



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

DİSLEKSİLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN  
GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hasan KIZILKAYA

Danışman  
Prof. Dr. Hakan SARI

Konya, 2021

## ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Özel eğitim alanındaki bilimsel çalışmaların artmasıyla özel eğitim kategorilerinin bütününe yönelik çalışmalardan daha çok tek bir engel alanının içerisinde çok çeşitli spesifik alanlara yönelik eğitim çalışmaları ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu kategorilerden belki de en dikkat çekici olanı disleksi, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda adı çok sık duyulan bir özel eğitim kategorisidir. Bu sebepten dolayı disleksili çocukların gereksinimlerinin belirlenmesinden önce tanısının ve bireysel özelliklerinin çok iyi bir şekilde ortaya konulması amaçlanmalıdır. Disleksi tanılı öğrencilere yönelik eğitim çalışmaları, çok farklı biçim ve içeriklerde çalışmayı gerektirebilmektedir. Bu nedenle, disleksi tanılı öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin özel yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitim programının disleksili öğrencilerde okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik öğretmen yeterliliklerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bilgilerimi, tecrübelerini ve değerli zamanlarını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Hakan SARI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmalarım sırasında zaman ayırarak önerileriyle desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN ve Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Doktora eğitimim tez aşamasında hiçbir zaman yardım ve desteğini esirgmeden karşılıksız sunan meslektaşım Öğretim Görevlisi Serkan BOYRAZ'a ve tek tek isimlerini yazamadığım ve çalışmama katkı sağlayan kıymetli öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen ve hayatımın her evresinde bana destek olan sevgili eşim Ahsen Ela KIZILKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım ve son olarak çalışmamda bana olan güvenini benden esirgemeyen bu hayattaki en büyük şansım olan aileme sonsuz teşekkürler.

Hasan KIZILKAYA

KONYA- 2021

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TEZ KABUL .....	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	ix
ÖZET .....	x
ABSTRACT.....	xi
1 GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sayıtlar .....	7
1.5 Sınırlılıklar .....	7
1.6 Tanımlar .....	8
2 ALAN YAZINI.....	9
2.1 Disleksi Tanımlar ve Tarihi.....	9
2.2 Disleksili Bireylerin Gelişim Özellikleri .....	14
2.3 Disleksinin Yaygınlığı .....	16
2.4 Disleksili Öğrencileri Tanılama ve Değerlendirme .....	17
2.5 Disleksili Öğrencilerde Okuma Güçlükleri ile Baş etmede Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri .....	20
2.5.1 Barton Okuma ve Yazım Sistemi .....	21
2.5.2 New Herman Yöntemi .....	21
2.5.3 Doğal Okuma .....	22
2.5.4 Wilson Okuma Sistemi .....	22
2.5.5 Lindamood-Bell Programları .....	22
2.5.6 Disleksili Bireylere Uygun Eğitim Yönteminin Belirlenmesi .....	22
2.6 Disleksili Öğrencilerde Fonolojik Farkındalık .....	24
2.6.1 Fonolojik Farkındalık Güçlükleri için Öğretim Teknikleri .....	26
2.6.2 Cümle Farkındalığı (Dilbilgisi).....	30
2.7 Disleksi Temelli Ses Kodlama Güçlüğü.....	32
2.8 Disleksi Temelli Akıcı Okuma Güçlüğü.....	37
2.9 Disleksi Temelli Okuduğunu Anlama Güçlüğü.....	40
2.9.1 Okuma Öncesi Öğretim Stratejileri .....	45
2.9.2 Okuma Sırası Stratejiler .....	45

2.9.3 Okuma Sonrası Stratejiler .....	46
2.10 Okuma Güçlükleri için İyi Uygulama Örnekleri .....	47
2.10.1 Alfa'dan Omega'ya .....	48
2.10.2 Orton– Gillingham .....	48
2.10.3 Hickey Çoklu Duyusal Dil Öğretimi .....	49
2.10.4 Bangor Disleksi Öğretim Sistemi .....	49
2.11 Türkiye’de Eğitimleri ve Uygulanan Programlar .....	50
2.11.1 Yerleştirme.....	52
2.11.2 Destek Eğitim.....	52
2.11.3 Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları .....	52
2.12 Öğretmen Yeterlikleri .....	53
2.13 İlgili Araştırmalar.....	57
2.14 Araştırmanın Amacı.....	61
2.15 Araştırmanın Önemi.....	62
3 YÖNTEM .....	65
3.1 Araştırmanın Modeli.....	65
3.1.1 Nitel Araştırma Yöntemi.....	66
3.1.2 Nicel Araştırma Yöntemi .....	68
3.2 Araştırmanın Örnekleme .....	69
3.3 Veri Toplama Araçları .....	70
3.3.1 Nitel Veri Toplama Aracı .....	70
3.3.2 Nicel Veri Toplama Aracı.....	71
3.4 Verilerin Toplanması .....	74
3.4.1 Nitel Verilerin Toplanması .....	74
3.4.2 Nicel Verilerin Toplanması.....	75
3.5 Verilerin Analizi .....	76
3.5.1 Nitel Verilerin Analizi .....	76
3.5.2 Nicel Verilerin Analizi.....	77
3.6 Eğitim Programının Geliştirilmesi .....	79
4 BULGULAR.....	84
4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	84
4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	89
4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	90
4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	91
4.5 Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	99
4.6 Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	110
5 TARTIŞMA .....	111
6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	118
6.1 Sonuç.....	118
6.2 Öneriler .....	119

6.2.1 Uygulamaya Dönük Öneriler.....	119
6.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	119
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	127
ÖZGEÇMİŞ.....	136



## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

<b>APA</b>	: American Psychological Association
<b>BDA</b>	: British Dyslexia Association
<b>BEP</b>	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
<b>DEHB</b>	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
<b>DSM-V</b>	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
<b>DAI</b>	: Dyslexia Association of Ireland
<b>IDEA</b>	: Individuals with Disabilities Education Act
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ODHE</b>	: Ohio Department of Higher Education
<b>OECD</b>	: Organisation for Economic Co-operation and Development
<b>ÖÖG</b>	: Özel Öğrenme Güçlüğü
<b>RAM</b>	: Rehberlik Araştırma Merkezi
<b>SEN</b>	: Special Educational Needs

## ÖZET

Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Özel Eğitim Bilim Dalı  
Doktora Tezi

### DİSLEKSİLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hasan KIZILKAYA

Bu araştırmanın amacı disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiğini incelemektir. Karma araştırma yöntemlerinden keşifsel sıralı araştırma modelinin benimsendiği bu çalışmada birinci aşamada nitel ikinci aşamada ise nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilen analizler sonucunda disleksi öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Programın etkililiğini değerlendirme sürecinde ise nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Karaman ili merkez ilçesine bağlı ilkokullarda görev yapan 46 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. 23 öğretmen deney grubu olarak belirlenirken 23 öğretmen ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Program uygulama öncesi ve sonrasında örneklem üzerinde ölçümler yapılmıştır. Örneklem iki farklı gruba ayrılmış ve sadece bir gruba uygulama yapılmıştır ancak ölçme işlemi her iki gruba da hem uygulama öncesi hem de sonrasında gerçekleştirilmiştir. Başarı testi son-test sonuçlarına göre deney grubunu ortalaması 75,32 ve standart sapması 10,90; kontrol grubunun ortalaması ise 38,36 ve standart sapması 7,44'tür. Ortalamaların birbirinden oldukça uzak olması iki grubun seviyelerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Normallik testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, bunun sonucu olarak parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi aracılığıyla grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. İki grup arasında yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri ( $p = .000$ ) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Analizler sonucu hem grup ortalamaları hem de  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyine göre uygulanan eğitim programının okuma güçlüklerinin giderilmesinde geleneksel hizmet içi etkinliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubu ön-test sonuçlarına göre grubun ortalaması 35,54 ve standart sapması 10,36; son-test ortalaması ise 75,32 ve standart sapması 10,90'dır. Ortalamaların birbirine oldukça uzak olması grubun seviyesinin ön-test ve son-test sonuçlarına göre birbirine uzak olduğunu göstermektedir. Normallik testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, bunun sonucu olarak parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi aracılığıyla grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. Grup içi ön-test son-test puanları arasında yapılan bağımlı gruplar t testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri ( $p = .000$ ) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubu ön-test ve son-test puanları arasındaki son-test sonuçları lehine çıkan anlamlı fark ve ayrıca ortalama puanları arasındaki büyük fark uygulanan programın oldukça etkili olduğunun açık bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Analiz sonuçlarına göre programın etki büyüklüğü ( $r = .82$ ) bulunmuştur bu değer büyük bir etki olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** disleksi, okuma güçlüğü, öğretmen eğitimi programı, program geliştirme, öğretmen yeterlikleri, karma araştırma yöntemi

## ABSTRACT

Department of Special Education  
Special Education Program  
Doctoral Thesis

### THE EFFECTIVENESS OF TRAINING PROGRAM DEVELOPED FOR TEACHERS WORKING WITH DYSLEXIC STUDENTS ON THEIR COMPETENCIES

Hasan KIZILKAYA

The aim of this study is to examine the effectiveness of the teacher education program developed to teach teachers, who work with students with dyslexia, the ability to be able to cope with reading difficulties. In this study, in which the expletory sequential mixed method was adopted, qualitative research method was used in the first stage and quantitative research method in the second stage. In the first stage, the teacher training program was developed after the analysis performed in the light of the data obtained by semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods. In the process of evaluating the effectiveness of the program, an experimental design pre-test post-test control group was preferred among quantitative research methods. The study group of the study consists of 46 teachers working in primary schools of the central district of Karaman. While 23 teachers were determined as the experimental group, 23 teachers were determined as the control group. Measurements were made on the sample before and after the program implementation. The sample was divided into two different groups and the application was made to only one group, but the measurement process was carried out to both groups before and after the application. According to the achievement test post-test results, the mean of the experimental group is 75.32 and the standard deviation is 10.90; the mean of the control group is 38.36 and its standard deviation is 7.44. The fact that the averages are quite far from each other shows that the levels of the two groups are different from each other. Since it was seen that there was no significant difference according to the results of normality test, the data was accepted as showing normal distribution, as a result, the significance of the difference between the group averages was tested by means of the independent samples t-test from parametric tests. The p value ( $p = .000$ ) obtained as a result of the independent samples t-test analysis between the two groups reveals a significant difference between the means of the groups. As a result of the analysis, it can be said that the training program applied is quite effective according to both group mean and  $p < 0.05$  significance level in overcoming reading difficulties based on dyslexia compared to traditional in-service activities. According to the experimental group pre-test results, the mean of the group was 35.54 and the standard deviation was 10.36; the posttest mean is 75.32 and its standard deviation is 10.90. The fact that the means are quite far from each other shows that the level of the group is far from each other according to the pre-test and post-test results. Since it was seen that there was no significant difference according to the results of the normality test, it was accepted that the data showed a normal distribution, as a result, the significance of the difference between the group means was tested through the paired samples t-test from parametric tests. The p value ( $p = .000$ ) obtained as a result of the dependent groups t-test analysis between the pre-test post-test scores reveals that there is significant difference between the means of the groups. The significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group as well as the large difference between the average scores can be considered as a clear indicator that the applied program is quite effective. According to the analysis results, the effect size of the program was found ( $r = .82$ ).

**Keywords:** dyslexia, reading difficulties, teacher training program, program development, teacher competencies, mixed research method, Turkey

# BÖLÜM 1

## 1 GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

### 1.1 Problem Durumu

Okuryazarlık, tüm öğrenmenin temelidir ve bu yüzden disleksiye erken tanınmak kritik öneme sahiptir. Bu şekilde, çocukların okuldaki tüm sosyal, akademik ve diğer öğrenim fırsatlarına katılmaları için sağlanabilir. Okul hayatından önce disleksiye tanınmak, çocukların ilk yıllarda normal gelişimlerini etkilemediği için zor ve potansiyel olarak riskli olabilir. İlk tespit edildiğinde, disleksinin bir etiket olarak değil, bir eylem aracı olarak kullanılması önemlidir. Bir etiket olarak kullanıldığında, insanların tüm “disleksili” öğrencileri aynı olmadıklarını bilindiği halde aynı görmelerini teşvik eder. Tüm öğrencilerin bireysel zorlukları ve güçlü yanları belirlenmeli ve ele alınmalıdır. Okuryazarlık becerilerinin kazanılmasını zorlaştıran disleksiye sahip bir çocuk, okul ortamında akranları tarafından zihinsel gerilik yaşadığına dair istismar edildiklerinde çok fazla baskı ve travmaya maruz kalabilir. Disleksili çocuklar öğrenme güçlüğü yaşarlar. Çocuğa kendini rahat hissedebildiği, güven ve benlik saygısı geliştirebileceği sınıf ortamı (ağırlıklı olarak bir öğrenme ortamı olan) sağlayarak yaşadığı güçlükleri hafifletmek için çok şey yapılabilir (Nicolson ve Fawcett, 2013).

Sınıf öğretmenleri, dikkatsiz, durgun ya da çaba göstermeyen öğrencinin bu durumunun özellikle disleksiden kaynaklandığı konusunda emin olamayabilirler. Bu çocuklar, kendilerini akranlarından çok farklı hissederler, çünkü başkaları için oldukça kolay olan basit talimatları takip edemezler. Sınıflarındaki tüm öğrenciler için öğrenmeye elverişli bir ortam sağlamak, sınıf öğretmenin sorumluluğundadır. Sınıf öğretmenleri, disleksili çocuğun sınıf ortamında yaşayabileceği problemleri anlaması gerekir. Olumlu ve cesaret verici bir ortamda, disleksili bir çocuk başarı ve öz değer duygusunu yaşayacaktır. Özellikle yetersiz işitsel kısa dönemli hafıza alıştırmaları, öğretmen tarafından girdilerin korunması açısından artırılmalıdır. Yetersiz işitsel kısa süreli bellek örnekleri, söz konusu sözcüklerin yazımı için harfleri sıraya koyma ve bunu uzun bir süre sesli olarak hatırlamaya yeterli olmasını engeller. Çoğunlukla zayıf işitsel kısa süreli hafızaya sahip çocuklar kısa bir talimat listesini bile hatırlayamazlar (Hultquist, 2006).

Her çocuğun eğitim ihtiyaçlarına göre etkin öğretim yapabilmek için, onu güçlü ve zayıf yanlarıyla bir bütün olarak görmek şarttır. Öğrencinin özel zorluklarının ve öğrencilerin sınıf performansının nasıl etkilenebileceğinin anlaşılması, öğretmenin disleksili çocuğun sınıf ortamına başarılı bir şekilde entegre edilmesine yardımcı olmak için gerekli öğretim yöntemleri ve stratejileri benimsemesini sağlayabilir (Brunswick, 2012).

Disleksili bireylerin birçok iyi olduğu yön vardır: sözel beceriler, anlama, iyi görsel uzamsal farkındalık / sanatsal yetenekler. Disleksili çocuklarla, sadece kendi zorluk alanlarıyla değil, aynı zamanda erken yaşlardan itibaren kendi özgül alanlarıyla da ilgilenilirse, okulun yetenekli ve becerikli yetenekli üyeleri olabilirler. Bunu yapmak için, disleksili bir çocuğun anlaşılması için ilk önce başarısız olması gerektiği modası geçmiş bakış açılarına izin verilmemelidir. Bunlar geleceğimizin çocuklarıdır ve başarısızlık duygusunu geliştirmeden önce yardım alma ve desteklenme hakkına sahiptirler (Rose, 2009). Disleksili çocuklarla ilgilenen sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarında esnek olmaları gerekir. Böylece mümkün olduğu kadar, tüm öğrencilerin aynı şekilde öğreneceğini beklemek yerine, öğrenciye uygun bir yöntem bulabilirler. Her şeyden önce, disleksili çocukların pek çok yetenek ve beceri sahibi olabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Yetenekleri, sadece okuryazarlık becerilerini edinmede karşılaştıkları zorluklara dayanarak ölçülmemelidir. Disleksili çocuklar, tüm çocuklar gibi, zorluklarla ve başarılarla büyür (Nicolson ve Fawcett, 2013).

Disleksili çocukların eğitimleri sadece normal planlarla gerçekleşmemelidir. Çocuk eğitimine devam ederken grupta ya da bireysel olarak eğitim de almalıdır. Çocuğun güçlü ve zayıf olduğu yönler belirlenmeli ve buna göre bir eğitim programı düzenlenmelidir. Yapılan eğitimde, görsel, işitsel, dokunsal, algı geliştirilmesi, dikkat, bellek, ardışıklık yeteneğini artırılması, motor becerilerin geliştirilmesi yanı sıra konuşma, dinleme, okuma-yazma konusundaki becerilerin gelişimi, kavram ve düşünmenin gelişiminin desteklenmesi yer almalıdır. Öğrenme güçlüklerinin eğitimi bu alanda eğitim almış uzman bir eğitimci tarafından verilmelidir. Öğretmen yapılacak değerlendirmeler neticesinde çocuğun eksik becerilerini tespit ederek o yönde bir programlama yapacaktır. Sınıf içerisinde duygusal anlamda güvenli bir çevre, onun beceri ve gelişimi yönünde uyaranlar ve ortam oluşturulmalıdır. Ev ödevleri konusunda başarı duygusu sağlayıcı çalışmalar yapmalı, ev dönüşü ödevleri kontrol edilmelidir. Dikkat edilmesi gereken diğer bir konuda, çocuğa verilen ödevlerin adım adım, kolaydan zora

doğru olmasıdır. Öğretmen-uzman ve veli iş birliği sağlanarak çocua verilebilecek en uygun programı düzenlenmelidir (Reid, 2009; MEB, 2014).

Sonuç olarak öğretmenler için geliştirilen eğitim programının disleksili öğrencilerde okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik öğretmen yeterliliklerine etkisinin değerlendirilmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Özel eğitim alanındaki bilimsel çalışmaların artmasıyla özel eğitim kategorilerinin bütününe yönelik çalışmalardan daha çok tek bir engel alanının içerisinde çok çeşitli çok özel alanlara yönelik eğitim çalışmaları ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar özel eğitim kategorilerini daha ayrıntılı hale dönüştürmektedir. Bu kategorilerden belki de en dikkat çekici olanı disleksi, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda adı çok sık duyulan bir özel eğitim kategorisidir. Bu sebepten dolayı disleksili çocukların gereksinimlerinin belirlenmesinden önce tanısının ve bireysel özelliklerinin çok iyi bir şekilde ortaya konulması amaçlanmalıdır. Disleksi tanılı öğrencilere yönelik eğitim çalışmaları, çok farklı biçim ve içeriklerde çalışmayı gerektirebilmektedir. Örneğin, çoğu çocuk, bire-bir, yoğun ve kesintisiz eğitim aldığında hızlı ilerleme gösterebilmektedir. Bazılarına ise grup içinde yoğun bire-bir eğitim verilmesi gerekebilmektedir. Tüm bu özellikler, disleksi tanılı öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin özel yeterliliklere sahip olmalarını gerektirmektedir.

Türkiye’de disleksi tanılı öğrencilere öğretmen ya da uzman yetiştirmeye yönelik bir lisans ya da lisansüstü programı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri disleksili öğrencilerle de çalışmak durumunda kalmaktadırlar. Ancak, disleksi tanılı öğrencilerin eğitim gereksinimleri, diğer öğrencilerin gereksinimlerinden farklılaşmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler disleksili öğrencilerle çalışırken önemli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlarla baş etme ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine daha etkili bir öğretim sunabilmeleri konusundaki yetersizlikleri ancak eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile mümkün olabilir. Bu çalışmanın sınıf öğretmenlerinin disleksi konusunda eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları göze önünde bulundurulacak olan disleksi eğitim programının öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme konusunda destek olacağı düşünülmektedir.

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitim programının disleksili öğrencilerde okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik öğretmen yeterliliklerine etkisinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada, araştırmanın ana amacı ışığında altı alt amaca cevap aranacaktır. Bu altı alt amaç aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Disleksili öğrencilerin okuma güçlükleri ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek öğretmen eğitimi programının ihtiyaçları ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı deney grubu ile kontrol grubu ön-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 3) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı kontrol grubu ön-test son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 4) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı deney grubu ile kontrol grubu son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 5) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı deney grubu ön-test son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 6) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı deney grubu son-test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Tüm bireyler, etkisiz öğretimden dolayı güçlük yaşayabilir. Ancak, etkili öğretime en çok ihtiyaç duyanlar en ciddi zorlukları yaşamaktadırlar. Etkisiz öğretimden kaynaklı güçlükleri en fazla öğrenme güçlüğü çeken ve başarısızlık ya da başarısızlık riski taşıyan öğrenciler, yaşarlar. Genel eğitim sınıflarında etkili öğretim, disleksi olan çocuklar için hayati önem taşımaktadır, çünkü çoğu okumayı öğrenemediklerinden dolayı ikinci sınıftan itibaren özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmektedir. Pek çoğu için bu başarısızlık önlenemez. Açıkçası, iyi öğretimin neyle ilgili olduğuna dair bilimsel

kanıtların belirlenmesi, çocukların bunu elde etmesini garanti etmek için yeterli olmamaktadır. Eğitim değişiminin dinamiklerini anlama ihtiyacı, eğitimciler ve politika belirleyicileri etkili öğretim uygulamaları hakkında araştırma temelli bilgileri uygulamaya çalıştıkça ortaya çıkmaktadır. Temel yeterliklerin hizmet içi öğretmen eğitim programlarıyla öğretmenlere kazandırılması kritik bir ihtiyaçtır. Dilin nasıl oluşturulduğu da dahil olmak üzere öğretmen tutumları ve bilgisi, etkili öğretimin uygulanması için temel oluşturmaktadır (Reid, 2011).

