edilen veriler istediğiniz takdirde tarafınıza ulaştırılacaktır.

Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza, benim de görüşme kayıtlarımın gizliliği ve verilerin başka araştırmada kullanılmayacağı hususunda verdiğim sözü tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamanızı rica ediyorum.

Araştırmacı:

Görüşülen:.....

Sülbiye Dilara ÇAVDARLI

Tel:

Görüşme tarihi:

e-posta: ,

İmza:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız ve Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
3. Öğrenim durumunuz
4. Mesleki kıdeminiz
5. Öğretim yaptığınız sınıf düzeyi:
5. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:
6. Okuma güçlüğü çeken öğrenci sayınız:
7. Yazma güçlüğü çeken öğrenci sayınız:
8. Okuma güçlüğü konusunda özel bir eğitim (hizmetçi eğitim-seminer vs.) aldınız mı?:
9. Yazma güçlüğü konusunda özel bir eğitim (hizmetçi eğitim-seminer vs.) aldınız mı?:

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

A. Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular

1. Uzaktan eğitim süreci okuma güçlüğü çeken öğrencilerinizi ve sizi nasıl etkiledi? Örnekler vererek açıkla mısınız?
2. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerinizin ve sizin okuma eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Okuma güçlüğü çeken öğrencileriniz için uzaktan eğitim çalışmalarının çocukların okumasında ne tür değişiklik yarattığını düşünüyorsunuz?
4. Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinize yönelik hangi yöntemleri ve eğitsel uygulamaları gerçekleştirdiniz?
5. Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilere ne tür ek çalışmalar yapılabilir? Ek çalışmalar yapılırken hangi teknolojik araçlar kullanılabilir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrenciler için veli desteği almayı planladınız mı? Velilerle ne tür çalışmalar yaptınız?
7. Uzaktan eğitim sürecinde okuma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek için hangi ölçekleri/yöntemleri kullandınız? Hangi ölçek/yöntemleri kullanabiliriz?
8. Uzaktan eğitim sürecinde ders saatleri kısıtlı ve sınıf içinde farklı seviyelerde öğrenciler var, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimini aksatmadan okuma güçlüğü olan öğrencileri dersten uzaklaştırmamak için ne tür tedbirler alınabilir?
9. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim süreci nasıl uygulanmalı? Bu konuya yönelik görüş ve önerilerinizi paylaşır mısınız?

B. Yazma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ve bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular

1. Uzaktan eğitim süreci yazma güçlüğü çeken öğrencilerinizi ve sizi nasıl etkiledi? Örnekler vererek açıkla mısınız?
2. Yazma güçlüğü çeken öğrencilerinizin ve sizin yazma eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Yazma güçlüğü çeken öğrencileriniz için uzaktan eğitim çalışmalarının çocukların yazmasında ne tür değişiklik yarattığını düşünüyorsunuz?
4. Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerinize yönelik hangi yöntemleri ve eğitsel uygulamaları gerçekleştirdiniz?
5. Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilere ne tür ek çalışmalar yapılabilir? Ek çalışmalar yapılırken hangi teknolojik araçlar kullanılabilir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrenciler için veli desteği almayı planladınız mı? Velilerle ne tür çalışmalar yaptınız?

7. Uzaktan eğitim sürecinde yazma güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini gözlemek için hangi ölçekleri/yöntemleri kullandınız? Hangi ölçek/yöntemleri kullanabiliriz?
8. Uzaktan eğitim sürecinde ders saatleri kısıtlı ve sınıf içinde farklı seviyelerde öğrenciler var,sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimini aksatmadan yazma güçlüğü olan öğrencileri dersten uzaklaştırmamak için ne tür tedbirler alınabilir?
9. Yazma güçlüğü çeken öğrenciler için uzaktan eğitim süreci nasıl uygulanmalı? Bu konuya yönelik görüş ve önerilerinizi paylaşır mısınız?

EK-2: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-22685139
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Sülbiye Dilara ÇAVDARLI)

19.03.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sülbiye Dilara ÇAVDARLI'nın yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Okuma ve Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara ve Bu Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" konulu Anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Nizip, Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteğiyle ilgili Valilik Makamının 15.03.2021 tarihli ve 22407921 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun İlçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formlarının imzalı nüshalarının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Nizip, Şahinbey ve Şehitkamil İlçe MEM

BİLGİ:
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Adres : Pancarlı Mah.58007 Sok Şehitkamil Gaziantep

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta : gaziantepmeh@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hu01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>
Bilgi için: Mtd Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU VBKJ Sadullah AYYILDIZ

Dah 2782
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : www.gaziantepmeh.gov.tr Faks:3422802847

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://crk.kocopsi.meh.gov.tr> adresinden. Ca10-aa21-3447-8726-2153 kodu ile ayrıntı edilebilir.





T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-22407921
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Sülbiye Dilara ÇAVDARLI)

15/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 18.02.2021 tarihli ve 17676 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sülbiye Dilara ÇAVDARLI'nın yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Okuma ve Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara ve Bu Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" konulu Anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Nizip, Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Nizip, Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Rızvan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Pancarlı Mah 58007 Sok Şehitkamil Gaziantep

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU VHKJ Sadullah AYYILDIZ

Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepmeh@meh.gov.tr
Kep Adresi : mebu@sb01.kep.tr

Dah 2782
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.gaziantepmeh.gov.tr Faks:3422802847



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meh.gov.tr> adresinden 6854-ca28-3573-9fc7-1be3 koda ile teyit edilebilir.

EK-3: Etik Kurul Belgesi



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:19/02/2021 Toplantı Sayısı:02 Karar No:2021/99
Araştırmanın Başlığı	Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Okuma Ve Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Ve Bu Öğrencilere Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ
Yardımcı Araştırmacılar	Sülbiye Dilara ÇAVDARLI
Etik Kurul Kararı	Oy Çokluğu <input type="checkbox"/> Oy birliği <input checked="" type="checkbox"/> Uygun <input checked="" type="checkbox"/> Uygun Değil <input type="checkbox"/> Düzeltme* <input type="checkbox"/> Görevsizlik** <input type="checkbox"/>
Düzeltme İse gerekçeleri *	
Uygun Değil ise gerekçeleri**	

ASLI GİBİDİR
26/02/2021