Farklılıkları dikkate almamak fonolojik ve alfabetik becerilerin kazanılmasında temel zorluklara neden olmaktadır. Bu becerilerdeki zayıflıklar, kod çözme, akıcılık, anlama, yazılı anlatım ve yazım gibi alanlarda akademik sorunlara yol açmaktadır. Bu problemler, çeşitli olumsuz eğitim ve sosyal sonuçlara yol açabilir. Disleksi beyin temelli ve hayat boyu bir bozukluk olmasına karşın, okuma güçlüklerini önleyebilir ve azaltabilir, dolayısıyla okuma ile ilgili akademik sorunları da önlenmektedir. Eğitim ortamı bu noktada önemli bir rol oynar. Eğitim ortama farklı öğrenen bir bireyi derin bir öğrenme engeli içine sürükleyebilir ya da sinirsel güçlükleri dengeleyerek yetkinliklere ve yeteneklere dönüştürecek ortamları teşvik edebilir. İyi eğitim almış öğretmenler tarafından açık, ardışık, sistematik ve kümeli öğretim yoluyla yapılandırılmış bir dil müfredatı, özellikle okul öncesi ve ilk okul döneminde en uygun öğrenme ortamında kritik bir bileşendir. Disleksili çocuklar için öğrenmeyi geliştirmek için tasarlanan eğitim ortamları tüm öğrencilere yarar sağlar. Ancak, etkili öğretimi başlatmak, beslemek ve sürdürmek için eğitim ortamlarını değiştirmek zordur. Etkili öğretim uygulanması, öğretmen yeterliklerine bağlıdır ve okul değişiminin karmaşık dinamiklerinin anlaşılmasını gerektirir (Nicolson ve Fawcett, 2013).

Disleksi okuma ve dil problemleri ile ilgili nörobiyolojik farklılıklar ile ortaya çıksa da temel olarak etkin öğretim ile tedavi edilir. Özellikle erken dönemlerde tanılanmış ve etkili sınıf eğitimi, okuma ve yazma problemlerinin ciddi boyutlara ulaşmasını önleyebilir veya en azından etkili bir şekilde ele alabilir ve sınırlayabilir. Erken tanı da geç kalındığında bile yoğun bir öğretim ile en ciddi okuma engellerinin ilk okulda iyileştirilebileceği ve öğrencilerin akademik başarıya doğru ilerleyebildiği öngörülmektedir. Disleksili bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarına yetkin bir müdahale yapıldığında, bozukluğun etkisi azaltılabilir ve öğrencinin en zorlayıcı güçlükleri aşmasına ve yönetmesine yardımcı olabilir (Hultquist, 2006). Disleksi öğrencinin

davranışının ve eğitimsel ilerlemesinin gidişatını belirleyen en önemli faktörün öğretmenin tutumu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, uluslararası araştırmalar, bir öğretmenin farklı öğrenme güçlükleriyle başa çıkma kapasitesinin, bu zorluklarla ilgili bilgisinden etkilendiğini göstermektedir (Gwernan, Jones ve Burden, 2010). Disleksiden etkilenen öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik öğretmen bilgisi ve tutumlarını belirlemek ve geliştirmek için sistematik araştırmalar gerekmektedir. Özellikle dil sorunu yaşayan öğrencilere okuma ve yazma öğretmek etkili bir bilgi ve beceri gerektirmektedir. Birçok devlet tarafından onaylanan lisans ve mesleki gelişim uygulamaları öğretmenlerin ve uzmanların hazırlanması ve desteklenmesi için yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma sorunlarını önlemek, erken risk belirtilerini tanımak, ya da disleksili ve özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere başarılı bir şekilde öğretmek için yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Disleksi konusunda öğretmenlerin ve uzmanların yetkilendirilmesine yönelik zengin içeriğe sahip eğitim programlarının yaygın bir şekilde yokluğu dikkat çekmektedir. Öğretmen yetiştiren lisans programlarının incelendiğinde çok azının risk altındaki öğrenciler için etkili öğretim hakkındaki güncel araştırmalarla uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yetersizlikleri kapsayan etkili öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimi teşvik etmek için hizmet içi öğretmen eğitim programları hazırlanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme genel eğitimin her düzeyinde önemli olduğu kadar, özel eğitimde de önemli bir konudur (Sarı, 2007). Günümüzde, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olması sebebiyle her öğrencinin kendine özgü problem davranışlar gösterebileceği düşüncesi, özel gereksinimli bütün öğrencilerin eğitimine verilen önemi de artırmıştır. Özel eğitimin amacı; öğrencinin potansiyellerini açığa çıkarıp en üst seviyede kullanabilmesine fırsatlar verilmesi, kendine yeten, çevreye uyumlu ve üretken bireyler olabilmeleri olarak tanımlanmıştır. Özel eğitim hizmetlerinin kalitesi ise, önemli oranda bu hizmetleri sağlayacak olan öğretmenin niteliğine bağlıdır (Sarı, 2004). Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer mesleklere göre stratejik bir öneme sahip olduğundan bu yapılacak araştırmanın geleceğin öğretmenlik mesleği açısından stratejik bir önem taşıyacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en yaygın öğrenme güçlüğü olan disleksi konusunda yeterliklerinin artırılması ile en sık karşılaştıkları disleksili öğrencilerine daha etkili destek olabilecekleri düşünülmektedir.

Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin alan yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin artırılmasına yönelik çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerde ve fakültelerde disleksi gibi belirgin alanlara yönelik eğitim çalışmaları oldukça azdır. Sınıf öğretmenliği programlarında okuma yazma öğretimi dersi bulunsa da okuma güçlüğüne giderilmesine ilişkin öğretmen yeterliklerini arttıracak yeterli uygulama ve içerikler bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenleri yaygın öğrenme güçlüğü olan disleksi konusunda yetersiz olmalarından dolayı sınıflarındaki disleksili öğrencilere yeterince destek olamamaktadırlar. Öğretmen ihtiyaçlarına dayalı geliştirilecek olan bir disleksi eğitim programının bu bağlamda öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması sadece öğretmen yeterliklerini artırmayacak aynı zamanda kaynaştırma eğitimine devam eden disleksili öğrencilerin disleksi dostu sınıf ortamlarına kavuşmalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin kendini yetersiz gördükleri bir alanda öz-yeterlikleri de düşük olacaktır, ancak etkili bir eğitim programı öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını arttıracaktır. Kendini yeterli hissedenden öğretmen disleksili öğrencilerine uygun eğitim ortamı ve etkinlikler sağlama konusunda daha etkili olacaktır ve disleksili öğrencilerine karşı tutumları da olumlu yönde gelişecektir.

#### **1.4 Sayıtlar**

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sorulara içtenlikle ve olduğu gibi cevap vermiş oldukları.
2. Uygulama öncesi ve sonrası uygulanan başarı testindeki sorulara öğretmenlerin içtenlikle ve olduğu gibi cevap vermiş oldukları.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar dâhilinde yürütülmüştür:

1. İhtiyaç analizi kapsamında görüşme yapılan disleksili öğrencilerle çalışan Karaman ili merkez ilçeye bağlı ilkokullarda görev yapan 25 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Programın test edildiği disleksili öğrencilerle çalışan Karaman ili merkez ilçeye bağlı ilkokullarda görev yapan 46 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

**Disleksi:** DSM-V'e göre disleksi belirgin öğrenme güçlükleri başlığı altında şu şekilde tanımlanmaktadır (APA, 2013).

- 1) Okumada bozulmaya yol açan özel öğrenme bozukluğu kelime okuma doğruluğu, akıcılık ve okuduğunu anlama alanlarında olası yetersizlikleri içerir.
- 2) Yazılı ifadede bozulmaya yol açan özel öğrenme bozukluğu yazım doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu ve yazılı ifadenin açıklığı alanlarında olası yetersizlikleri içerir.
- 3) Matematikte bozulmaya yol açan spesifik öğrenme bozukluğu, olası sayı duyu, aritmetik olayların ezberlenmesi, doğru veya akıcı hesaplama, doğru matematik

Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma gücü, muhakeme alanlarında olası yetersizlikleri içerir (MEB, 2006).

**Öğretmen Yeterliği:** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2017).

**Program Geliştirme:** Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2017).

**Eğitim Programı:** Öğrenene: okul içi veya okul dışında planlanan etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme faaliyetleridir (Demirel, 2017).

## BÖLÜM 2

### 2 ALAN YAZINI

#### 2.1 Disleksi Tanımlar ve Tarihçesi

Kussmaul'un ilk defa disleksi terimi olarak kelime körlüğü terimini kullanmaya başlamasından sonra daha fazla araştırmacı bu terimi kullanmaya başladı. İngiliz Doktor Pringle Morgan, kelime körlüğü ile ilgili durum çalışmasını 1896'da yayınladı. Çocuklarda ve genç ergenlerde görülen kelime körlüğü olarak adlandırdığı bu güçlüğü 14 yaşında, okuyamayan, yazamayan ancak cebir yapabilen 14 yaşındaki bir çocuğun denek olduğu vaka çalışması ile anlattı (Morgan, 1896). Kırk yıl boyunca araştırmacılar, kelime körlüğü ile ilgili vaka incelemeleri yapmaya devam ettiler. Bu zaman diliminde ortaya çıkan birçok teori vardı ve bunların çoğu, bu özellikleri gösteren bireylerin ya nörolojik fonksiyonlarda ya da görsel becerilerde bir çeşit kusurlu olduğu fikrine dayanıyordu. Asıl ilerleme 1925'te Iowa Eyalet Üniversitesi'nden bir nöropatolog olan Orton (1925) beynin bir yarım küresinde baskınlık sağlayamayan çocukların, okuma becerilerinin kazanılmasını engelleyen streposymbolia veya tersine sembollerin durumunu gösterdiğini öne sürmesi ile gerçekleşti (Orton, 1925). Ayrıca Orton, öğrencilerin fonemik gelişim de dahil olmak üzere okuma becerisi kazanmaları için gerekli becerileri edinmelerine yardımcı olacak bir takım düzeltici yöntemlere de odaklandı. Daha sonraki araştırmalar, hemisferik baskınlığın disleksi için katkıda bulunan bir faktör olmadığını gösterse de, Orton, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olacak stratejilere odaklanan ilk araştırmacılardan biriydi (Anderson ve Meier-Hedde, 2001).

Disleksi tarihinde bir sonraki aşama 1980 ve 1999 arasında geldi. Araştırmacılar, öğrencilerde ve bireylerde disleksi testi yapmak için yollar arıyorlardı. Teorik olarak, bu disleksi olan öğrencilerin okulda uygun yardım almalarını sağlayacaktı. Ancak, bu hızla bir çekişme alanı haline geldi ve literatüre disleksinin çok farklı tanımları girmeye başladı, bunların hepsini kapsamlı bir değerlendirmeye uzlaştırmak neredeyse imkânsız hale geldi. Disleksi tanımına dair tartışma halen devam etmektedir (Elliot ve Grigorenko, 2014). Disleksinin tanımı belirsiz ve tartışmalı görünmektedir ve özellikle eğitim alanında tartışılan bazı alanlarda hala tek bir tanım üzerinde anlaşma sağlanamamıştır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snowling, Gooch ve Henderson, 2012). Disleksi tanımının etrafındaki bir başka karışıklık nedeni, "özel öğrenme güçlüğü" teriminin, disleksi ile eşanlamı olarak kullanılmasıdır. Ayrıca

disleksi, çoğu zaman dispraksi, diskalkuli (sayılarla zorluk) dil güçlükleri ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ile ilişkilendirilmektedir. Tanımındaki uyuşmazlıktan dolayı disleksi hafif düzeyden ağır düzeye geniş bir spektrumda ele alınmasına ve bilgi işleme süreçlerindeki eksiklik gibi faktörlerde içermesine rağmen genel olarak okuma güçlüğü ile ilişkili olarak kabul edilmektedir (Mortimore, 2008).

Yaygın olarak kabul edilen Dünya Sağlık Nörolojisi Federasyonu (1975) tanımının, sonraki araştırma ve disleksi çalışmalarında büyük etkisi oldu. Bu disleksi tanımı, kapsayıcı bir tanımı vurgular ve ortalama zekaya vurgu yapar. Bu, ABD (Amerika Birleşik Devletleri) Engellilere Yönelik Çocuklar için Eğitim Yasası'nda (Kamu Hukuku 94-142) 1975'te geçti. Daha yakın zamanda ABD'de kullanılmaya başlanan "özel öğrenme güçlüğü" terimi disleksiye de içermektedir. Bu tanım eyaletlerin çoğunluğu tarafından kabul edilmiş ve ABD Engelli Eğitimi Yasasında (IDEA, 1997) yer alan yasal tanımdır (Goldstein & Naglieri, 2011). Özel öğrenme yetersizliği terimi, konuşma, yazma, heceleme veya matematik gibi yeteneklerde kendini gösterebilen; konuşulan, yazılan dili anlama veya kullanma ile ilgili temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasında bir bozukluk anlamına gelir. Bu terim, algısal engellilik, beyin hasarı, minimal beyin fonksiyon bozukluğu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi koşulları içerir. Görme, işitme veya fiziksel engellilik, zihinsel gerilik, duygusal rahatsızlık veya çevresel kültürel veya ekonomik dezavantajın sonucu olarak ortaya çıkan bir öğrenme problemini içermez.

Disleksi tanımının odağı 1990'larda hastalığın nöro-gelişimsel bir açıklamasını içerecek şekilde değişmiştir. İngiliz Disleksi Derneği (BDA) kavramı genişletti ve disleksinin kökeninde karmaşık bir nörolojik durum olan nörolojik temelli bir olgu olarak adlandırdı. Belirtiler birçok öğrenme alanını etkileyebilir ve ayrıca okuma, heceleme ve yazı dili konusunda özel bir güçlük olarak ta tanımlanabilir. BDA tanımı ayrıca matematik ve motor fonksiyondaki güçlükleri de ifade eder. Genetik ve nörobiyoloji alanı, bu okuma yetersizliğinin nedenin artık anlaşıldığını bildirmeye başlamıştır. Manyetik rezonans görüntüleme ve ölüm sonrası beyin dokusu çalışmaları, disleksi olan bireylerin beyinlerinde farklılıklar olduğunu ve magnoselüler sistemin, disleksi hastalarında anormal olduğu göstermiştir (Galaburda ve Rosen, 2001). Nicolson ve Fawcett (1990) tarafından, serebellum bozukluğu disleksinin temel nedeni olarak önerildi (Nicolson ve Fawcett, 1990). Disleksi terimi Yunanca dys - 'engelli' - ve lexis - 'kelime' terimlerinin birleşiminden meydana gelmiştir ve zeka geriliği veya eğitimde fırsat

eksikliğine dayalı olmayan okuma ve heceleme yeteneğinde yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Peer, 2012).

Disleksi nörobiyolojik temelli spesifik bir öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve / veya akıcı kelime tanıma, yazım ve anlama yeteneklerinde yaşanan güçlükler belirgin özellikleridir. Bu zorluklar tipik olarak, diğer bilişsel yetenekler ve etkili sınıf öğretiminin sağlanmasıyla ilgili olarak genellikle beklenmedik bir dilin fonolojik bileşenindeki bir açıktan kaynaklanır. İkincil sonuçlar, okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı gelişimini engelleyebilecek okuma deneyimindeki problemleri içerebilir (Campbell, 2013). Disleksi tanımlamada kullanılan bir dizi açıklamalar bulunmaktadır ve bunların çoğu çeşitli dernek ve kuruluşlar tarafından resmi tanımlara dönüştürülmüştür. Bununla birlikte, tanımların çoğu (Reid, 2009);

- 1) Disleksinin nörolojik ve genetik nedenleri,
- 2) Disleksi ile ilişkili karakteristik zorluklar, örneğin fonolojik, görsel ve işitsel fonksiyon bozuklukları,
- 3) Disleksinin ilişkili özellikleri- bellek, zaman yönetimi, işlem hızı, organizasyon ve sıralama ve planlama,
- 4) Uzmanlık ve özel öğretme ihtiyacı yaklaşımları,
- 5) Dispraksiya, diskalkuli ve DEHB gibi diğer durumlarla benzerlikleri yönlerini içermektedir.

BDA (2014) tanımına göre disleksi, özellikle okuma ve yazımını etkileyen özel bir öğrenme güçlüğüdür. Kelime-sesleri işlemede zorluklarla karakterize olur. Yazılı dilin yanı sıra konuşulan dilde de kısa dönem sözel bellekte bir zayıflık olabilir. Genetik farklılıklar ile bağlantılıdır (Elliot ve Grigorenko, 2014). Reid (2009) şu tanımlı önermektedir: Disleksi okuma-yazma öğreniminde süreç farklılığıdır. Hafıza, işlem hızı, zaman yönetimi ve koordinasyon gibi bilişsel işlemleri etkileyebilir. Görsel ve fonolojik zorlukları içerebilir. Genellikle performanslarda tutarsızlıklar vardır. Bireysel farklılıklar ve öğrenme stilleri önemlidir (Reid, 2009). DSM-V'e göre disleksi belirgin öğrenme güçlükleri başlığı altında şu şekilde tanımlanmaktadır (APA, 2013).

- 1) Okumada bozulmaya yol açan özel öğrenme bozukluğu kelime okuma doğruluğu, akıcılık ve okuduğunu anlama alanlarında olası yetersizlikleri içerir.

- 2) Yazılı ifadede bozulmaya yol açan özel öğrenme bozukluğu yazım doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu ve yazılı ifadenin açıklığı alanlarında olası yetersizlikleri içerir.
- 3) Matematikte bozulmaya yol açan spesifik öğrenme bozukluğu, olası sayı duyu, aritmetik olayların ezberlenmesi, doğru veya akıcı hesaplama, doğru matematik muhakeme alanlarında olası yetersizlikleri içerir.

Disleksi, doğru veya akıcı kelime tanıma güçlüğü, kötü ses çözümleme ve zayıf yazım kabiliyetleri ile ilgili problemlerle karakterize edilen öğrenme güçlüğü örüntülerini ifade etmek için kullanılan alternatif bir terimdir. Bir dizi farklı disleksi tipleri tanımlanmış olmasına karşın en genel olarak edinimsel disleksi ve gelişimsel disleksi olmak üzere iki disleksi türü vardır. Edinilmiş disleksi beyin hasarından kaynaklanan okuma bozukluğu olarak tanımlanabilir (Brunswick, 2012). Spesifik okuma bozukluğu ya da spesifik gelişimsel disleksi kavramı, genellikle genel okuma geriliğinden ayırt edilmiştir. Okuma güçlüğüde genellikle üç kategori ön plana çıkmaktadır. Bunlar: çevresel etkenlerden dolayı olanlar, “evde kültür eksikliği, verimsiz öğretim, vb.”; “bir tür duygusal uyumsuzluk” yaşayanlar ve “okuma güçlüğü genellikle şiddetli olan ve bazı organik faktörlere atfedilebilecek olanlar (Beaton, 2004).

İleri düzey disleksi, hafif disleksi ve fonolojik disleksi edinimsel disleksinin en yaygın çeşitleridir. İleri düzey disleksi ciddi fakat çok nadir görülen bir okuma bozukluğudur. İleri düzey disleksi olan bireyler ‘ve fakat, yani’ gibi basit bağlaçların yanı sıra ‘sakin, sinirli’ gibi soyut kelimeleri okumada ve anlama güçlük yaşarlar. İsimleri de genelde yanlış okurlar. Örneğin, ‘ev’ kelimesi "ve" olarak okunabilir. Ayrıca hiçbir anlam ifade etmeyen anlamsız kelimeler türetebilirler. Hafif düzey disleksiye sahip bireyler “el, yel, sel” gibi düzenli olarak hecelenen kelimeleri rahat okurlar, ancak anlamsız kelimeleri ve elektrik, tren gibi düzensiz heceli kelimeleri okumada güçlük yaşarlar. Düzenli olarak hecelenen kelimeler (veya normal kelimeler) telaffuz edilir, diğer bir deyişle en yaygın harf ses kalıplarına uygun kelimeler benzer şekilde kafiyeli (kasa, masa, tasa, yasa) olduğu için telaffuz edilir. Yaygın harf ses kalıplarına uygun olmayan kelimeler (veya düzensiz kelimeler) ortak harf ses kalıplarına (televizyon, bilgisayar) uymadığı için telaffuz edilemez. Fonolojik disleksili bireyler anlamlı kelimeleri okuyabilirken anlamsız kelimeleri okumada güçlük yaşarlar. Fonoloji terimi, dil içindeki konuşma seslerini ifade eder. Fonolojik disleksili olan bir birey anlamsız kelimelerdeki harfleri sese dönüştürme

yeteneğinden yoksundur, dolayısıyla harfin sesi bozulur, dönüştürülemez. Örneğin 'haufir' kelimesinin harflerini seslere dönüştüremeyeceğinden bu kelimeleri okuyamazlar (Brunswick, 2012).

Gelişimsel disleksi, bir tür disleksi olarak kabul görmesine karşın tanımı genellikle disleksinin tanımıyla aynıdır: kalıtsal, beyin tabanlı, fonolojik bir engelliliğin neden olduğu okuma güçlüğü. Bu terimin kullanımı öncelikle edinimsel disleksi ile arasındaki ayrımı yapar. Edinilmiş disleksi tipik olarak inme veya kafa travmasından kaynaklanır, bunlar çok farklı şekilde ortaya çıkar ve zamanla azalır, hâlbuki gelişimsel disleksi yaşam boyu süren uzun durumdur. Gelişimsel disleksi türü doğumda mevcuttur, çünkü genetik olarak kalıtımsaldır ve yaşamın ilk yıllarında 'gelişir', bazı semptomlar 6 aydan itibaren görülebilir. Okuma ve kodlama becerisini engelleyen ve okuma becerilerini zayıflatan bir nörolojik işleme problemin olarak kendini gösterir (Hultquist, 2006). Gelişimsel disleksi, doğru ve / veya akıcı kelime tanıma ve yazım ve kod çözme yeteneklerinde görülen güçlüklerle karakterizedir. Bu zorluklar tipik olarak, diğer bilişsel yetenekler ve etkili sınıf öğretiminin sağlanmasıyla ilgili olarak genellikle dilin fonolojik bileşenindeki bir açıktan kaynaklanır. Gelişimsel disleksi, düşük zekâ, kötü eğitim fırsatları veya bariz duyuşsal veya nörolojik hasarlar nedeniyle açıklanamayan okuma ve telaffuz ile ilgili özel bir problem olarak tanımlanabilir. Buna göre, ilk olarak gelişimsel disleksi teorileri, görsel süreçlerde altta yatan yetersizlikleri ("körlük") açıklamıştır. Bununla birlikte, gelişimsel psikoloji, genetik ve beyin görüntüleme elde edilen son kanıtlar, giderek artan bir biçimde, gelişimsel disleksi merkezindeki eksikliğin dilbilimsel olduğunu göstermektedir. Özellikle, disleksili çocukların konuşmanın sözel ifadelerini hafızaya alma sürecinde fonolojinin doğru belirlenmesi ve öğrenilmesinde zorluklar yaşadığı görülmektedir (Rose, 2009).

Türkiye'de disleksi terimi özel öğrenme güçlüğü başlığı altında okuma güçlüğü ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı çocuk gelişimi ve eğitimi modülünün içerisinde öğrenme güçlüğü okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve aritmetik güçlük olarak üç grupta ele alınır. Okuma güçlüğü (disleksi): En belirgin özelliği harfler ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır. Sözcükleri tanıyabilmelerine rağmen sesleri birleştirmekte güçlük yaşarlar. Okuma ve konuşmada zorluk yaşarlar. Okuma da yaşıtlarına göre daha geriden takip ederler. Bu yüzden sıklıkla ilkokula başladıktan sonra fark edilirler. Yazma güçlüğü (disgrafi): Sınıftaki yaşıtlarına

göre yazması yavaştır, harf, hece, noktalama, gramer yanlışları yapar. Yazı yazarken boşluk bırakmaz veya bir kelimeyi birkaç parçaya bölerek yazar. Çoğunlukla ünlü harfleri atarlar, ünsüzleri tersine çevirirler. Düzensiz bir yazıları vardır. Aritmetik (Matematik) güçlüğü:(diskalkuli): Dört işlemi yapmakta zorlanır, problemin çözümüne gitmekte sıkıntı çekerler. Yavaştırlar, parmakla sayarlar. Aritmetikte kullanılan bazı sembol, işaret, terimleri anlamakta güçlük çeker veya karıştırırlar. Çarpım tablosunu ezberlemekte de zorluk yaşarlar (MEB, 2014).

## 2.2 Disleksili Bireylerin Gelişim Özellikleri

Fizyolojik olarak disleksi, beyindeki dil işleme sistemlerinin bir bozukluğudur. Hem okuma hem de konuşma, beyinde işlenen foneme bağlı olmasına rağmen, konuşma doğaldır ancak okuma değildir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Bununla birlikte, çeşitli disleksi temelli sorunlar özellikler sadece okuma, yazma ve heceleme ile değil aynı zamanda sözlü anlatımda da güçlüklerle neden olur. Bu zorluk dereceleri değişebilir ve öğrencinin zekâ ve eğitim fırsatlarından etkilenir (Williams ve Lynch, 2010).

Tablo 2.1 Okuma, Yazma ve Konuşma Alanında Disleksi Belirtileri

Okuma	Yazma ve Yazım	Konuşma
Harflerin ve sayıların yönlerinde kafa karışıklığı: b / d, p / q, p / 9 /6	Ünlü harfleri yazarken karıştırma	Konuşmayı öğrenmede gecikebilirler
Harflerin ses çıkardığını ve bu seslerin kelimelere sıralandığını öğrenme güçlüğü	Kelimelerin içindeki heceleri ve hecelerin içindeki fonemleri duyma güçlüğü	Kafiye yapmakta zorluk çekebilirler
Sesleri kelimelere harmanlamanın güçlüğü	Kelimelerin doğru yazılışını görselleştirme güçlüğü	Sıralamada zorluk çekebilir
Yetersiz kod çözme	Yazım kurallarını veya cümle yapısını anlama güçlüğü	Kelimeleri hatırlamakta zorluk çekebilir
	Birbirine yakın kelimeleri yazarken karıştırma.	Kelimeleri söylerken zorluk çekebilir ( “hayvan” için “havyar”)

(Elliot ve Grigorenko, 2014; Tamboer vd., 2016; Williams ve Lynch, 2010).

Disleksinin spesifik belirti ve semptomları kişinin yaşına, cinsiyetine, aile geçmişine, eğitim deneyimine, zekâ seviyesine ve başka gelişim problemlerine sahip olup olmadıklarına göre değişkenlik gösterir. Bununla birlikte, çok sayıda belirtinin varlığı bireyleri, ebeveynleri, öğretmenleri ve psikologları disleksi tanısı için değerlendirmeye

ikna etmelidir. Disleksili bireylerin tüm semptomları göstermeyeceğini ve semptomların bireyden bireye farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır. Elbette bazı semptomlar disleksi olmayan insanlarda da görülebilir.

Bu değişkenliğe rağmen, belirli gelişim aşamalarında disleksi belirtileri ve semptomları belirlenmiştir. Okul öncesi çocuklarda erken disleksi bulguları; gecikmiş konuşma gelişimi, çok heceli telaffuz konusunda kalıcı güçlükler, tekerlemeleri öğrenmede zorluk, kelime dizilerini öğrenmede güçlük (hafta günleri, alfabe, sayılar vb.), basit ses oyunları oynamakta güçlük, yeni kelime hazinesi edinmede güçlük, yazılı harf ve kelimelere özel bir ilgi göstermemek, oldukça basit bir ritmi yakalamakta güçlük, giyinme zorlukları- kıyafetleri uygun ve doğru sırada giymede güçlük (doğru ayakkabının giyilmesi), basit talimatları izlemekte zorluk, özellikle iki veya daha fazla talimatta, bir topu yakalama, tekme atma veya atma ile ilgili problemler olarak sıralanabilir. Yüksek sesle okumaktan kaçınma girişimleri, tereddütlü ve güç okuma, bilinmeyen kelimeleri söyleme güçlüğü, okuma sırasında metinde sık sık yer kaybı olması, aynı kelimenin aynı metin içerisinde doğru ve yanlış okunması, okuma sırasında sık sık kelimelerin tekrarı, benzer görünümlü kelimeleri okurken yanlışlık, zayıf okuma anlayışı, yazılı ve sözlü dil arasında anlamlı bir farklılık (yazım daha kötü), dağınık el yazısı, sık yazım hataları, (yaygın kelimelerde bile), harfler arasındaki karışıklıktan kaynaklanan tuhaf yazımlar (p, q, m, w, f, t, b, d), bir kelimeyi aynı metin içerisinde farklı şekilde heceleme, çok heceli kelimeleri telaffuz etmede güçlük, yazma ödevini beklenenden daha uzun tamamlama, hafıza sınırlamaları ve hatırlamakta güçlük (aylar, yıllar, çarpım tablosu vb.), kısa dikkat süresi, sol ve sağ arasında sık sık karışıklık ve genel olarak zayıf yön duygusu, sakarlık, davranış problemlerine yol açabilecek hayal kırıklığı ve özgüven eksikliği ilkökul çocuklarında görülen disleksi belirtileridir. Birincil okuma, yazma ve imla problemlerinin çoğu orta okul çağındaki çocuklarda da görülecektir. Bunlara ek olarak aşağıdaki belirtiler de bulunabilir (Brunswick, 2009).

- 1) Kolayca fark edilip düzeltilebilecek çok sayıda yazım hatası içeren yazı,
- 2) Öğrencinin yeteneklerini doğru yansıtmayan kötü planlanmış, iyi yapılandırılmamış yazı,
- 3) Zayıf zaman yönetimi becerileri,
- 4) Ders sırasında yazılı notlar almakta zorluk çekmek,
- 5) Sınıf talimatlarının tekrarlanması gerekir,

- 6) Okul takvimini takip etme ve her gün sınıfa hangi kitapların getirileceğini hatırlama güçlüğü (zayıf hafıza ve organizasyon becerileri),
- 7) Matematiksel formülleri, şiirleri ve yabancı dilde kelime hatırlamada güçlük,
- 8) Yazılı sınavları ve testleri tutarlı olarak tamamlama güçlüğü,
- 9) Öz güven eksikliği olarak sıralanabilir.

Disleksi genelde ilk çocukluk çağında teşhis edilir, ancak yaşam boyu süren güçlükleri içerir. Aşağıdaki belirti ve semptomlar genelde yetişkin disleksili bireylerde görülür (Reid, 2011).

- 1) Zayıf yazım,
- 2) Kötü zaman yönetimi (Randevular genellikle geç gelir.),
- 3) Planlama ve organizasyonda zorluk,
- 4) Yer yön duygusunda güçlük (sağını ve solunu karıştırma),
- 5) Beklenenden daha yüksek zekâ düzeyleri,
- 6) Not alma güçlüğü, özellikle eğer telefon numarası gibi sayı dizeleri içeriyorsa,
- 7) Mümkün olan yerlerde okuma ve yazmadan kaçınılması belirtileridir.

Çoğu disleksili birey erken yaştan itibaren yoğun okuma-yazma eğitimi alır ve yaşadıkları okuma güçlükleri ile baş etmeyi öğrenir. Ancak, okuma güçlüğü dışındaki belirtiler genellikle yaşam boyunca kalır. Özellikle kötü heceleme, yetişkinlikte tipik bir disleksi işaretidir.

### **2.3 Disleksinin Yaygınlığı**

Yaygınlık tahminleri, çalışmada kullanılan disleksinin özel tanımına göre farklılaşmaktadır. Kullanılan tanıma bağlı olarak, popülasyonun % 5 ila % 10'unun disleksi olduğu düşünülmektedir; Bununla birlikte, tanımlayıcı konuların yaygınlık tahmini, belirli bir örnekleme ve çalışmada kullanılan tanıma özgüdür (Siegel, 2006). Disleksi, her 10 kişiden en az birinde görülür ve dünya çapında 700 milyondan fazla çocuğu ve yetişkini yaşam boyu okuma yazma bilmeme ve sosyal dışlanma riski altına sokar. Disleksi olan önemli sayıda öğrenci bu yaygın öğrenme güçlüğü hakkında genel olarak farkındalık ve bilgi eksikliği nedeniyle teşhis edilememektedir. Neyse ki, araştırmalar öğretmenlerin disleksi teşhis ve müdahalesinde erken eğitim aldıklarında,

disleksi olan çocukların yüzde 90'ının normal sınıfta eğitilebileceğini göstermektedir. Dahası, disleksi olan öğrenciler için geliştirilen stratejiler sadece onlar için diğer öğrenciler içinde faydalıdır (Sprenger-Charolles, Siegel, Jiménez ve Ziegler, 2011). Disleksi, ortografik sisteme, disleksi tipine ve derecesine, değerlendirilen okuma yaşına ve kullanılan örnekleme yöntemlerine bağlı olarak verilen popülasyonun en az yüzde 10'unun yaygınlığı ile en yaygın öğrenme güçlüğüdür. 7 milyardan fazla bir dünya nüfusuna sahip olduğumuzu düşünürsek bu öğrenme farkı, çok sayıda çocuğu ve yetişkini etkilemektedir ve yaşam boyu çok geniş kapsamlı sonuçlar doğurmaktadır (Rao, Raj, Ramanathan, Sharma, Dhar, Vithal Thatkar ve Pal, 2017).

Disleksi, en yaygın dil temelli öğrenme güçlüklerinden biri olarak düşünülmektedir. Okuma, yazma ve heceleme güçlüklerinin en yaygın nedeni budur. Okuma güçlüğü çekenlerin %70-80'inin bir çeşit disleksi olması muhtemeldir. Nüfusun %5-10'u arasında disleksi olduğu tahmin edilmektedir, ancak bu sayı %17'ye kadar çıkabilmektedir. Disleksi semptomları hafif ila şiddetli arasında değişmektedir. Disleksinin bazı kişilerde teşhis edilmemesi ve bazılarının ise teşhis edildiklerini gizlemeleri disleksi yaygınlığının kesin olarak belirlenmesini zorlaştırmaktadır (Scerri ve Schulte-Körne, 2010). Disleksili bireylerin yüzdesi net olarak bilinmemektedir, ancak popülasyonun en az %5 ile en fazla %17'sinin disleksili olduğu tahmin edilmektedir. Erkeklerde daha sık tanı konmasına rağmen bazı araştırmacılar erkekleri ve kadınları eşit olarak etkilediğine inanmaktadır. Dünyada kullanılan farklı disleksi tanımları vardır, ancak yazma sistemlerindeki önemli farklılıklara rağmen, farklı popülasyonlarda disleksi ortaya çıkar. Disleksi, sadece harfleri seslere dönüştürme güçlüğü ile sınırlı değildir ve bazı dillerde disleksili bireyler karakterleri kendi anlamlarına dönüştürmekte zorlanabilirler. Ses-bilimsel işlem hipotezi, disleksinin neden çeşitli dillerde ortaya çıktığını açıklamaya çalışır. Ayrıca, fonolojik kapasite ile okuma arasındaki ilişkinin yazımdan etkilenmiş olduğu görülmektedir (Marshall, 2012).

#### **2.4 Disleksili Öğrencileri Tanılama ve Değerlendirme**

Disleksi, kendisini okuma ve hecelemede zorluk olarak gösteren bir öğrenme güçlüğüdür. Beynin grafik sembollerinin işlenmesindeki bir kusurdan kaynaklanan bir okuma yetersizliği ve beynin yazılı materyali işleyiş şeklini değiştiren bir öğrenme yetersizliğidir. Görme veya işitme ile ilgili nörolojik olmayan bir eksiklik veya kötü ve yetersiz okuma eğitimi gibi diğer nedenlerden kaynaklanan okuma zorluklarından ayrı ve

farklıdır. Her ne kadar disleksi nörolojik bir farkın sonucu olarak düşünülse de zihinsel bir engel değildir (Campbell, 2013). Disleksi, her zekâ seviyesindeki (ortalama, ortalamanın üstünde ve üstün yetenekli) insanlarda görülebilir. Disleksi ile ilgili yaygın olarak görülen iki inanç, çocukların harfleri veya kelimeleri ters görmeye eğilimli oldukları ve sorunun zekâ bağlantılı olduğu yönündedir. Bu inançlardan her ikisi de yanlıştır. Dislekside sorun görsel değil dilseldir ve hiçbir şekilde zekâ geriliğinden kaynaklanmaz. Şiddetli disleksi olan insanlar aynı zamanda üstün yetenekli olabilir (Brunswick, 2009; Siegel, 2006). Aslında, disleksi etkileri kişiden kişiye değişir. Disleksi hastaları arasındaki tek ortak özellik, yaşlarına göre normalden önemli ölçüde daha düşük seviyelerde okumalarıdır. Disleksi tedavisi, kişinin sahip olduğu belirli öğrenme problemlerine yönelik olmalıdır. Disleksi olan bireyin kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerini ve eğitim ortamını değiştirmek gerekir. Disleksili bireylerde tanılama ve değerlendirme karışıktır. Disleksi farklı bireylerde farklı belirtiler göstermekte ve tahminlerde bulunmanın zor olduğu çeşitli derecelerde semptomlara neden olmaktadır. Bununla birlikte, erken teşhis edilen disleksinin etkileri destekleyici aile ve arkadaşlar, güçlü bir özgüven ve uygun bir eğitim programı ile en aza indirgenebilir (Williams ve Lynch, 2010).

Dislekside değerlendirme, öğrencinin okumayı ve hecelemeyi zorlaştırmasına neden olan faktörleri belirlemek için bilgi toplama sürecidir. İlk olarak, gelişimi ve sağlanan eğitim fırsatlarını anlamak için ebeveynlerden ve öğretmenlerden bilgi toplanır. Daha sonra, tanılama ve müdahale için bir yol haritası belirlemek amacıyla kişinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için testler yapılır. Bir öğrenci okuma ve heceleme konusunda zorluk çekiyorsa, değerlendirme, sorunun olası kaynağını tanımlanması açısından önemlidir. Değerlendirme okuma güçlüğüne diğer ortak nedenlerini ekarte eder ve güçlü ve zayıf yönlerin öğrenci profilinin disleksi tanımına uyup uymadığını belirler (Elliot ve Grigorenko, 2014). Ayrıca etkili bir değerlendirme, odaklanmış bir eğitim programı geliştirmeye büyük katkı sağlar. Okuma konusunda belirli bir öğrenme güçlüğü olan (disleksi) öğrenciler, okumayı öğrenmek için özel bir yaklaşıma ihtiyaç duyarlar. Bu özel öğretimin, öğrencinin not seviyesinden ziyade, öğrencinin mevcut okuma becerisi gelişimi düzeyinde başlaması çok önemlidir. Etkili bir değerlendirme ebeveynlerin ve öğretmenlerin öğrencide hangi özel becerilerin zayıf olduğunu ve okuma ve heceleme öğretiminin başlaması gereken yerleri görmesine yardımcı olur (Shaywitz, Morris ve Shaywitz, 2008).

Küçük çocuklarda olası okuma problemlerini, okuma güçlüğüne dönüşmeden önce bile tespit etmek mümkündür. Okuma Tahmini Değerlendirmesi (PAR); Temel Erken Okuryazarlık Becerilerinin Dinamik Göstergeleri (DIBELS); Texas İlköğretim Okuma Envanteri (TPRI) gibi tarama testleri ve bu amaçlar için araştırmacılar tarafından geliştirilen AIMS web tarama değerlendirmeleri, anaokulundan başlayarak, okuma zorluğu olan “risk altında” olan öğrencileri bulmak için okuldaki tüm çocuklar ile birlikte kullanılmalıdır. Disleksiden şüphelenilse bile önleyici müdahale hemen başlamalıdır. Çocuğun ek eğitime nasıl yanıt vereceği, özel eğitim hizmetlerinin gerekçeli ve gerekli olup olmadığını belirlemeye yardımcı olacaktır. İkinci sınıftan önce, bir değerlendirmenin okuma gelişiminin öncüllerine odaklanması daha önemlidir. Küçük çocuklar için disleksi taramalarında dil becerilerinin, fonolojik farkındalığın, hafızanın ve hızlı adlandırmanın ölçülmesi; kelime okuma, kod çözme ve heceleme ölçütlerinden daha fazla öneme sahiptir. Bu nedenle, fonolojik farkındalık, hafıza ve hızlı adlandırma ölçütleri genellikle anaokulu ve birinci sınıfta uygulanır. Okuma ve heceleme konusundaki başlangıç becerilerini değerlendirmek için erken dönemde (Anaokulunda ve birinci sınıfın başında) kullanılabilecek birçok test bulunmaktadır. Yaygın olarak kullanılan testlerden bazıları (Brunswick, 2009; Campbell, 2013; Rose, 2009; Williams ve Lynch, 2010) :

- 1) Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-III),
- 2) Kaufman Çocuklar İçin Değerlendirme Testi (KABC),
- 3) Stanford-Binet Zekâ Ölçeği,
- 4) Woodcock-Johnson Psiko-Eğitim Testi,
- 5) Peabody Bireysel Başarı Testleri (PIAT),
- 6) Wechsler Bireysel Başarı Testleri (WIAT),
- 7) Kaufman Eğitim Başarı Testleri (KTEA),
- 8) Bender Gestalt Görsel Motor Algısı Testi,
- 9) Beery Görsel-Motor Koordinasyon Gelişim Testi,
- 10) İşitsel Algı Testi (TAPS),
- 11) Görsel Algı Testi (TVPS),
- 12) Peabody Resim Kelime Testi ve
- 13) İşitsel Anlama Testi olarak sıralanabilir.

Disleksi tanısı, görüşmelerden, gözlemlerden ve testlerden elde edilen bilgilerin toplanması ile başlar. Bu bilgi, sınıf öğretmenlerini, konuşma / dil patologlarını, eğitim değerlendirme uzmanlarını ve sağlık personelini (gelişim, sağlık veya dikkatle ilgili birlikte ortaya çıkan zorluklardan şüpheleniliyorsa) içeren bir ekibin çeşitli üyeleri tarafından toplanır. Toplanan bilgileri ilişkilendirmek ve yorumlamak, okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde farklı aşamalarda disleksinin önemli özelliklerini tam olarak bilen bir profesyonelin sorumluluğunda olmalıdır. Bu meslek aynı zamanda dil gelişimi ve davranışlarının okuryazarlık öğrenmesi üzerindeki etkisi hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Genellikle, okul psikologları ve / veya konuşma dili patologları bu görevden sorumludur. İlk disleksi tanısı, mevcut verilere dayanarak yalnızca kesin bir sonuç olarak sunulmalıdır. Okuma zorluğu çeken bir öğrenci disleksi profiline uyuyormuş gibi görünebilir. Bununla birlikte, eğer öğrenci uygun müdahaleye hızlı bir şekilde yanıt verirse, okuma probleminin kaynağı çocuğun daha önce verilen eğitim fırsatlarıyla veya çocuğun verilen talimatlardan öğrenme yeteneğini sınırlayan eğitim ortamındaki problemlerden olması daha muhtemeldir (Nicolson ve Fawcett, 2013). Türkiye’de disleksili öğrencileri okul öncesi dönemde tanılamak için yasal bir prosedür bulunmamaktadır. Aile veya okul öncesi öğretmenin disleksiden şüphelenmesi durumda çocuğa çocuk psikiyatristleri tarafından disleksi tanısı konulabilmekte ancak yasal olarak önleyici destek eğitim almak için ilkokul birinci sınıfı beklemek zorundadır.

## **2.5 Disleksili Öğrencilerde Okuma Güçlükleri ile Baş etmede Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Okuma becerisi, okulda öğretilen konuların büyük bir bölümünü öğrenmek için önemli bir araçtır. Eğitim ve okuryazarlık konusundaki artan ihtiyaç ve önemseme sonucu daha fazla sayıda çocuk ve yetişkin, okumayı, hecelemeyi, kağıttaki düşüncelerini ifade etmeyi ve yeterli gramer kullanımı elde etmeyi öğrenmede yardıma ihtiyaç duyuyor. Bu okuryazarlık becerilerini edinmeyi zor bulan disleksili bir çocuk, öğrenme güçlüğü çekmektedir ve okul ortamında akranları tarafından zihinsel olarak istismara uğradıklarında çok fazla acı ve travma yaşayabilmektedir. Çocuğu rahat hissedebileceği, kendine güven ve özgüven geliştirebileceği sınıf ortamına (ağırlıklı olarak öğrenen bir ortam) entegre ederek bunu hafifletmek için çok şey yapılabilir. Sınıf öğretmenleri disleksili çocukların özellikle tutarsız başarısızlığının dikkatsizlik veya çaba eksikliğinden kaynaklandığını düşünebilirler. Bu çocuklar, diğerlerine kolay görünen basit talimatları izleyemediklerinden, akranlarından çok farklı hissederler.

Bir sınıf öğretmeninin, sınıfındaki tüm öğrenciler için öğrenmeye elverişli bir ortam sağlama sorumluluğu vardır. Sınıf öğretmenlerinin disleksili çocuğun sınıf içinde yaşayabileceği problemleri anlaması gerekir. Olumlu ve cesaret verici bir ortamda, disleksili bir çocuk, başarı hissini ve öz-değer duygusunu yaşayacaktır. Özellikle önemli olan, zayıf işitsel kısa süreli hafızanın, öğretmenden gelen girdileri korumak açısından neden olabileceği sorunların anlaşılmasıdır. Zayıf işitsel kısa süreli hafıza yaşayanlar sözlü sözcüklerdeki seslerle eşleşen yazım harflerini hatırlamakta zorluk çekebilir. Genellikle, işitsel kısa süreli hafızası zayıf olan çocuklar, kısa bir talimat listesini bile hatırlayamazlar (Hannell, 2014). Eğitimde harcanan zaman, çocuğun gelişiminin önemli bir parçasıdır. Disleksili öğrencilerin öğrenme farkları vardır. Beyni bilgiyi disleksi olmayanlar kadar verimli tutamaz, bu da öğrenmelerini yavaş, zor ve zaman zaman imkânsız bir işlem haline getirir. Bununla birlikte, özenli bir öğretmenin rehberliğinde denenmiş ve test edilmiş stratejilerle disleksili öğrenciler öğrenme ve başarılı olma yeteneğine sahiptir. Bu bağlamda, disleksi olan öğrenciler için akademik destek söz konusu olduğunda çeşitli seçenekler vardır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

### **2.5.1 Barton Okuma ve Yazım Sistemi**

Barton Sistemi, disleksili öğrencilere düzenli eğitim veren, detaylı bir şekilde yapılandırılmış bir okuryazarlık programıdır. Sistem, her biri 10 ila 15 ders içeren on farklı seviyeye sahiptir. Program ayrıca öğrencilerin öğrendiklerini desteklemek için alıştırmalar ve oyunlar da içermektedir. Seviyeler, öğretmenlerin duruma göre öğretebilecekleri şekilde düzenlenir; destek vermeye başlamadan önce on seviyeyi de bilmeleri gerekmez (Barton ve Hamilton, 2012).

### **2.5.2 New Herman Yöntemi**

3-6. Sınıflar için ideal olan New Herman modeli, çok-boyutlu bir yaklaşımın önemini vurgulayarak okuma anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yöntem, öğrencileri daha küçük gruplara ayırmayı ve ardından okuma, kompozisyon ve heceleme gibi temel konularda eğitim vermeyi içerir. Yöntem, öğrencinin katılımını teşvik etmek için 'okuma niteliği' olarak bilinen bir teknik kullanır ve kültürel açıdan duyarlı olan hikayeler ve görüntüler dahil olmak üzere güncel materyaller kullanır (Robeck ve Wallace, 2017).

### **2.5.3 Doğal Okuma**

Doğal Okuma, özellikle disleksi dahil, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere eğitim vermek için üç araştırma temelli öğretim stratejisinin bir kombinasyonunu kullanır. Öğretmen modellemesi, tekrarlanan okuma ve ilerleme takibi kullanarak akıcılık becerilerini geliştirebilir, kelime bilgisini geliştirebilir ve okuduğunu anlama becerisini güçlendirir. Doğal Okuma, anaokulundaki öğrenciler için 8. sınıfa kadar uygun çeşitli müdahale programları sunar. Bazı programlar web tabanlıdır, diğerleri ise baskı tabanlıdır ve ses CD'leri içerir. Her program belirli bir öğrenme alanına odaklanır ve kendine özgü ders ve stratejileri içerir (Stanley, 2013).

### **2.5.4 Wilson Okuma Sistemi**

Wilson Dil Eğitim Kurumu'nun ilk programı olan Wilson Okuma Sistemi, ilkokuldan liseye ve yetişkinlere kadar her yaştan öğrenciler için yoğun ve yapılandırılmış bir programdır. Program, fonemik farkındalık, görsel kelime tanıma ve kod çözme gibi temel becerileri vurgular. Öğrenciler bire bir ortamda ya da altı öğrenciden oluşan küçük gruplar halinde çalışabilir ve program, program atölyeleri ve çevrimiçi kurslar gibi öğretmenler için yenilikçi öğrenme destekleri sunar. Program tamamen Uluslararası Disleksi Derneği tarafından onaylandı (Stebbins, Stormont, Lembke, Wilson ve Clippard, 2012).

### **2.5.5 Lindamood-Bell Programları**

Lindamood-Bell programları, okuduğunu anlamada kişiselleştirilmiş bir öğretim sağlamaya önem verir. Bu programlardaki öğrenciler (dersleri fonlama dizilimi ve dil kavrama dahil), güçlü ve zayıf yönlerinin belirlendiği kapsamlı bir değerlendirmeye girerek başlar. Bu değerlendirmeden toplanan bilgileri kullanarak, eğitimciler daha sonra özellikle çocuğun öğrenme güçlüklerini hedef alan kişiselleştirilmiş bir program tasarlar. Programlar, her öğrenciye bireysel ilgi ve özen gösterilmesini sağlayan birebir öğrenci-öğretmen etkileşimi ile uygulanır (Sadoski ve Willson, 2006).

### **2.5.6 Disleksili Bireylere Uygun Eğitim Yönteminin Belirlenmesi**

Bir bireye disleksi tanısı konduysa, en kısa zamanda yardım alması önemlidir. Aksi takdirde, birey çok hızlı bir şekilde akranlarından geride kalabilir ve cesareti kırılabilir. Destek ne kadar erken olursa o kadar iyi organize edilebilir. Bir disleksili öğrencinin doğası hakkında net bir fikir edinmek için alanında uzman kişilerin

değerlendirme yapması verilecek desteğin niteliği için oldukça önemlidir. Genel olarak, disleksili öğrencilere yardımcı olmak, farklı paydaş ve yaklaşımların iş birliğini gerektirir. Ebeveynlerle, okul öğretmenleriyle, ilaçla, psikoterapiyle, psiko-pedagojik terapi vb. paydaşlar arasındaki etkili iş birliği sayesinde bireyin öğrenme, davranış ve iletişimde yaşadığı güçlüklerin üstesinden gelmesi sağlanır (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Sınıf öğretmenleri, disleksili öğrencilerin henüz sınıfta okuma, yazma veya heceleme konusunda ustalaşmamış olsalar da konuyla ilgili bilgilerini sınıf düzeyinde veya daha üst düzeyde göstermelerine izin vermeleri gerektiğini unutmamalıdır. Başka bir deyişle, öğretmenler çocuklara başarı odaklı materyaller vermelidir. Sınıf çalışması ilginç ve motive edici bir şekilde düzenlenmelidir. Disleksili öğrenciler metinleri yüksek sesle okuyamadıklarından, bunu öğretmen sınıfa yapabilir. Her paragraftan sonra, öğretmen birinden ne hakkında olduğunu açıklamasını isteyebilir. Ayrıca, resimlerin, şemaların ve diğer görsel yardımların kullanılması, okuduğunu anlamayı önemli ölçüde kolaylaştırabilir. Bu şekilde, öğrenciler metnin ne olacağını tahmin edebilir ve kelime bilgisi olmasa bile hikâyenin yapısını anlayabilir. Okuduktan sonra eşleştirme, boşluğu doldurma veya kısa cevaplar yazma gibi egzersizlerin kullanılması yararlı olacaktır. Ders bitmeden öğretmen bir özet yapmalı. Örneğin, öğretmen öğrencilerin hangi yeni kelimeleri okuduğunu ve nasıl yazıldığını sorabilir (Reid, 2009).

Öğretmenler disleksi olan öğrencileri sınıfın önünde yüksek sesle okumaya zorlamamalıdır. Herhangi bir nedenden ötürü, bu kesinlikle gerekliyse, örneğin, öğretmen drama dersi planlıyorsa, öğrenciler önceden uyarılmalı ve tam olarak hangi pasajın bölümlerini okumak zorunda kalacaklarını bilmeli, böylece daha önce pratik yapabilirler. Ayrıca, normal sınıflardaki kadar ödev verilmemelidir, çünkü disleksi olmayan bir çocukla aynı ödevi tamamlamak disleksili öğrencinin üç ila dört kat daha fazla zamanını alır. Disleksili öğrenciler için tahtadan kopyalama görevlerinin sınırlandırılması veya ortadan kaldırılması gerekir. Her disleksili öğrencinin öğretmenin notlarının bir kopyasına sahip olması faydalı olacaktır ancak tahtadan bilgi kopyalamak disleksili bir öğrenci için daha uzun sürebilir ve genellikle okunaksızdır. Öğretmenin notlarının bir kopyasını disleksili öğrencisine vermelidir. Test ve sınavlarda ise boş alanları doldurmak için kullanılan kelimelerin listesi sınavın en üstünde yer almalıdır. Disleksili bireyler genellikle cevabı bilir, ancak belirli bir sözcüğü seçmek için bir liste olmadan yazma konusunda sorun yaşarlar. Çoktan seçmeli sorular, disleksili öğrenciler için, doğru cevaplamaları için gereken okuma nedeniyle zordur. Test okunur ve cevapların

kaydedilmesi için alternatif önlemler alınır, deneme ve çoktan seçmeli testler başarıyla kullanılabilir. Disleksili öğrencilerin matematik sınavlarında başarılı olmalarını sağlamak için öğrencilere soruları okumaları, bir cevap oluşturmaları ve kâğıda yazmaları için ekstra zaman verilmelidir. Ayrıca, öğretmen bir okuyucu veya bir teyp yardımı ile sözlü test yapmalıdır. Testler öğrencilere okunur ve sözlü olarak cevap vermelerine izin verilir. Disleksili öğrencilerin sınav kağıtları değerlendirilirken yazım hatalarını ve kötü el yazısını dikkate almamak gerekir (Firth, Frydenberg, Steeg ve Bond, 2013). Öğretmenler daha etkin bir şekilde öğrenmelerine ve gelecek sınavlarda daha iyi olmalarına yardımcı olacak stratejileri ve teknikleri öğrencilerinden dinlemelidir. Bu şekilde, disleksili bireyi sınıfa dahil etmek daha kolaydır. Öğretmen-öğrenci arası açık diyalog, disleksi olan öğrenciler için mutlu ve üretken bir eğitim sağlar. Gelecek yaşamlarında okulda geliştirdikleri öğrenme becerilerini kullanmaları gerektiğinde başarılı olmaları için çok önemlidir.

Daha yavaş sözcük işleme kod çözmeyi yavaşlatır ve anlaşılmasını engeller (hem doğruluk hem de hız açısından). Bu nedenle, öğrencilerin bir metni yeniden okumak için daha fazla zamana ihtiyaçları olabilir. Beyni aşırı yüklendiğinde, talimatların özünü kaybedebilir veya tamamen kendini kapatabilir. Zaman yönetimi önemli bir stratejidir. Öğretmenler, ders anlatımını yavaşlatmalı, talimatları tekrar etmeli, fazladan zaman vermeli, öğrencilerin yeni bilgileri işlemesi ve tutması için izin vermeli ve hayal kurma ile öğrenciyi suçlamamalıdır. Ardışık, kümeli ve yapılandırılmış öğretimin stratejileri, kısa bellekle ilgili olan zorluklarla baş etmek için uygulanabilir. Kısa süreli hafızayı kolaylaştırmak için, birer birer talimat vermek önemlidir. Materyallerin ve görevlerin küçük adımlara bölünmesi ve mantıklı bir sıra izlemesi gerekir. Bilgiler, bir sonraki seviyeye geçmeden önce, her bölüm gerektiği kadar tekrarlanan, sorular ve cevapları içermelidir. Ayrıca, sınıf arkadaşları okurken, disleksili öğrencilere edebi, çıkarımsal, yaratıcı ya da eleştirel anlama düzeylerini belirleyecek sorular sormak önemlidir (Reid, 2005).

## **2.6 Disleksili Öğrencilerde Fonolojik Farkındalık**

Okul öncesi dönemde bile, küçük çocuklar okumayı öğrenmek için ihtiyaç duyacakları önemli becerileri geliştirmeye başlarlar. Dilin seslerini anlayabilme ve kullanabilme, çocukları okuma öğretimine hazırlar. Fonolojik farkındalık, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından okuma becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir ön imleç

olarak görülen bir dizi beceridir. Çoğu okul öncesi dönemdeki çocuk, gördükleri harflere duydukları konuşulan sesleri bağlayabilir ve bu da okuma sürecini öğrenmelerini kolaylaştırır. Disleksi, sözlü ve yazılı dili ilişkilendirme ve kelimelerin içindeki bireysel konuşma seslerini, seslerin veya hecelerin sırasını belirleme ile ilgili sorunların neden olduğu okuma güçlüğüdür. Bunların hepsi fonolojik farkındalığı oluşturan becerilerdir. Disleksi, ses/harf seviyesinde bir dil işleme güçlüğü olarak ta tanımlanmaktadır (Rief ve Stern, 2010).

Fonolojik farkındalık dil-konuşma seslerinin farkındalığıdır. Bu anlayış sözlü dili çeşitli bileşen parçalarına ayrılabilir. Cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler harflere/seslere ayrılır. Örneğin; Hasan/hasta/oldu, (has/ta, h/a/s-t/a) cümlesinin önce kelimelere daha sonra kelimelerin hecelere ve hecelerin ise harf ve sese dönüştürülmesi gerekir. Fonolojik farkındalıkta sistematik öğretim, ön okuma becerilerini geliştirebilir ve bir çocuğun okumayı öğrenme yeteneği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Fonolojik farkındalık, silme, ekleme ve hece veya sesleri kullanarak kelimelerin seslerini manipüle yeteneğini içerir. Dört yaşında, çocuklar kafiye aktiviteleri yapabilmelidir. Anaokulu ve birinci sınıfta, öğrenciler kelimeleri hecelerine ayırma (“kitap” kelimesini heceleme: ki/tap) ve kelimeleri oluşturmak için sesleri birleştirme (g/e/l seslerini tek tek söyleyip “gel” kelimesini çocuğun söylemesi), bir kelimeyi seslerine ayırma ve ses ekleyip veya çıkararak yeni kelime üretme (“tek” kelimesinin başına “e” sesini eklemek veya “t” sesini çıkarmak) becerilerine sahip olmalıdır. Çocuklar okumada ilerledikçe, yeni kelimelerle karşılaştıklarında ve sistematik olarak onları öğrenirken, fonolojik farkındalık becerilerini kullanmaya devam ederler. Fonolojik becerilerin sürekliliği veya hiyerarşisi vardır. Örneğin, çocuklar kafiye kelimeleri üretmeden önce kafiye tanımayı geliştirirler ve kelimelerin büyük parçalarının (heceler) farkındalığı, kelimelerin (fonemler) içindeki bireysel seslerin farkındalığından önce gelir (Brunswick, 2009). Fonolojik farkındalık, dilin sağlam yapıları için meta-bilişsel bir beceridir (yani kişinin kendi düşüncesi hakkında düşünme bilinci / yeteneği). Fonolojik farkındalık, kişinin cümle, kelime, hece ve fonem (ses) düzeyinde sesleri tanıma, ayırım yapma, hatırlama ve manipüle etme becerilerini kapsamaktadır.

Fonolojik farkındalık alanında zayıflıkları olan öğrenciler okumayı öğrenmede güçlük yaşayabilirler. Bu öğrencilere ek öğretim yanı sıra farklı türde öğretim uygulamaları gerekebilir. Giderek daha fazla araştırma, zayıf fonolojik farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin okuma ve heceleme ile mücadele ettikleri sonucuna

varmaktadır. Beyinde, açısısal girus, oksipital ve temporal loblarda bulunan bölgeler fonolojik işleme yeteneklerinden sorumludur. Disleksili beyinlerin nöro-görüntülemesi beyin bu bölgesinde bozulma olduğunu ortaya çıkarır. Başka bir deyişle, fonolojik işleme eksiklikleri bir disleksi ayırt edici özelliğidir ve bu nöronların iletişimlerini güçlendirmek için açık ve sistematik öğretim teknikleri (ve tekrarlanan uygulamalar) gerekir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005).

### **2.6.1 Fonolojik Farkındalık Güçlükleri için Öğretim Teknikleri**

Araştırmalar, fonolojik farkındalık becerilerinin, özellikle fonemik farkındalığın, okuryazarlık gelişimi için önemli temel beceriler olduğunu göstermektedir. Özellikle, okumaya yeni başlayan öğrenciler resmi okuma öğretiminden faydalanmak için kelimelerin ses yapısına duyarlı olmalıdır. Çocuklar kelimelerin bireysel fonemlere bölünebileceğini ve fonemlerin kelimelere harmanlanabileceğini anlarırsa, kelimeleri okumak ve oluşturmak için harf sesi bilgisini kullanabilirler. Bu ilişkinin bir sonucu olarak, fonolojik farkındalık, okuma başarısının güçlü bir ön göstergesidir. Araştırmacılar, fonolojik farkındalık ve okuma başarısı arasındaki bu güçlü ilişkinin okul boyunca devam ettiğini göstermiştir. Son yirmi yılda araştırmacılar öncelikle fonolojik farkındalığın okuma edinimine katkısına odaklandılar. Bununla birlikte, fonolojik farkındalık ve okuma arasındaki ilişki tek yönlü değildir, karşılıklıdır. Erken okuma, kelimelerin ses yapısının anlaşılmasına bağlıdır ve fonolojik farkındalık becerilerindeki etkili öğretim, erken okumayı teşvik etmede çok etkilidir. Bununla birlikte, erken okumada -özellikle, harf-ses yazışmalarındaki etkili öğretim fonolojik farkındalığı ve özellikle daha gelişmiş fonemik farkındalığı güçlendirmektedir. Okuma güçlüğü olan birçok çocuk fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili güçlükler gösterir (Delamain ve Spring, 2018).

Fonemik farkındalık eksikliği okuma becerilerini edinmede güçlükle ilişkili olsa da bu eksiklik bir engellilik olarak yanlış yorumlanmamalıdır. Daha da önemlisi, fonemik farkındalığı olmayan çocukların birçoğu fonemik farkındalıklarını etkili öğretimle geliştirir. Ayrıca, fonolojik farkındalıktaki etkili öğretimin fonemik farkındalığı olmayan çocuklar için erken okumayı iyileştirmesi yanı sıra, okuma güçlüğü olsun ya da olmasın çocukların çoğunun bu öğretimden fayda görmesi muhtemeldir. Fonolojik farkındalık eğitiminin 4 yaşından itibaren yararlı olduğuna dair çok sayıda kanıt vardır. Fonolojik araştırmalara göre fonolojik farkındalığın okumadan önce geliştirilebileceği ve daha sonra okuma becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırdığı sonucuna varmıştır. Fonolojik

farkındalığı öğretmek için belgelenmiş etkili yaklaşımlar genellikle yaşa uygun ve ilgi çekici faaliyetleri içerir. 4 yaşındaki çocuklar için eğitim kafiye faaliyetleri içerirken, anaokulu ve birinci sınıf eğitimi kelimelerin ses olarak harmanlanmasını ve bölünmesini, sonuçta fonemlerin harmanlanmasına, bölünmesine ve silinmesine ilerlemeyi içerir (Anthony ve Francis, 2005). Fonolojik farkındalık, dört gelişim düzeyi (kelime/cümle farkındalığı, hece farkındalığı, başlangıç-son farkındalığı, fonemik farkındalık) içeren bir semsiye terimdir. Aşağıdaki tablo, belirli fonolojik farkındalık standartlarının dört gelişim düzeyini göstermektedir: kelime, hece, başlangıç-son ve fonem. Tablo, her bir seviyedeki belirli becerileri göstermektedir.

Tablo 2.2 Fonolojik Farkındalık Dört Gelişim Düzeyi (Snider, 1995).

BASİT	ZOR			
	Kelime Farkındalığı	Hece Farkındalığı	Kafiye Farkındalığı	Fonem Farkındalığı
ZOR	Cümle Ayırma	Birleştirme	Tanıma	İzole Etme
	Birleştirme	Ayırma	Üretme	Tanıma
	Ayırma	Çıkarma	Sınıflandırma	Sınıflandırma
	Çıkarma		Birleştirme	Birleştirme
		Ayırma	Ayırma	Ayırma
		Çıkarma	Çıkarma	Çıkarma
			Ekleme	Ekleme
			Yer Değiştirme	Yer Değiştirme

Etkili fonolojik farkındalık öğretimi yapılırken yukarıdaki tabloda verildiği üzere daha büyük ses birimlerinden daha küçük olanlara (ayrı fonemler) basitten zora doğru öğretim yapılmalıdır. Cümle/kelime farkındalığı etkinlikleri ile başlanmalıdır. Cümle ayırma etkinliği 3 veya dört kelimelik bir cümleyi kelimelerine ayırma uygulamasını içerebilir. Aşağıdaki tabloda kelime farkındalığı örnekleri verilmiştir.

Tablo 2.3 Kelime Farkındalığı Örnekleri

<b>Kelime Farkındalığı</b>	<b>Örnek</b>
<b>Cümle Ayırma</b>	Ali /topu/ tut. Söylerken her kelimedenden sonra işitsel bir vurgu yapılabilir. Her kelimedede ayağınızı yere vurarak veya el şaklatarak kelimelerin ayrımını ve sayısını vurgulayabilirsiniz.
<b>Kelime Birleştirme</b>	“Er” ve “alp” kelimesi ayrı ayrı söylenir ve öğrenciden bu iki kelimeyi birleştirerek tek bir kelime söylemesi istenir. “Eralp”
<b>Kelime Ayırma</b>	“Kargaburun” kelimesi öğrenciye söylenir ve ayırması istenir. “karga” ve “burun”
<b>Kelime Çıkarma</b>	Birleşik bir kelime verilir ve bir kelimesini çıkartarak söylemesi sağlanır. “Kargaburun” kelimesini karga kısmını söylemeden söyle.

Hece farkındalığı etkinlikleri de aynı şekilde önce birleştirme sonra ayırma ve en son çıkarma işlemlerini içermelidir. Her heceden sonra işitsel bir vurgu yapılabilir. Her hecede ayağınızı yere vurarak veya el şaklatarak hecelerin ayrımı ve sayı vurgulanabilir. Bu uygulamalar okuma güçlüğü çeken öğrencileri destekleyecektir ancak diğer öğrencilere de faydası olacaktır. Uygulama esnasında okuma güçlüğü çeken öğrenciye özel bir uygulama olarak değil rutin bir sınıf etkinliği olarak yapılması gereklidir.

Tablo 2.4 Hece Farkındalığı Örnekleri

<b>Hece Farkındalığı</b>	<b>Örnek</b>
<b>Hece Birleştirme</b>	“kal” ve “em” heceleri ayrı ayrı söylenir ve öğrenciden bu iki kelimeyi birleştirerek tek bir kelime söylemesi istenir. “Kalem”
<b>Hece Ayırma</b>	“Kitap” kelimesi öğrenciye söylenir ve hecelerine ayırması istenir. “ki” ve “tap”
<b>Hece Çıkarma</b>	Bir kelime verilir ve bir hecesini çıkartarak söylemesi sağlanır. “Burun” kelimesini “bur” kısmını söylemeden söyle. “un”

Kafiye farkındalığı etkinlikleri basitten zora olacak şekilde altı aşamadan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla ses uyumu tanıma, üretme, sınıflandırma, birleştirme, ayırma ve en son çıkarma aşamalarıdır. Aşağıdaki tabloda her aşama bir örnekle açıklanmıştır.

Tablo 2.5 Kafiye Farkındalığı Örnekleri

Kafiye Farkındalığı	Örnek
<b>Tanıma</b>	Öğrenciye iki kelime söylenir ve uyumlu olup olmadıkları sorulur. “Sel” ve “yel” gibi.
<b>Üretme</b>	Öğrenciye bir kelime verilir ve bu kelime ile kafiyeli bir kelime bulması istenir. (“bal” kelimesi ile uyumlu bir kelime söyleyebilir misin?)
<b>Sınıflandırma</b>	3 ve üzeri ancak 1’i uyumsuz olan kelimeler söylenir ve hangisinin uyumsuz olduğu sorulur. (“Sel”, “yel”, “gel” “bal” hangisi uyumsuz?)
<b>Birleştirme</b>	Kelime veya hecenin uyumlu sesleri ayrı ayrı söylenir ve öğrenciden birleştirerek söylemesi istenir. “b” “al” ve “ç” “al”
<b>Ayırma</b>	Kafiye çalışması yapılacak kelimelerden biri öğrenciye söylenir ve seslerine ayırması istenir. “sel” - “s”, “el”
<b>Çıkarma</b>	Bir kelime verilir ve bir sesini çıkartarak söylemesi sağlanır. (“bal”- “b” sesi olmadan söyle. “al”)

Ses birimsel/fonemik farkındalık kelimelerin ya da seslerin bireysel ses dizelerinden oluştuğu bilincine ulaşmaktır. Fonemler, konuşulan bir kelimedeki sesin en küçük parçalarıdır. Örneğin, “at ” kelimesinin iki sesi veya fonemleri vardır, / a // t /. "kedi" kelimesinin dört fonemi vardır, / k // e // d // i /. "tren" kelimesi dört harfe sahip olsa da beş fonem vardır, / t // i // r // e // n /. Öğrenciler, kelimelerin içindeki seslerin ve harflerin sayısını, sırasını ve tanımlamasını ve bunları görsel olarak hayal etme yeteneğine sahip olmalıdır. Fonemik farkındalık becerilerine sahip olan çocukların, bu becerilerin az veya hiçbirine sahip olmayan çocuklardan daha kolay okumayı öğrenmeleri muhtemeldir. Bu işlevlerdeki zayıflık, bireylerin okuma ve yazım sırasında kelimelerin içine sesler ve harfler eklemesine, atlamasına, değiştirmesine ve tersine çevirmesine neden olur. Sesbilim diğer yandan, dilimizdeki fonemler veya sesler ile bu sesleri temsil etmek için kullandığımız grafemler veya harfler arasındaki öngörülebilir ilişkinin incelenmesidir. Fonem farkındalığı öğretim amacı çocuklara ses-sembol ilişkilerini ve kelimeleri okumak için bu ilişkileri kullanmayı öğretmektir. Bunu başarmak için, öğretim açık ve sistematik olmalıdır. Ses-sembol ilişkilerinin doğrudan öğretildiği açıktır. Fonem öğretimi çocukların erken kelimeleri oluşturmalarına ve okumasına izin veren bir kapsam ve diziyi takip etmesi açısından sistematiktir. Öğretilen beceriler sürekli olarak gözden geçirilir ve gerçek okumaya uygulanır. Özetle, fonemik farkındalık, bir dizi sözlü dil becerisidir ve fonolojik farkındalık becerilerinin en üst düzeyindedir. Aşağıdaki tabloda fonemik farkındalık basamakları ve örnekleri verilmiştir (DeVries, 2019).

Tablo 2.6 Fonem Farkındalığı Örnekleri

Fonem Farkındalığı	Örnek
<b>İzole Etme</b>	Öğrenciye bir kelime söylenir ve baş, orta ve sondaki sesi söylemesi istenir. “Bal kelimesinin ilk sesi nedir?”
<b>Tanıma</b>	Öğrenciye bir kelime söylenir ve daha sonra söylenen 3 ya da daha fazla kelime arasından bu kelimenin ilk sesi ile uyumlu kelimeyi söylemesi istenir. “Hangi kelimenin ilk sesi (“ser, “yol”, “bal”) sel kelimesi ile aynıdır?”
<b>Sınıflandırma</b>	3 ve üzeri ancak 1’i uyumsuz olan kelimeler söylenir ve hangisinin ilk sesinin diğerlerinden farklı sorulur. (“Sel”, “sar”, “sor” “bel” hangisi uyumsuz?)
<b>Birleştirme</b>	Kelimenin her bir sesi ayrı ayrı söylenir ve öğrenciden birleştirerek söylemesi istenir. (“b” “a” “l” hangi kelime bu? Cevap “bal”)
<b>Ayırma</b>	Kelime öğrenciye söylenir ve kaç sestene oluştuğu ve bu sesleri tek tek söylemesi istenir.
<b>Çıkarma</b>	Bir kelime öğrenciye söylenir ve ilk sesini çıkararak söylemesi istenir. (“melek” kelimesini ilk sesini çıkartarak söyler misin? Cevap: “elek”)
<b>Ekleme</b>	Bir kelime öğrenciye söylenir ve verilen sesi ilk sesi olarak eklemesi istenir. (“elek” kelimesinin başına “m” sesini ekleyerek söyler misin? Cevap: “melek”)
<b>Yer Değiştirme</b>	Öğrenciye kelime verilir ve daha sonra bir sesini verilen sesle değiştirmesi istenir. “Çok” kelimesindeki “ç” sesini “y” sesi ile değiştirebilir misin?

### 2.6.2 Cümle Farkındalığı (Dilbilgisi)

Disleksili bireyler kod çözme ve kodlama konusunda zorluk yaşarlar. Ayrıca dilbilgisi ve konuşma bölümlerini belirleme konusunda da güçlük çekiyorlar. Disleksili bireylere dilbilgisi öğretmek, okuma-yazma öğretiminde sesler ve semboller arasındaki mantıksal bağlantıları öğretmek için kullandığımız yaklaşıma benzer, yapılandırılmış, sistematik ve sıralı bir yaklaşım içermelidir. Öğrencilere dilbilgisini böylesine detaylı ve metodik bir şekilde sunduğumuzda, yazmanın yaratıcı yönünü kaybettiklerine dair bir düşünce vardır. Bu düşüncenin kaynağı cümle yapılarının dilbilgisi açısından doğru olduğundan emin olmak için harcanan bilişsel çaba, öğrencinin yazılı anlatımıyla yaratıcı olma çabalarını bastırmasıdır.

Öğretmen, disleksili öğrencilerine dilbilgisini yapılandırılmış, sıralı ve kümülatif bir yaklaşımla öğretmelidir. Her seferinde (isimlerle başlayarak) bir konuşmanın bir bölümünü öğretmek, öğrencilerin çeşitli gramer kavramlarında ustalaşmalarına olanak sağlayacaktır. Disleksi olan öğrenciler bilişsel olarak dağınık olma eğilimindedir; bu

nedenle, öğrenmiş oldukları tüm materyalleri barındıracak bir “zihinsel dosya dolabı” oluşturmalarına yardımcı olmak önemlidir. Disleksili öğrencilere dilbilgisi öğretirken, öğrencilerin yeni kavramları, kolay erişim için bilişsel olarak uygun şekilde "dosyalamak" için, hâlihazırda uzmanlaşanlarla birleştirmeleri önemlidir. Disleksili öğrencilere dilbilgisi öğretmede kullanılan bu yöntem, tüm gramer kavramlarına hakim oluncaya kadar sürdürülmelidir (Reid, 2009).

Disleksi olanlara dilbilgisi öğretmek oldukça önemlidir çünkü anlama becerilerine yardımcı olur, yazılı anlatımı geliştirir ve bilişsel yapıya yardımcı olur Disleksili bireylere dilbilgisi öğretimi basitten karmaşığa, kolaydan zora, parçadan bütüne ve somuttan soyuta yaklaşımıyla gerçekleştirilmez. Her seferinde yeni bir konsept eklerken sürekli olarak gözden geçirilmesi önemlidir. Bu, Disleksi olan çocuğun büyük resmi anlamak için yeni kavramın eski konseptle nasıl uyduğunu görmesine yardımcı olur. Büyük-küçük Harf Kullanımı, Noktalama Kullanımı, özne yüklem uyumu ve Cümle Birleştirme gibi konularla başlamak gereklidir. Gramer kavramlarının sunum sırası aşağıdaki gibi olabilir (Mortimore, 2008):

#### 1) İsimler

Kişi, yer, nesne veya fikir (dergi, bir öğrencinin isimleri adlandırmaya başlamak için kullanabileceği harika bir kaynaktır). Öğrenciden isimleri kategorilere ayırmasını isteyin. Çeşitli isim kartlarını karıştırın ve öğrencinin isimleri sıralayıp kategorize etmesini sağlayın.

#### 2) Zamirler

Zamirler isimlerin yerini alır. İsim yerine kullanılan özneler zamirlere örnek olarak verilebilir. Ben, sen, o, biz, siz ve onlar en yaygın kullanılan zamirlerdir.

#### 3) Fiiller

Eylemi gösteren bir kelime. “Koşmak” nedir? Dergi veya kitap kullanarak bir kelime listesi oluşturun. Cümleler oluşturmak için isim ve fiil kelime listelerini kullanın. Öğrenciniz daha sonra yeni cümlelerini gösteren resimler çizebilir. Çizim, ince motor kusurları olan bazı öğrenciler için çok zahmetli bir iştir, bu nedenle bu aktivite onlar için ihmal edilebilir. Belki de zihinsel imgeleme bu öğrenciler için daha iyi çalışacaktır.

#### 4) Cümleler

Her cümle bir isim ve tam bir düşünceyi ifade eden bir fiil içerir. Öğrencinizden tam cümlelerle konuşmasını ve gerektiğinde yardım almasını istemeniz önemlidir. Bu noktada öğrencinizin iki kelimeli cümleleri okuyarak bol bol pratik yaptığından emin olun. Cümle analizi yaparken, öğrenciniz bir cümle içindeki konuşma bölümlerini etiketleyecektir. Fonksiyonel analize bakarken, öğrenciniz amacı bir cümle içinde belirleyecektir. Son olarak, cümle diyagramları, anlayışı geliştirmek için harika bir görsel yardımcıdır.

#### 5) Sıfatlar

Sıfatlar, cümle içindeki isimleri tanımlayan görüntüleri zihninizde boyar. Sıfatları öğretirken, öğrencinizden önce düşüncelerini heceleyebildiği kelimelerle basit bir biçimde yazmasını isteyin. Daha sonra cümleye geri dönebilir ve yaratıcılığı geliştirmek için sıfatlar ekleyebilir.

#### 6) Zarflar

Fiilleri tanımlayan veya değiştiren kelimelerdir. “Sessizce konuş” ifadesindeki sessizce fiili tanımlamakta ve fiilin eyleme dönüştürülmesi ile ilgili yönerge sunmaktadır.

#### 7) Edatlar / Edat İfadeleri

Bir edat, bir cümle içinde diğer kelimeler arasında iyelik, bulunma, ayrılma, yönelme gibi ilişkileri gösterir. “Okuldan eve otobüs ile dönerim.” Cümlesindeki -dan ayrılma -e ise yönelme edatında örnek teşkil eder.

### **2.7 Disleksi Temelli Ses Kodlama Güçlüğü**

Ses temelli kodlama öğretimi harfler ve sesler arasındaki bağlantıyı öğreten bir tür öğretimdir. Çocuklar ses birimlerini öğrendiklerinde, ilk önce seslerin yazılı olarak ifade edilebileceğini anlarlar. Daha sonra seslerin belirli harflerle bağlanmaları öğretilir. Ses kodlama öğretimi okuma stratejisi olarak kullanılır ve öğrencilerin konuşulan seslerin her birine harfleri veya bir grup harfi bağlaması, ardından kelimeleri okumak için bu sesleri birleştirmesi yöntemini temele alır. Kelimeleri tanımak ve akıcı bir şekilde seslendirmek için, çocuklar iyi bir ses becerisine ihtiyaç duyarlar. Ses kodlama öğretimi öğrencilere kelimeleri seslendirerek kod çözme (analiz etme) için bir strateji sağlar. Ses kodlama becerileri, bireysel sesleri birleştirmeyi (harmanlamayı) ve kelimeleri kendi seslerine ayırmayı (parçalara ayırmayı) içerir. Bu beceriler kelime tanıma ve heceleme için gereklidir (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001).

Disleksi olan çocuklar ses kodlamada güçlükler yaşarlar. Birçoğu için, ses-sembol ilişkilerinin kodunun nasıl kırılacağını öğrenmek zorlu bir süreçtir. Disleksi olan öğrencilere okuma öğretmek, etkili fonetik öğretimi içeren araştırma tabanlı yöntemlerin kullanılmasını gerektirir. Birinci sınıf öğrencilerinin çoğu kitaplarını okumaya hazır olsa da disleksi olan ve okuma güçlüğü çeken diğer öğrencilerin ağırlıklı olarak fonetik ve kelime tanıma becerileri öğretmeye odaklanan bir programa ihtiyaçları olabilir. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler okuma becerisi ve stratejilerini temele alan yoğun fonetik eğitimi eşlik etmelidir. Mümkün olduğunca erken, yoğun, açık fonetik tabanlı eğitim alan disleksili öğrencilerin sınıf düzeyinde eşit okumaları daha olasıdır. Bu tür öğretimler ne kadar uzun süre ertelenirse, okuma sorunlarını düzeltmek o kadar zorlaşır. Ses bilgisinin kod çözme (kelime okuma), metnin anlaşılması ve yazım üzerinde olumlu etkisi vardır. Okuma güçlüğü olan öğrenciler için fonetikte, çok boyutlu, sistematik stratejiler kullanarak doğrudan öğretim gereklidir. Disleksi olan çocuklar için müdahaleler ideal olarak sistematik, açık bir fonetik ve fonolojik farkındalık öğretim etkinlikleri kullanılarak verilmelidir (Rief ve Stern, 2010).

Kod çözme, okuma stratejilerini uygulama sürecidir. Bir harf veya harf grubuna bağlı her sesi okuyarak ve daha sonra bu sesleri birleştirerek bir kelime oluşturulur ve kelimeler seslendirilir. Kod çözme, bireyin hiç görmediği kelimeleri bile tanımlamasını sağlar. Nitelikli okuyucular hızlı ve doğru bir şekilde kod çözebilir. Otomatiklikle deşifre edebilmek okuyucuya kelime bilgisine ve metne odaklanma olanağı tanır. Birinci sınıfta çocuklar ses çıkarmayı ve sesleri karıştırmayı öğrenirler ve tek heceli kelimeleri kısa ve uzun sesli harf yazımlarıyla çözmeleri beklenir. 2-6. Sınıflarda, çocuklar çok heceli kod çözmeyi öğrenir kelimeleri ve farklı hece türlerini tanımlayabilirler. 3-6. Sınıflarda, ön ekler, son ekler, kelime kökleri ve diğer kelime kısımlarını öğrenirler. Öğrenciler kelimeleri seslendirme konusunda uzmanlaştıkça, birçok kelimeyi tanımlamak için bir görme stratejisi kullanmaya başlarlar. Geçmiş deneyimlerden öğrendiklerini okuduklarında ve gördüklerinde, artık bu kelimeleri duymaları gerekmeden seslendirebilirler. İyi okuyucular, birçok kelimeyi sadece görme ile tanımaya başlarlar, bu da okuma sürecini hızlandırmaya yardımcı olur (de Graaff, Bosman, Hasselman ve Verhoeven, 2009).

Kod çözme talimatı, çocuklar başlangıç seslerini öğrendiklerinde başlar. Öğrenciler basit becerilerde ustalaştıkça, daha karmaşık kelime tanıma becerileri öğretilir. Kod çözümede zayıflık göstermeye devam eden öğrencilere temel öğretimin

ötesinde kod çözme öğretimi gerekebilir. Çocuklar harf-ses ilişkilerini öğrendikten sonra, her harfi veya harf kümesini harmanlayarak heceleri normal yazım kodlarıyla çözmeyi öğrenirler. Harmanlama disleksili okuyucular için özellikle zor bir süreç olabilir. Harmanlama becerilerinde ekstra öğretime ihtiyaç duyarlar. Genelde, kelimeleri kod çözme ve tanımlamada akranlarından önemli ölçüde daha fazla zorluğa neden olan fonolojik işleme zayıflıkları vardır. Tipik olarak kelime bilgisini anlama ve okuduklarını anlama bilişsel yeteneğine sahip olmakla birlikte, kelimeleri tek tek çözmede daha temel düzeyde zorluk çekerler. Daha fazla öğretim yoğunluğunun yanı sıra çok boyutlu teknikler kullanarak kod çözme becerileri ve kavramlarıyla çalışma konusunda tekrarlanan deneyime ihtiyaç duyarlar.

Disleksi olan öğrenciler için en zor güçlük okumayı öğrenmektir. Rehberli Okuma veya Dengeli Okuryazarlık gibi yaygın olarak kullanılan okuma yaklaşımları, okuma güçlüğü çekenlerde etkili değildir. Bu yaklaşımlar özellikle disleksili bireyler için etkisizdir, çünkü bu öğrencilerin okumada başarılı olmaları gereken kod çözme becerilerine odaklanmazlar. Öğrencileri kelimeleri açık ve sistematik bir şekilde deşifre etmeye hazırlayan ses kodlama eğitimidir. Bu yaklaşım sadece disleksi olan öğrencilere yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda tüm öğrenciler için daha etkili olduğuna dair önemli kanıtlar vardır (Williams ve Lynch, 2010).

Kod çözme öğretimi fonolojiyi/sesbilimi temele alır. Sesbilim, konuşulan kelimelerin ses yapısının incelenmesidir ve yapılandırılmış okuma öğretiminin kritik bir ögesidir. Fonolojik farkındalığı, kafiyeyi, sözlü cümledeki kelimeleri ve heceleri saymayı içerir. Öğrenciler konuşma dilinin fonemleri hakkında farkındalık geliştirdikten sonra, fonemlerin sembollere veya basılı harflere nasıl eşleneceğini öğrenmelidirler. Ses-sembol ilişkilendirmesi iki yönde öğretilmeli ve yönetilmelidir: görselden işitsel (okuma) ve işitselden görsel (yazım). Buna ek olarak, öğrenciler seslerin ve harflerin kelimelere karışmasının yanı sıra tüm kelimelerin ayrı ayrı seslere bölünmesine hâkim olmalıdır. Ses-sembol ilişkilerinin öğretimi genellikle ses-kodlama olarak adlandırılır. Hece türleri bilgisi önemli bir okuma güçlendiricidir. Hece türünü bilerek, okuyucu hecedeki sesli harfin sesini daha iyi belirleyebilir. Hece bölme kuralları, okuyucunun uzun, bilinmeyen bir kelimenin nereden okunabileceği konusunda nerede bölünebileceği konusundaki farkındalığını artırır (Nicolson ve Fawcett, 2013).

Ses-kodlama eğitimi sistematik ve birikimlidir. Sistematik, materyalin organizasyonunun dilin mantıksal sırasını izlediği anlamına gelir. Öğretim en kolay ve en

temel kavram ve unsurlarla başlamalı ve daha zor kavram ve unsurlara metodik olarak ilerlemelidir. Kümülatif, her adımın daha önce öğrenilen kavramlara dayandırılması gerektiği anlamına gelir. Öğretim öğrenci merkezli olmalıdır. Sürekli öğrenci-öğretmen etkileşimi ile tüm kavramların bilinçli olarak öğretilmesini gerektirir. Öğrencilerin doğal olarak bu kavramları kendi başlarına çıkaracakları varsayılmamaktadır. Öğretmen, bireyselleştirilmiş öğretim konusunda yetenekli olmalıdır. Öğrencinin özel eğitim ihtiyaçlarını karşılayan bir öğretimdir. Öğretim hem resmi olmayan (örneğin, gözlem) hem de resmi olarak (örneğin, standartlaştırılmış testlerle) dikkatli ve sürekli değerlendirmeye dayanmaktadır. Sunulan içerik tüm öğrencinin dikkatini çekmeli ve anlama ve ifade için bilişsel kaynaklar sunmalıdır (DeVries, 2019).

Çocuklar öğrendikleri dilin alfabetik ses kodunu öğrenildikten sonra hem tanıdık hem de yabancı kelimeleri okuyabilir ve yazabilir. Herhangi bir eğitim programda birinci sınıflar ve her yaştan okuma güçlüğü olan öğrenciler için açık, sistematik fonik eğitimi şarttır. Sistematik fonik, başlangıçta düzenli ses ve yazım kalıplarına (örneğin, -el, -al, -aç) sahip sadece birkaç kafiyeli ve sesli harfleri öğretmek, ardından tüm ünsüzleri, ünlüleri okumak ve heceleme için bu temel üzerine inşa etmeyi temele alır. Cümle temelli öğretim, çok fazla pratik ve öğretmen geribildirim ile doğrudan fonetik eğitimi anlamına gelir. Öğrenciler öğrenimlerini izlemek için sık sık değerlendirilmelidir. Öğretim öğrencilerin gelişim düzeyleriyle eşleştirilmelidir. Dersler sırasında birçok öğretmen-öğrenci etkileşimi olmalıdır. Öğrenciler oturumlara aktif olarak katılmalıdır. Disleksi olan çocuklar için fonik eğitimi çok boyutlu stratejileri içermelidir (Rief ve Stern, 2010).

Çocuklardan, harfleri çıkardığı sesi söylerken elişî kâğıdından kesilmiş büyük harfleri parmaklarıyla izlemeleri istenebilir. Öğrencilere her sesi söylerken ağız hareketlerini hissetmeyi denemeleri söylenebilir. Öğrencilerin bir beyaz tahtaya veya kinetik kuma harf yazmasını sağlamak, karşılık gelen sesi yüksek sesle söylemek başka bir duyuşsal stratejidir. Ses ve yazı arasındaki bağlantıyı güçlendirmek için yeni öğrenilen harf-ses çağrışımı ile sözcük yazma pratiği sağlanmalıdır (Brady, Gillis, Smith, Lavalette, Liss-Bronstein, Lowe, North, Russo ve Wilder, 2009).

Fonik becerileri öğretirken bir sıra izlenmelidir. Beceriler, öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgileri kaybetmemesi için sık sık gözden geçirilmelidir. Harf-ses kodlamaları öğretiminde harfleri / sesleri buna benzer bir sırayla girin: Düşük frekanslı harflerden önce yüksek frekanslı harf kombinasyonları ekleyin (örneğin, q, v, z, f gibi

harflerden önce m, d, t,p gibi harfleri). Birbirine benzer görünen ayrı harflerin ayrımını (e / i, b / d, m / n, p / d, d / t, h / n) öğretilmesi gerekir. Öğretim etkinlik örnekleri aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

#### 1) Kelime Okuma

- 1) Ünsüzleri ve sesli harfleri, öğrencilerin bazı kelimeleri okumaya başlayacak kadar öğrenmelerini sağlayacak bir sırayla öğretin.
- 2) Çocuklara, öğretilen harfleri / sesleri pekiştiren kod çözülebilir metin okumaları için birçok etkinlik yapın.
- 3) Öğrencilerin öğrendiği sesleri içeren şiirler ve kısa öyküler kullanın.
- 4) Öğrencilerin etkinliklerde kelimeleri söylerken sesli harfleri ünsüzlerden farklı renklerde yazmasını sağlayın.

#### 2) Kafiye Kullanma

- 1) Çocuklara bir kafiye verin ve onların kelime listesi oluşturmalarını sağlayın. "ak" son sesini verin ve bununla biten kelimeleri (bak, çak, tak, atak, vb.) söylemelerini isteyin.
- 2) Öğrencilere kelime kartları dağıtın. Aynı kafiyeye sahip olan diğer öğrencilerin arkasına sıralanmalarını sağlayın.

#### 3) Harfleri Karıştırarak Kelimeler Oluşturma

Her birinde farklı harf bulunan kartlar kullanın veya manyetik harfler ve tahta kullanın. Çocukların bu harfleri kelimeler oluşturmak için kullanmasını sağlayın.

#### 4) Kafiyeleli Kelimeleri Kullanma

Kelime kartlarını kullanarak eşleşme oyunları oynayın. Kafiyeleli olan iki kelimeyi eşleştirmeden oluşur. Bu etkinlik bir kart oyunu, masa oyunu veya tombala oyunu olarak biçimlendirilebilir.

#### 5) Ünsüz Harmanlama

Sınıfın bir köşesine çamaşır ipleri asın. "ba, be, bi, bo," gibi aynı ünsüz harmanla başlayan veya "et, at, ot, it" gibi ünsüz bir harmanla biten kelime kartlarını ipe asın ve öğrencileri kendi kelimelerini eklemeleri için cesaretlendirin.

## 2.8 Disleksi Temelli Akıcı Okuma Güçlüğü

Temel akıcı okuma güçlüğünü anlamak için doğruluk, otomatiklik, hız ve ifade ile okuma kavramını anlamak gerekir çünkü akıcılık, doğruluk, otomatiklik, hız ve ifade ile zahmetsizce okuma yeteneğidir. Akıcılık, diğer bir ifadeyle, metni doğru ve hızlı bir şekilde okuma yeteneğidir. Bu, noktalama işaretiyle dikte edildiği gibi uygun vurgu ve tonlama ile okuma anlamına da gelmektedir. Akıcılık, yüksek frekanslı kelimelerin hızlı bir şekilde tanınması ve kendini düzeltmek için anlam, yapı ve görsel ipuçlarının kullanımı ile desteklenir. Araştırmalar akıcılığın anlama ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Akıcılık, okumaları genellikle yavaş, zorlukla ve ifadesi eksik olan disleksili öğrenciler için önemli bir zayıflıktır ve bu da okuduğunu anlama becerisini etkiler (Stebbins, Stormont, Lembke, Wilson ve Clippard, 2012). Akıcılığa katkıda bulunan faktörler aşağıda verilmiştir.

- 1) Doğruluk: Kelimeleri doğru şekilde çözme veya tanıma. Ses bilgisi becerileri, kelime tanıma becerileri ve görüntü tanıma becerilerin artması ile yüksek frekanslı ve düzensiz kelimelerin okuma doğruluğu da artar bu da doğruluğu güçlendirir.
- 2) Oran: Tek tek kelimeleri ve bağlı metinleri hızlı bir şekilde okuyabilme. Uygulama ile okuma hızı (oranı) artar. Hız, bir geçişi tamamlamak için gereken dakika başına doğru kelimelerle ölçülür.
- 3) Otomatiklik: Doğru, zahmetsiz ve hızlı kelime tanıma. Kelimeleri tanımlamak için zihinsel çaba sarf etmek zorunda kalmamak. Otomatiklik, bilinmeyen kelimelerin hızlı bir şekilde kodunun çözülmesini ve çok sayıda tanıdık kelimenin tanınmasını gerektirir. Pratik ve hafıza, otomatiklikte önemli bir rol oynar.
- 4) Vurgu ve Tonlama: Konuşma gibi iyi bir ifadeyle (uygun ses perdesi, ton, ifade, stres veya vurgu, ilerleme hızı ve ritim) okuyabilmek. Vurgu ve tonlama metnin anlaşılmasında önemli bir rol oynar, iyi okuma modelleri ve pratiği dinlenerek geliştirilir.
- 5) Kelime Bilgisi: Bir kelimenin anlamını bilmek okumayı kolaylaştırır ve hızlandırır. Kelime dağarcığı, basılı kelimelerin tanınmasını geliştirerek akıcılığı artırır.
- 6) İşleme Hızı: Bir kişinin bilgiyi ne kadar hızlı işleme koyduğudur. Örneğin, yazılı kelimeleri görme ve bu sembolleri ne kadar hızlı bir şekilde konuşmaya dönüştürebilme yeteneğidir.
- 7) Okuma hacmi: Kişinin ne kadar okuduğudur. Çocuklar ne kadar çok okursa, kelime edinimi ve kelime tanımayı kolaylaştıracak şekilde kelimelere maruz kalma o kadar

büyük olur. Okuma güçlüğü çekenler daha az okur çünkü zorlandıkları için okuma onların ilgisini çekmez. Bu nedenle, genellikle akranlarına göre kelimelere daha az maruz kalırlar ve daha az pratik yaparlar.

- 8) Doğru Uygulama: Okuma becerilerinin pratik edilmesidir. Akıcılık becerileri doğru bir şekilde uygulamak için düzeltici geri bildirim sağlayabilen yetişkin yüksek sesle okumak anlamına gelir (Rief ve Stern, 2010).

Akıcılığın çeşitli teknikler yoluyla, özellikle tekrarlanan izlenen sözlü okuma yoluyla geliştirilebileceği bilinmektedir. Aşağıda etkin sözlü okuma stratejileri hakkında bilgi sunulmuştur:

- 1) Öğrenci-yetişkin okuması: Yetişkin akıcı bir okuma modeli sunarak önce yüksek sesle okur. Öğrenci daha sonra aynı metni, gerektiğinde yetişkin yardımı ve rehberliği ile tekrar okur. Örneğin, öğrenci bir kelimeye takılırsa, yetişkin kelimeyi okur ve çocuk bunu tekrarlar. Öğrenci, akıcı bir şekilde rahat ve kolay bir şekilde okunana kadar metni birkaç kez tekrar okur.
- 2) Akran Okuma: Akran okuma çeşitli yollarla yapılabilir. Bunun bir yolu okuma güçlüğü çekmeyen bir öğrenci ile okuma güçlüğü çeken bir öğrenci ile eşleştirmektir. Daha güçlü okuyucu ilk önce sayfayı veya metni yüksek sesle okur. Daha sonra, okuma güçlüğü çeken öğrenci aynı metni tekrar okur, normal okuyan diğerine yardımcı olur ve rehberlik eder (hataları nazikçe düzeltir, daha sonra metni tekrar okurlar). İstasyon etkinliği olarak veya sınıf etkinliği olarak tasarlanabilir.
- 3) Koro Okuma: Bu teknik, akıcı bir şekilde sözlü okuma için ilk modellenmesinden sonra birlikte metni yüksek sesle okumayı içerir. Sınıfta koro okuma yapmanın farklı yolları vardır. Yüksek sesle birlikte tekrar okumak için bireysel kopyalar kullanılabilir veya öğrencilerin oturdukları yerden görebilecekleri büyük boyutlu metinler sağlanabilir. Projeksiyon aracılığıyla ekrana metni yansıtarak veya metnin sözcüklerini tahtaya veya grafik kağıdına büyük harflerle yazarak yapılabilir. Öğretmen, kelimelerin altına bir parmağını veya işaretleyiciyi götürerek metni akıcı bir şekilde modeller ve okur. Metin yeniden okunur; bu kez, öğrenciler metnin tamamını veya bir kısmını birkaç kez koro olarak yeniden okumak için katılırlar. Öğretmenler metnin bölümlerini farklı gruplara göre değiştirebilir (örneğin, erkekler ve kızlar, sınıfın sol tarafı ve odanın sağ tarafı).
- 4) Yankı Okuma: Öğretmen metnin kısa bir bölümünü yüksek sesle okur (tek bir cümle, bir paragraf veya bir şiir dizesi). Öğrenciler, öğretmen kelimeleri işaret

ederken okuduklarını tekrar eder. Yankı okuma bütün sınıfla ya da sadece bireysel bir öğrenci ile yapılabilir. Şiir ve şarkı sözleri akıcı bir uygulama için iyi örnek teşkil eder.

- 5) Kayıt Destekli Okuma: Bir öğrenci akıcı bir okuyucu tarafından kaydedilen bir pasajı veya kitabı okur. Birkaç kez okuduğunu duyduktan sonra, öğrenci kayıt ile birlikte okur ve metin akıcı bir şekilde okunana kadar pratik yapar. Bazı kayıtlı kitaplar akıcılık uygulamaları için uygun olmayabilir, çünkü çok fazla yabancı kelime veya kavram olabilir.
- 6) Zamanlamalı Tekrar Okuma ve Çizelgeleme: Öğrenciler bir dakika boyunca kısa bir pasaj okurlar. Öğretmen söz konusu pasajdaki dakika başına doğru kelimeleri (okuma hızı) belirler ve öğrenci grafiğini çizer. Bu prosedür, hedef okuma hızına ulaşılan kadar tekrarlanan okumalarla devam eder (Beaton, 2004).

Yukarıda bahsedilen akıcılık oluşturma stratejilerinin yanı sıra sınıfta uygulamalarınızda aşağıda maddeler halinde verilen önerileri de uygulayabilirsiniz:

- 1) Harf / ses akıcılığı, kelime tanıma için ve hızı artırmak için flash kartlar (zamanlı veya zamanlanmamış) kullanın. Bu teknik, harflerin ve ses ilişkilendirmelerinin, ses desenlerinin ve düzensiz ve sık kullanılan kelimelerin ve ifadelerinin hızlı adlandırılmasını sağlar. Bu seviyede uygulama yapmak için (tek kelimeler, kelimelerin bölümleri), oyun formatları en motive edicidir. Öğrenciler kendilerine karşı yarışabilirler.
- 2) Öğrencilere kelime kelime değil, kelime öbeklerini okumalarını öğretin. Örneğin, “Küçük kız /babasını görünce / kapıya koştu /. Öğrencilerin cümleleri tekrar etmesini sağladığınızda, her kelime yerine öbekleri vurgulayın.
- 3) Yüksek sesle okuyun. Çeşitli metin türlerinin akıcı ve anlamlı bir şekilde okunmasının modellenmesi, çocukların kelime bilgisi, kavrayışı ve akıcılığının geliştirilmesinde çok önemlidir.
- 4) Çocukların sadece okulda değil okul dışında da okumaya motive edin. Okuma gücünü çeken çocukların yeterli uygulama için okuma seslerini önemli ölçüde artırması gerekir. Öğrencilere ilgi alanlarını dikkate alarak okuma metinleri sağlama okumaya ve uygulamaya karar vermeye motive eder ve okuma hacmini artırmanın anahtarıdır.
- 5) Bağlantılı metin için akıcılık pratiğinde (yalıtılmış kelimeleri değil pasajları, şiirleri veya diğer materyalleri okumak), hızı değil, anlama için okumayı vurgulayın. Bu,

metnin mantıklı olması için uygun hız, kelime öbeği ve ifade ile düzgün okuma anlamına gelir.

- 6) Okuyucunun doğru şekilde çalıştığından emin olun; gerektiğinde sağlanan yardımlarla kelimeleri doğru bir şekilde okuyun. Unutmayın doğru uygulama eksikliği, okuyucunun görme seviyesiyle anında tanıyabileceği kelime sayısında büyük bir eksikliğe ve sınıf seviyesindeki akranlardan çok daha yavaş bir okuma oranına neden olur (Rief ve Stern, 2010).

## **2.9 Disleksi Temelli Okuduğunu Anlama Güçlüğü**

Bireyin metni işleme, anlamını anlama ve zaten bildikleriyle bütünleştirme yeteneğini okuduğunu anlama olarak tanımlanmaktadır. Etkili okuduğunu anlamada gerekli temel beceriler; kelimelerin anlamını bilmek, söylem bağlamından bir kelimenin anlamını anlama yeteneği, pasaj organizasyonunu takip etme, içindeki öncül ve referansları tanımlama yeteneği, içeriği hakkında bir pasajdan çıkarımlar yapma becerisi, bir pasajın ana düşüncesini belirleme, bir pasajda cevaplanan soruları cevaplama yeteneği, bir pasajda kullanılan edebi araçları veya öneri yapılarını tanıma ve tonunu belirleme, durumsal ruh halini anlama yeteneği, sorgulama, komut verme, kaçınma vb. durumları anlama ve son olarak yazarın amacını, niyetini ve bakış açısını belirleme ve yazar hakkında çıkarımlar yapma becerisi olarak sıralanabilir. Metni anlama yeteneği, okuyucuların becerilerinden ve bilgileri işleme yeteneklerinden etkilenir. Okuduğunu anlama okunulan metinden anlam alma sürecidir. Anlama, kelime tanıma, akıcılık, kelime bilgisi, arka plan bilgisi, bilgi işleme, bellek, metin yapısının farkındalığı ve okuma deneyimi gibi faktörlerden etkilenir. Okuduğunu anlama, okuyucunun metni aktif olarak işlemesini, anlamak için kendi kendini değerlendirmesini ve bir şey mantıklı olmadığına çeşitli anlam verme stratejilerini nasıl ve ne zaman uygulayacağını bilmesini gerektirir (Elliot ve Grigorenko, 2014).

Okuma güçlüğü çeken öğrenciler, etkili stratejileri öğrenmek ve bunları bağımsız okumada nasıl uygulayacaklarını öğrenmek için destek eğitimine ihtiyaç duyarlar. Kelime tanımada güçlük çeken öğrenciler okuma kapasitelerini çok fazla tek tek kelimeleri okumak için kullanırlar, bu da okunan şeyi anlama yeteneklerine engel olur. İyi okuyucular amaçlı ve aktiftir. Okudukların mantıklı olduğundan emin olmak için kendi okumalarını değerlendirebilirler. Metindeki fikirleri önceden bildikleriyle birleştirirler. Buna ön bilginin aktivasyonu denir. Yeni fikirler daha önce tutulan bilgilerle çakıştığında, iyi okuyucular eski bilgilere eklemeler, çıkarmalar veya düzeltmeler yapar.

Birinin kelime haznesini, eleştirel metin analizini (metinler arası, gerçek olaylar vs. olayların anlatımı vb.) geliştirmek ve derin okuma yapmak dahil olmak üzere, okuduğunu anlama ve çıkarımları geliştirmek için birçok okuma stratejisi vardır. İyi okuyucular aşağıdaki unsurları tanımlama ve kullanma yeteneğini göstermektedir (Rief ve Stern, 2010):

- 1) Ana Fikir: Metnin merkezi mesajı,
- 2) Destekleyici Detaylar: Ana fikri anlatmak için kullanılan ifadeler,
- 3) Aydınlatıcı Teknikler: Yazarın düşüncelerini ifade etmek için kullandığı edebi yöntem ve araçlar,
- 4) Sonuç Çıkarma: Okunan metne göre doğru değerlendirmeler yapabilme,
- 5) Çıkarım: Yazarın açıkça bilgilendirmeden ne söylediğini belirlemek için "satır arasını okuma " yeteneği,
- 6) Kelime Bağlamı: Metne dayalı olarak yeni kelimelerin anlamını anlama olarak sıralanabilir.

Öğrenciler okuduğunu anlama becerilerini eğitim ve öğretim yoluyla öğrenir. Yetkin okuma, kelimeleri hızlı ve zahmetsizce tanıma yeteneğine bağlıdır. Aynı zamanda bireyin "düşünce süreçlerinin inşası" olan bilişsel gelişimi tarafından da belirlenir. Bireyin konuyla ilgili ön bilgiler, iyi gelişmiş dil ve metodik sorgulama ve izleme anlayışından çıkarımlar yapma yeteneği gibi bir metni metnin ne kadar başarılı bir şekilde kavrayacağını belirleyen belirli özellikler vardır. Okuduğunu anlama eğitimi genellikle başlangıçta öğrencilere sosyal ve taklit öğrenme yoluyla öğretmeyi içerir. Öğretmenler stratejileri modeller ve öğrencilere metin kavramının gerekli karmaşıklığını öğretir. İkinci aşama, zaman içinde öğretmenlerin öğrencilere öğrenilen stratejileri gerektiği gibi iyileştirici talimatlarla bağımsız olarak kullanma konusunda bireysel sorumluluk vermelerini içerir. Son aşama, öğrencileri giderek daha fazla uygulama ve değerlendirme ile kendi kendini değerlendiren bir öğrenme durumuna yönlendirmeyi içerir. Okuma eğitimi olarak öğretmen etkili bir okuyucu olmanın ne anlama geldiğini gösteren bir rol modeldir (Robeck ve Wallace, 2017).

Okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrenciler için, iyi okuyucuların kullandığı süreçler ve stratejiler kapsamlı bir şekilde öğretilmeli ve uygulanmalıdır. Okuduğunu anlama becerileri gelişmiş olan öğrenciler daha önce okudukları diğer metinlerle (metinden metne), kendi yaşamlarına ve deneyimlerine (metinden kendine) ve bildikleri diğer bilgilere (metinden dünyaya) bağlantı kurarlar. Bu öğrenciler okurken kendini

dinler ve kendi kendini düzenler yani bir şey anlamadıklarını fark ederler ve problemleri çözmek için stratejiler uygularlar. Kendilerini düzeltme stratejilerini, okudukları şeyle ilgili kafaları karıştırdığında uygularlar ve okurken görselleştirip, zihinsel görüntüler oluştururlar. Bu özelliklerin yan sıra ana fikirleri ve önemli bilgileri ayrıntılardan ve daha az önemli bilgilerden ayırmayı bilirler. Okuma sırasında birçok türde eleştirel düşünme sürecini (yansıtma, sorgulama ve değerlendirme) kullanırlar (Pourhosein Gilakjani ve Sabouri, 2016).

Disleksi olan öğrenciler için en büyük sorunlardan biri, ders kitaplarının ve diğer okuma materyallerinin bağımsız okuma becerilerini aşan bir düzeyde yazılabilmesi sonucu kelime anlamalarını ve kelime haznelerini anlamalarını zorlaştırabilmeleridir. Bu durumda metinden anlam çıkarmak onlar için çok zor bir hale gelmektedir. Disleksi olan öğrenciler farklı nedenlerden dolayı okuduğunu anlama güçlüğü ile ilgili sorun yaşayabilir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005):

- 1) Metin ilk olarak sınıfta tartışıldığında önemli ölçüde daha az okuma deneyiminin bir sonucu olarak içerik alanlarında daha az ön bilgi ve kelime bilgisi,
- 2) Metin yapısı konusunda farkındalık eksikliği (örneğin, öykü yapısı, metin tür farklılıkları, bilgilerin düzenlenmesi)
- 3) Okunanları veya olay ve bilgi dizisini hatırlamada zorluk,
- 4) Önemli bilgileri daha az ilgili bilgilerden eleme zorluğu,
- 5) Kötü bilişsel beceriler (düşünme süreçlerinin farkında olmayan, kendi kendini izleyemeyen veya stratejileri uygulayamayan),
- 6) Yavaş ve zahmetli okuma okuduğunu anlamayı zorlaştıran güçlükler olarak sıralanabilir.

Disleksi olan öğrenciler genellikle dinlediklerinde ortalamadan ileri seviyeye kadar kavrama yeteneğine sahiptir (iyi dinleme anlama). Disleksili öğrencilere sınıf içi okuduğunu anlama etkinliklerinde akıcı bir okuyucu tarafından okunan metni dinlemek için fırsatlar sunmak çok yararlı olacaktır. Akran okuma ve yardımcı teknoloji (kaydedilmiş kitaplar veya metin-konuşma yazılımı gibi) sağlamak, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sınıf seviyesi veya daha ileri düzey materyallere ulaşmasını sağlar. Disleksi olan öğrenciler, özellikle materyaller çocuksu olarak algılanıyorsa, akranlarından farklı kitaplar okumak zorunda kaldıklarında utanç yaşayabilirler. Bu konuya duyarlılık ve bağımsız okuma için uygun malzeme bulmak çok önemlidir. Tüm öğrencilere anlama becerilerini ve stratejilerini öğretmede, (disleksili öğrenciler için daha

yoğun ve düzeltici geribildirimle) anahtar faktörler şunlardır (Reid, 2009; Rief ve Stern, 2010):

- 1) Açık olun. Öğrencilere doğrudan stratejilerin ne olduğunu ve nasıl faydalı olduklarını söyleyin.
- 2) Öğretilen stratejilerin kullanımını modelleyin. Tahminler yapmak, kendi kendinize soru sormak, neyin görselleştirildiğini açıklamak, bilinmeyen kelimeleri anlamak için çalışmak veya bağlantılar kurmak gibi stratejileri modelleyin.
- 3) Öğrencilerin stratejiyi öğretmen desteği ile kullanmalarına yönelik kapsamlı rehberli uygulamalar sağlayın.
- 4) Öğrencilere stratejileri bağımsız olarak veya başkalarıyla (küçük bir grupta veya bir eşle) iş birliği yaparak uygulama fırsatı sağlayın.
- 5) Birden fazla araştırmaya dayalı strateji, yöntem ve yaklaşım kullanarak öğretin Herkes için işe yarayan en iyi yol yoktur.

Üst biliş, disleksi olan çocuklarda genellikle gelişmemiş temel bir beyin sürecidir. Üstbiliş, birinin düşünmesini düşünme ve buna göre kendini düzenleme yeteneğidir. Kendini tanıma, kendini izleme ve problemleri çözmede stratejik olmayı içerir. Öğrencilere, anlamalarını izlemelerini ve böylece yaptıklarının farkında olmalarını ve anlamadıklarını öğretmek önemlidir. Aşağıda üst biliş ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik bazı öğretim stratejileri yer almaktadır:

#### 1) Ne Öğrendiğini Bil

Bu strateji okuma öncesi dönemde başlar, okuma ve sonrası dönemde devam eder. Bu strateji uygularken Üç sütuna bölünmüş bir grafik kullanın. İlk sütun; konu hakkında önceden bilineni belirtir. Bu adım öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirir. Fikirler, sınıf beyin fırtınası oturumu sırasında kaydedilir. Orta sütun; öğrencilerin konu hakkında öğrenmek veya keşfetmek istedikleri şeydir, bu da okuma amacını belirler. Üçüncü sütun; öğrenilenleri gösterir ve okuma öğretimden yeni bilgiler öğrenilirken veya sonrasında doldurulur.

#### 2) Özetleme

Bu beceri okuduğunu anlamada en önemli becerilerden biridir. Özetleme, bazen açık ve kolay olan ana fikrin tanımlanmasını içerir. Bazen ise ana fikir açıkça verilmez, metinde ima edilir veya metin içine gömülür. Özetleme teknikleri öğrencilerin

yorumlama veya özetleme için okurken durmalarını gerektirir. Öğrencilerin okudukları metni sözlü yanıt vererek (örneğin, bir cümleyle paragrafın ne hakkında olduğunu anlatmak), temel bilgiler için grafik düzenleyicileri bir veya iki satırla doldurarak, özet cümle veya paragraf yazarak, metin için bir başlık oluşturarak ve metnin kim veya neyle ilgili olduğunu ve ana fikrin ne olduğunu belirleyerek özetlemesi sağlanabilir.

### 3) Okuma Günlüğü

Öğrenciler okuduğu metne dayalı olarak duygular, bağlantılar ve sorular yazarlar. Onlara yol göstermeleri için yönlendirmeler verilebilir: “Ne öğrendin?” “Bu hikâye yaşam deneyimlerinle nasıl ilişkilidir?” gibi sorular verilecek olan söz konusu yönlendirmeler için örnek teşkil eder.

### 4) Çift Sütunlu Dergi

Kağıt iki sütuna ayrılır Sol sütunda metinden notlar, açıklamalar veya metaforlar (sayfa numarasıyla birlikte) sağda ise öğrenci kişisel yorumlarını ve düşüncelerini kaydeder (Rief ve Stern, 2010). Öğretmenlerin, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını sağlamak için okuma sürecinin farklı aşamalarında uygulayabilecekleri birkaç strateji vardır. Okuma öncesi aşamada kullanılanlar, okuyucuları motive eder ve beyinlerini besler; onları okuma görevine hazırlar. Okuma işlemi sırasındaki stratejiler, düşüncelerini ve üst bilişlerini aktif olarak devreye alır ve anlamadaki hataların düzeltilmesini sağlar. Okuma sonrası stratejileri, öğrencilerin metni anlamalarını sağlamlaştırmaya ve derinleştirmeye yardımcı olur. Okuma öncesi stratejileri belirli bir okuma görevi için amaç veya hedef belirleyerek okuyucuyu zihinsel olarak hazırlamaya yardımcı olur. Okuyucunun konu hakkındaki ön bilgisini aktive eder ve okurken bağlantı kurmak için beyni hazırlar. Ayrıca isteksiz öğrencileri anlam için okumaya motive eder. Okuma öncesi yazarın stiline, metin biçimine, zorluk derecesine ve önemli fikirlere hızlı bir şekilde göz atmak gereklidir. Okuma öncesi stratejileri ve teknikleri mümkün olduğunca he aşamada kullanmaya çaba sarf edilmelidir.

### 2.9.1 Okuma Öncesi Öğretim Stratejileri

- 1) Hikaye veya okuma metnini sınıf tartışmaları, beyin fırtınası ve ön bilgi grafikleriyle öğrencilerin deneyimleri ve geçmiş bilgileri ile ilişkilendirin.
- 2) Okumadan önce sınıfın tahminlerde bulunmasını sağlayın.
- 3) Çalışma konusuyla ilgili somut nesnelere ve görsel-işitsel materyaller (haritalar, fotoğraflar, DVD'ler) kullanarak ilgi yaratın ve öğrencilerin geçmiş bilgisini ve referans çerçevesini artırın.
- 4) Ders kitaplarında okumadan önce, öğrencilere temel bilgileri araştırmak için zaman verin.
- 5) Öğrencilerle birlikte başlık, giriş, sonuç ve diğer temel unsurları beraber okuyun.
- 6) Bir metni önce yüksek sesle okuyarak modelleyin. Öğrenciler daha sonra küçük bir grupta, bir eşle veya bağımsız olarak çalışabilirler.
- 7) Öğrenciler için zorlayıcı olabilecek kelimeleri tanıttırın, ön öğretin ve tartışın.
- 8) Okuma öncesi grafik organizatörler, içeriğin konu ana hatları, çalışma kılavuzları gibi araçlar sağlayın.

### 2.9.2 Okuma Sırası Stratejiler

Bu stratejiler okuma sırasında gerçekleştirilir. Öğrencileri okuma materyali ile etkileşime girmeye teşvik ederler. Katılım okuma esnasında anlama, odaklanmayı sürdürme ve aktif olarak üst biliş uygulama için çok önemlidir.

- 1) Öğrencilere ana fikri yorumlamayı ve bir paragrafın veya bölümün ayrıntılarını anlamayı öğretin. Bir kayıt cihazına özetleme, disleksi olan öğrenciler için çok yararlı olabilir.
- 2) Metin boyunca okuyucuların duracağı ve materyalle etkileşime gireceği noktaları belirtin. Durma noktalarında, okuyucuların okunanları işlemelerini gerektiren kısa bir görev atayın. Örneğin, “Eşinizle görüşün veya Ne düşündüğünüzü grubunuzla paylaşın”.
- 3) Her öğrenciye kendinden yapışkanlı bir not defteri sağlayın. Öğrencilere okudukları sırada bağlantıları, notları, yabancı kelimeleri ve soruları not etmelerini sağlayın.
- 4) Çocuklara, kendilerine sorular sorarak okurken anlamalarını kendileri izlemeyi öğrenmelerine yardımcı olun: Bu bölümün ana amacı neydi? Bunu anladın mı?

Hangi kısım mantıklı değil? Şimdiye kadar hatırlanması gereken önemli şeyler nelerdir?

- 5) Anlayışı kendi kendine nasıl izleyeceğini modelleyin ve kavrayış bozulduğunda zorlukları çözmek için düzeltme stratejilerini uygulamayı öğretin: metinde yeniden okuma veya tarama. Soruların daha sonra açıklanıp tekrarlanmadığını görmek için okumaya devam edin. Birisi ile kafa karıştırıcı noktalar hakkında konuşmak. Soruları daha sonra cevaplamak için not almak.
- 6) Boşluk tekniğini kullanın. Metindeki bazı kelimeleri silin ve yerine boşluk ekleyin. Öğrenciler eksik sözcükleri doldurmak için metni anlamalarını kullanırlar.
- 7) Okuyuculara önemli bilgi aramalarında yardımcı olması için önceden düzenleyiciler (çalışma kılavuzları) kullanın.
- 8) Çocukları zihinsel imgeler veya resimler yaratmaya teşvik edin çünkü görselleştirme yardımcılarını okuduğunu anlamayı destekler.

### **2.9.3 Okuma Sonrası Stratejiler**

Okuma sonrası stratejileri okuyucuları daha derin düşünmeye dahil etmek için kullanılır:

- 1) Öğrencilerin metinleri, grafikleri, grafik düzenleyicileri veya çalışma kılavuzlarını tamamlamak için bilgi kullanmalarını sağlayın.
- 2) Öğrencilerin sıralaması için hikâyenin önemli olaylarını içeren cümleler sağlayın.
- 3) Öğrencilerden okuduklarının bir analizini yazmalarını isteyin.
- 4) Öğrencilere okudukları şeydeki “ana fikri” ve hatırlanacak en önemli şeyleri tanımlamalarını sağlayın.
- 5) Öğrenmeyi uygulamak için okumanın konusu ve içeriği ile ilgili yayım faaliyetleri ödevi verin. Örneğin, bir öğrenci bir konuyu araştırdıktan sonra bir PowerPoint sunumu oluşturabilir veya öğrendiklerini grafiksel olarak gösteren bir poster panosu oluşturabilir (Rief ve Stern, 2010). Okuma sırasında kullanılan stratejilerin çoğu, okuduktan sonra da devam eder veya tamamlanır.

## 2.10 Okuma Güçlükleri için İyi Uygulama Örnekleri

Disleksi alanında, aralarından seçim yapabileceğiniz çok çeşitli programlar ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Aynı zamanda bu, öğretmenler ve ebeveynler için kafa karıştırıcı olabilmektedir, çünkü özellikle de ticarileştirilmiş programların çoğunun benzerlikleri vardır ve birçoğu neredeyse mucizeler yaratacağını iddia etmektedir.

Temel olarak kişiselleştirilmiş programlar, destek yaklaşımları, destekli öğretmen stratejileri ve tüm sınıf uygulamaları olmak üzere dört tür yaklaşım vardır. Disleksi olan çocuklara öğretmek için en yaygın kullanılan uygulamalar kişiselleştirilmiş uygulamalardır. Kişiselleştirilmiş programlar; bunlar genellikle yüksek düzeyde yapılandırılmış programlardır. Temelde bağımsız olarak görülebilirler ve merkezi bir unsur oluşturabilirler. Kişiselleştirilmiş programların çoğu aşağıdaki ilkelerin bir kısmını veya tamamını içerir.

- 1) Çoklu algı,
- 2) Aşırı öğrenme ve otomatiklik,
- 3) Yüksek düzeyde yapılandırılmış ve genellikle ses tabanlı,
- 4) Sıralı ve kümülatif ilkelerinin tamamını veya bir kısmını içerir.

Çoklu duyuşal yöntemler, mevcut tüm duyuları aynı anda kullanır. "Dinle, söyle, gör ve yaz" ifadesiyle özetlenmiştir. Bu yöntemler uzun yıllardır kullanılmaktadır. Amerika Ulusal Çocuk Sağlığı Enstitüsü tarafından yapılan çalışmada okuma problemlerini önlemek ve düzeltmek için en iyi stratejinin açık, sistematik öğretimi, erken harf bilgisi ve fonemik farkındalık; harf öğretimi, harf-ses ses-harf kodlama becerisi öğretimi, akıcılığa dikkat ederek destekli ve bağımsız okuma çalışmaları, yazılı metinde sağlanan kavramlarda okuduğunu anlama becerilerini içermesi gerektirdiğini belirtmektedir (Reid, 2005; Williams ve Lynch, 2010). Uluslararası Disleksi Derneği (IDA) iyi uygulama örneklerini belirlemek için bir matris oluşturmuştur. Bu matriste programın türünü, duyuşal yapılandırılma seviyesini, ses eğitimi seviyesi, her bir programın verimliliği nasıl ele aldığı, anlama, yazılı anlatım ve metin yapısı ve seviyesini içermektedir. Aşağıda bu kriterleri karşılayan bazı uygulama örneklerine yer verilmiştir.

### 2.10.1 Alfa'dan Omega'ya

Alpha'dan Omega'ya, okuma öğretimi için fonetik, dilbilimsel bir yaklaşımdır ve bir program veya kaynak malzemesi olarak kullanılabilir. Oldukça yapılandırılmış ve fonolojik ve dil edinimini destekleyen mantıksal bir adım modelidir. Tüm İngilizce kelimeleri oluşturan 44 sesbirimini öğrenmeye vurgu var. Bunlar 17 sesli harf ve 27 ünsüz sestem oluşur. İçeriğe odaklanarak dil yapısının edinilmesine de vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, kelimeleri bir cümle bağlamında kullanmaya vurgu yapar. Program, cümlelerin öğretilmesi ve gramer yapısı için oldukça yapılandırılmış bir format sağlar ve ayrıca beş yaşın altındaki çocuklarda kullanılabilecek öğrenme oyunları adı ile son derece kullanışlı bir program sunmaktadır. Bu oyunlar bir dizi yapılandırılmış aşamadır, çoklu duyusaldır ve görsel ve işitsel algı geliştirme ve diğer ön okuma becerileri, mekânsal ilişkiler ve renk, rakam yön bilgisi gibi faktörlerle dili geliştirmeyi amaçlar (Hornsby, Shear ve Pool, 1999).

### 2.10.2 Orton– Gillingham

Bu yaklaşıma dayalı programlar, disleksi olan çocuklar için öğretimde çoklu duyular için merkezi bir odak haline gelmiştir. Programlar yapılandırılmış, fonik tabanlı toplam dil deneyimini içeren ve harflere, seslere ve bu seslerin hecelere ve kelimelere harmanlanması odaklanan bir yaklaşımdır. Uygulama ağırlıklı olarak dilin görsel, işitsel ve kinestetik yönlerinin etkileşimi üzerine odaklanmaktadır (Ritche ve Goeke, 2006).

Orton - Gillingham dersleri her zaman kart alıştırmaları, yazım ve okuma ve genellikle aşağıdakiler gibi etkinlikleri içerir:

- 1) Kart alıştırmaları: Ticari veya öğretmen yapımı kartların kullanımını içerir. Görsel yöntemi güçlendirmek için ortak harf kalıpları. Bu kart alıştırmaları fonemler (sesler), işitsel, kinestetik beceriler ve hecelerin harmanlanmasına yardımcı olur.
- 2) Kelime ve deyim listeleri.
- 3) Sözlü okuma seçimi (öğretmenin önce ardından öğrenci okumasını).
- 4) Fonetik ve fonetik olmayan kelimelerin yazılışı.
- 5) El yazısı (kalem tutmasına, yazı duruşuna ve harfe dikkat edilerek).
- 6) Kompozisyon (cümleler, paragraflar ve kısa metinler yazmayı geliştirmeye teşvik).
- 7) Hikayeler.

### **2.10.3 Hickey Çoklu Duyusal Dil Öğretimi**

Hickey Multisensory Language Course alfabe ve harf öğretiminde sıralı ve yapılandırılmış öğrenmenin önemini kabul etmektedir. Bununla birlikte, disleksili çocuk alfabetik harflerin isimlerini ve sırasını öğrenmede ve hatırlamada ve harflerin kelimeleri oluşturan konuşma seslerini temsil ettiğini anlamada genellikle bazı zorluklar yaşayacaktır. Program çoklu duyusal ilkelere dayanmaktadır ve alfabe öğretimi ile başlamaktadır. Tahta veya plastik harfler kullanılır bu sayede çocuk harfe bakabilir, alabilir, hissedebilir gözleri açık veya kapalıyken sesini söyleyebilir. Bu nedenle görsel, işitsel ve dokunsal-kinestetik öğrenme kanallarının tümü ortak bir amaç ile kullanılmaktadır. Program ayrıca çocuğun aşına olmasına yardımcı olacak bazı aktiviteler önermektedir. Alfabedeki harfleri sırayla öğrenmek; alfabenin her harfinin konumu, harflerin şeklini adlandırmak ve tanımak. Bu aktiviteler, çocuğa yardım etmek için oyunlar ve sözlüklerin kullanımını içerir. Hickey dil kursu şunları içerir: sınıflandırma ve eşleştirme ile ilgili aktiviteler, harflerin büyük ve küçük harf yazılı biçimleri; sıralama becerilerini uygulamak; kesik harfler ve şekillerle alfabedeki her harfi konumlandırma alıştırmaları; diğer harflerle ilişkisi (Hickey, Augur ve Briggs, 1992).

### **2.10.4 Bangor Disleksi Öğretim Sistemi**

Bangor Disleksi Öğretim Sistemi yapılandırılmış, sıralı bir öğretimdir. Öğretmenler ve konuşma ve dil terapistleri için geliştirilen program disleksi olan çocukları desteklemektedir. Bu programın yararlı bir yönü, birincil ilk okuyucular ve ikincil orta okul seviyesi arasındaki bölünmedir. Bazı ortaöğretim öğrencilerinin hala "başladığı" kabul edilmekle birlikte okuyucular okur yazarlığı edinmenin aynı ilk aşamalarından geçmeleri gerekir. Program "başlangıç okuyucular" için bazı özel aktiviteler sağlamanın yanı sıra orta öğretim öğrencileri için uyarlamalar da içerir.

Programın temel felsefesi, disleksili çocuklar için yapılandırılmış diğer ses bilgisi programlarından farklı değildir. Fonolojik zorluklara ve problemlere odaklanır. Disleksili çocukların mümkün olan en erken aşamada, alfabetik kodda ustalaşmasını sağlamayı amaçlar. Program, disleksili çocukların hem görsel hem de işitsel işlemede zorlukları olabileceğini kabul etmektedir. Program, disleksili çocuklar için tasarlanan diğer benzer programlar tarafından kullanılanlarla aynı ilkeleri paylaşır. Oldukça yapılandırılmış ve etkinlikleri öğretmenin program aracılığıyla sistematik olarak yürütmesi gerekiyor. Aşırı

öğrenme yönünün önemli olması ve bu nedenle önceden öğrenilen materyalin revizyonun programın uygulanmasındaki yeri oldukça önemlidir (Miles, 2007).

## 2.11 Türkiye’de Eğitimleri ve Uygulanan Programlar

Türkiye’de özel gereksinimli öğrenciler öncelikle tıbbi değerlendirmeye tabi tutulurlar. Tıbbi tanılama da yetersizliğin nedenini belirlemek için bireyden elde edilen verilerin ve psikometrik ölçümlerin sonuçları kullanılır. Tıbbi tanılama ile yetersizliğin olup olmadığı, yetersizliğin nedenleri, derecesi, yetersizliğe yol açan faktörler ve süreğen olup olmadığı gibi özellikler tespit edilmektedir. Tıbbi değerlendirmeden sonra eğitsel değerlendirme ve tanılamaları yapılır. Tanılama ve değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra uygun eğitim ortamlarına yerleştirmeleri gerçekleştirilir.

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmalarını sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenleyen özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine ilişkin aşamalar aşağıdaki şekilde maddeler halinde yer almaktadır.

- 1) “Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılması ile ilgili iş ve işlemler RAM’larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır.
- 2) Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılmasıyla ilgili ilk başvuru; okul yönetimi, veli ya da zihinsel engeli olmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi tarafından; resmî kurumlarda bakım ve barınma hizmetinden yararlanan bireyler için kurumun resmî yazı ile görevlendireceği personel tarafından RAM’a yapılır.
- 3) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:
  - a) Eğitsel değerlendirme ve tanılama uygun ortamda, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Sağlık sorunları nedeniyle RAM’a gelemeyecek durumda olanların eğitsel değerlendirme ve tanılmasıyla ilgili iş ve işlemler bu bireylerin bulunduğu ortamlarda yapılır.
  - b) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen bireyler, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenerek uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendirilirler. Resmî özel eğitim okuluna, özel eğitim sınıfına ya da tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme

yoluyla eğitime yönlendirilen öğrenciler için Rapor, 8/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında hizmet sunan özel eğitim kurumlarında destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler için Rapor düzenlenir.

c) Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında hizmet sunan kurumlarda destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler için en fazla bir yıllık eğitim planı hazırlanır. Süresi biten planlar ihtiyaç hâlinde yenilenebilir.

ç) Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine ilişkin iş ve işlemler MEBBİS-RAM Modülü üzerinden yapılır.

4) Eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri okula kayıtlı öğrenciler için okulun bulunduğu bölgedeki RAM tarafından, herhangi bir okula kayıtlı olmayanlar için ise ikamet adresi ya da bakım ve barınma hizmetinden yararlandığı kurumun bulunduğu bölgedeki RAM tarafından yapılır.

5) Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde yapılır. Ayrıca bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda veli ya da okulun yazılı talebi üzerine gerektiğinde tekrarlanır.

6) Bakanlığa bağlı yurtdışındaki Türk okullarında eğitimlerini sürdüren özel eğitim ihtiyacı olan bireylere Türkiye'deki RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmeti sunulur.

7) Türkiye'de eğitimine devam eden veya edecek olan yabancı uyruklu bireyler RAM'larda sunulan eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerinden yararlanır. Bu bireylerden, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilenler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenir.

8) Özel yetenekli olarak BİLSEM'e aday gösterilen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanınması ile ilgili iş ve işlemler Bakanlıkça yayımlanan kılavuzda açıklanan takvim doğrultusunda yapılır.

9) Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile ilgili yapılacak iş ve işlemlerde bireyin veya velinin görüşü alınır.” (MEB,2018).

### **2.11.1 Yerleştirme**

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin tıbbi değerlendirmeleri yapıldıktan sonra eğitsel tanı ve değerlendirme sürecinde Rehberlik Araştırma Merkezleri sorumludur. RAM’ların uyguladığı testler ve değerlendirme işlemleri sonunda ‘Özel Eğitim Hizmetler Kurulu’ aracılığıyla yerleştirmeleri yapılmaktadır. Yerleştirme aşamasında öğrencinin bulunduğu okul ve sınıf ortamı ile ailenin görüşlerinin etkili olduğu bilinmektedir. Genel olarak ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları içerisinde kendi sınıfına yerleştirildiği bilinmektedir.

### **2.11.2 Destek Eğitim**

RAM’larda yapılan değerlendirme sonucunda ‘Eğitsel Değerlendirme Kurulu’ kararına göre öğrencinin destek eğitim alıp almaması da karara bağlanmaktadır. Destek eğitim alması uygun görülen öğrenciler okul derslerinin dışında kendi okulunda ya da Rehabilitasyon Merkezlerinde ayda 8 saate kadar bireysel dersler alabilmektedirler. Rehabilitasyon merkezlerinde öğrencilere ‘Özel öğrenme güçlüğü Modülüne’ göre eğitim verilmektedir. Bu modül Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiştir (MEB, 2014).

### **2.11.3 Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları**

Ülkemizde, özel gereksinimli çocuklara sınıf içi ve sınıf dışı gerekli destek sistemlerinin sağlanarak normal akranları ile birlikte eğitilmeleri kaynaştırma olarak adlandırılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler Özel Eğitim Hizmetler Kurulu tarafından uygun görülen (genellikle kendi sınıfı) sınıfa yerleştirilmektedir. Yerleştirildiği sınıfta akranları ile birlikte ders almaktadırlar. Ancak bu öğrenciler için diğer yaşlılarından farklı olarak ‘Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’ hazırlanmaktadır. Bu program da öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitsel hedefler bulunmaktadır. Öğretmenler bu öğrencilerin eğitimlerinde ve değerlendirmelerinde BEP’i dikkate almakla yükümlüdürler (MEB, 2006).

## 2.12 Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlerin ve okulların rolleri değiştikçe onlarla ilgili beklentiler de değişiyor: öğretmenlerden giderek daha çok kültürlü sınıflarda ders vermeleri, özel gereksinimli öğrencilerle sınıflarını bütünleştirmeleri, öğretim için etkili bir şekilde BİT kullanmaları, değerlendirme süreçlerine katılmaları ve velileri okullara dahil etmeleri istenmektedir. Ayrıca, yakın tarihli bir Dünya Öğretim Zirvesi'nde, öğretmenlerin öğrencilere yalnızca "öğretmesi en kolay ve test etmesi en kolay becerileri" değil, daha da önemlisi düşünme yollarını (yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme) edinmeleri için yardım etmeleri gerektiğini belirtmiştir (OECD, 2019). Pek çok öğretmen ilk eğitimlerini aldığı anda, öğrenme ve öğretme hakkındaki bilgiler daha azdı ve birçok öğretim aracı mevcut değildi ve eğitim ve öğretimin rolü daha dar bir şekilde düşünülüyordu. Örneğin, Açık Eğitim Kaynakları da dahil olmak üzere dünya çapında web aracılığıyla eğitim kaynaklarının artan kullanılabilirliği hem öğretim personelinin hem de öğrencilerin potansiyel olarak çok daha geniş bir öğrenme materyalleri yelpazesine sahip olduğu ve öğretmenlerin bu alanda yeterliliklere giderek daha fazla ihtiyaç duyacağı anlamına gelir (European Commission, 2013b).

Kaliteli öğretmen bilgiyi entegre etme, karmaşıklığı yönetme ve bireysel öğrencilerin ve grupların ihtiyaçlarına uyum sağlama becerisiyle donatılmış olarak tanımlanmaktadır. Öğretim yeterlilikleri etkili eyleme götüren karmaşık bilgi, beceri, anlayış, değerler ve tutum kombinasyonları olarak ifade edilmektedir. Öğretme bir görevden çok daha fazlası olduğu ve eğitim, öğrenme ve toplumla ilgili değerleri veya varsayımları içerdiği için, öğretmen yeterlikleri kavramı farklı ulusal bağlamlarda farklı şekilde yankılanabilir. 21. yüzyılda öğretim için gereken yeterliliklerin çeşitliliği ve karmaşıklığı o kadar büyüktür ki, herhangi bir bireyin hepsine sahip olma ya da hepsini aynı yüksek derecede geliştirmiş olma ihtimali düşüktür. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yeterliliklerin tam bir listesi benimsenmemiş olsa da asgari olarak, öğretmenlerin öğrettikleri konu hakkında uzman bir bilgiye sahip olmaları ve onları öğretmek için gerekli pedagojik becerilere sahip olmaları gerektiği konusunda ortak bir anlayış vardır. Öğretmenler için yeterliliklerin kazanılması ve geliştirilmesinin kariyer boyu süren bir çaba olarak görülmesi gerektiği konusunda genel bir fikir birliği vardır. Eğitim Bakanları şunu kabul etmişlerdir: Öğretmenlik lisans eğitimi ne kadar mükemmel olursa olsun, öğretmenleri kariyerleri boyunca ihtiyaç duyacakları tüm yeterliliklerle donatamaz. Öğretmenlik mesleğine olan talepler hızla gelişmekte ve yeni yaklaşımlara ihtiyaç

duyulmaktadır. Öğretimde tam anlamıyla etkili olmak ve hızlı sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimin yaşandığı bir dünyada öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmek için, öğretmenlerin kendi özel okul ortamları bağlamında kendi öğrenme gereksinimleri üzerinde eğitilmeleri gerekir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi hem eğitim performansını ve etkililiğini artırmak hem de öğretmenlerin bağlılığını ve mesleki doyumunu artırmak için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin yeterliklerinin öğrenci başarısı üzerinde güçlü etkileri vardır: okulun öğrenci başarısının dörtte üçüne kadar etkisi öğretmen etkileriyle açıklanabilir (European Commission, 2013a).

Yeterlilik en iyi, belirli bir alanda, dünyada etkili, somutlaşmış insan eylemine yol açan karmaşık bilgi, beceri, anlayış, değer, tutum ve arzu kombinasyonu olarak tanımlanır. Bu nedenle, yeterlilik, karmaşık eylemleri kolaylıkla, kesinlik ve uyarılana bilirlikle gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlanan beceriden ayrılır. Elbette ki öğretim bir görevden çok daha fazlasıdır. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yeterlilikler, zaman içinde nasıl geliştikleri ve nasıl kanıtlanıp kaydedildikleri hakkındaki tartışmalar, aşağıdakiler hakkında daha geniş tartışmalarla bağlantılıdır: öğrenme ile ilgili varsayımlar; eğitimin amaçları; toplumun öğretmenden beklentileri ve talepleri; mevcut kaynaklar, öncelikler ve siyasi irade; mesleğin durumu; algılanan dış veya uluslararası baskılar; mevcut gelenekler ve kültür; öğretim ve öğretmen eğitiminin gerçekleştiği daha geniş toplumsal bağlam ve çevre. Öğretimde yeterlik kavramı bu nedenle aşağıdaki özellikleri kapsar: örtük ve açık bilgi, bilişsel ve pratik beceriler ve aynı zamanda motivasyon, inançlar, değer yönelimleri ve duygular gibi eğilimleri (Koster, Dengerink, Korthagen ve Lunenberg, 2008).

Öğretim yeterlikleri ile öğretmen yeterlikleri arasında ayırım yapmak da yararlıdır. Öğretim yeterlikleri, öğretmenin sınıftaki rolüne odaklanır ve doğrudan öğretme 'zanaatı' ile bağlantılı mesleki bilgi ve eylem için harekete geçirilen becerilerle ilgilidir. Öğretmen yeterlikleri, birden çok düzeyde; birey, okul, yerel topluluk, profesyonellik gibi öğretmen profesyonelliğinin daha geniş ve sistematik bir görünümünü ifade eder. Eğilimler her iki yeterlilik için de temel olmasına rağmen, sürekli mesleki gelişim, yenilikçilik ve iş birliğine yönelik tutumları kapsayarak öğretmen yeterlilikleri için belirleyici bir rol oynarlar (Sarı, 2007). Öğretmenlerin mesleki yaşamları ve deneyimleriyle ilgilendikleri için, iki yeterlik kümesinin açıklamaları teorik ve pratikte sıklıkla olduğu gibi örtüşür ve iç içe geçer. Öğretimin hem etkili (öğrenmede başarılı) hem de iyi (ahlaki ve rasyonel

olarak sağlam) olması gerekir. Öğretim belirsizlikle karakterize edildiğinden, öğretmenler 'uyarlanabilir uzmanlığa' ihtiyaç duyarlar: planlarını ve uygulamalarını öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlama becerisi. Yeterlilik seviyeleri ne olursa olsun, öğretmenlerin eylemleri ve etkililiği, mesleki ortamlarının sosyal, kültürel, kurumsal fırsatları ve kısıtlamaları ile sınırlıdır. Öğretim eylemi, paydaşlarla sınıftaki içerik ve yöntemler, uygulamalar ve seçimler hakkında karar vermeyi gerektirir. Bu nedenle karar verme becerileri çok önemlidir. Profesyonel topluluklarda öğrenmeye yönelik yansıtıcı, kişilerarası beceriler, araştırma becerileri ile birlikte önemlidir. Öğretmenlerin yenilikleri takip etmek için farklı kaynaklara dayanan eleştirel, kanıta dayalı tutumlara sahip olmaları gerekir. Öğretmen yeterliliklerinin 'bilişsel ve üst-bilişsel becerilerin dinamik kombinasyonları' olarak anlaşılması, dört temel yön olduğunu ima eder: öğretmen olarak düşünmeyi, bilmeyi, hissetmeyi ve hareket etmeyi öğrenmek (Feiman-Nemser, 2008).

#### 1) Öğretmen Gibi Düşünmek

Kişinin inançlarının ve pedagojik düşüncenin gelişiminin eleştirel bir incelemesini, yani öğretme-öğrenme süreçlerinde amaç ve araçları birbirine bağlamayı gerektirir. Sadece analitik ve kavramsal düşünmeyi değil, aynı zamanda üst bilişsel farkındalığın gelişimini, yani öğretimde düşünme ve karar verme; uygulamaları yansıtma ve uyarlama becerilerini de içerir.

#### 2) Öğretmen Gibi Bilmek

Kişinin kendi uygulamaları tarafından üretilen bilgiler de dâhil olmak üzere öğretilecek bilginin çeşitli yönleriyle ilgilidir. Yeterlilikler, hızlı erişim ve kullanım için üst bilişsel beceriler ve yönetim stratejileriyle desteklenen sağlam bilgi halkalarına bağlıdır. Hem derin konu bilgisi hem de pedagojik içerik bilgisi gereklidir. Konu öğretimine uygulanan yeni teknolojiler bilgisi de dijital çağda temeldir. Epistemolojik farkındalık da gereklidir: Müfredat boyunca diğerleriyle bağlantılı, konu alanının tarihi, kültürel ve yapısal özelliklerinin bilgisi ve anlayışı. Okul müfredatı, sınıf yönetimi, metodolojiler, eğitim teorileri ve değerlendirmeye ilgili bilgiler, eğitim amaçlarının etkisine ilişkin daha geniş bir farkındalığa dahil edilmelidir.

#### 3) Öğretmen Gibi Hissetmek

Hissetmeyi öğrenmek profesyonel kimlikle bağlantılıdır: entelektüel ve duygusal yönler ve tutumları (bağlılık, güven, güvenilirlik, saygı), beklentileri (inisiyatif, gelişme

dürtüsü, bilgi arama) ve liderliği (esneklik, hesap verebilirlik, öğrenme tutkusu) içerir. Ayrıca öz yeterlik, öz farkındalık ve idealler, amaçlar ve okul gerçekleri arasındaki denge kurma ile ilgilidir. Becerileri ve niyetleri birbirine bağlayan, öğretmenleri eylem kurslarına yönlendiren temel tutumlar, öğretmenlerin demokratik değerlere, ortak eğitim amaçları için meslektaşlarla iş birliğine ve her öğrencinin öğrenme potansiyelini (bireyselleştirilmiş öğretim, yüksek beklentiler, vb.) en üst düzeye çıkarmaya yönelik eğilimlerini içerir.

#### 4) Öğretmen Gibi Davranmak

Tutarlı ilkelerle bilgilendirilen uygulamalara düşüncelerin, bilgilerin ve eğilimlerin entegre edilmesini gerektirir. Etkili öğretim şu değişkenler etrafında döner: müfredat boyutu, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, ortam ve değerlendirme. Bununla birlikte, öğretimin çok boyutlu, belirsiz doğası, çok çeşitli etkinlikleri, ortamları ve aktörleri içerir. İnançlar ve niyetler ile gerçek eylemler arasında genellikle bir boşluk vardır. Öğretmenlerin, duruma göre yargılama ve hareket etme becerisiyle, eklektik olarak kapsamlı beceri, strateji ve eylem repertuarları oluşturmaları gerekir. Kaliteli öğretim, iyileştirme ve yenilik için uyarlanabilir beceriler, teoriler, araştırma, mesleki deneyim ve kanıtlardan gelen bir dizi kritere karşı mesleki bilgi ve eylemlerin sistematik bir değerlendirmesini gerektirir (European Commission, 2013a; Feiman-Nemser, 2008; OECD, 2019; Sarı, 2007).

Öğretmenin doğası, öğretmenin öğrenmesi ve öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin farklı kültürler arasında ortak zemin, mesleğin bütünleşik, tamamlayıcı yönleri olarak görülmesi gereken altı geniş paradigmada özetlenebilir (Valli ve Buese, 2007):

1. Yansıtıcı öğretmen,
2. Bilgili bir uzman olarak öğretmen,
3. Becerikli bir uzman olarak öğretmen,
4. Sınıfta bir aktör olarak öğretmen,
5. Sosyal öğretmen,
6. Hayat boyu öğrenen öğretmen olarak bu altı paradigma sıralanabilir.

Öğretme ve öğrenmeyle ilgili dört temel yeterlik kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmenleri için temel olarak belirlenmiştir. Öğretmen yeterliği bu temellerin ön koşulu olarak kabul edilir. Öğretmen yeterliğinin tutumlar, bilgi ve beceriler olmak üzere üç unsuru vardır. Öğrenci çeşitliliğine değer verme bu dört temel yeterlilikten ilkidir. Her

öğrenci bir kaynak ve bir varlık olarak kabul edilmelidir. Öğrenci farklılıklarını öğretmen bir çeşitlilik ve zenginlik olarak görmelidir. Tüm öğrencileri destekleme ikinci temel olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin tüm öğrencilerden yüksek beklentileri vardır bu nedenle tüm öğrencilerin akademik, pratik, sosyal ve duygusal öğrenimini teşvik etmeli heterojen sınıflarda etkili öğretim yaklaşımlarını benimsemelidirler. Kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmenleri için öğretme ve öğrenmeyle ilgili dört temel yeterlikten üçüncüsü iş birliğidir. İş birliği ve ekip çalışması eğitimde her paydaş için temel yaklaşım olmalıdır. Öğretmenlerin bu temel değer içinde yeterlilik alanları ailelerle ve diğer eğitim uzmanlarıyla birlikte çalışmaktır. Mesleki gelişim dördüncü temel yeterliktir. Öğretim bir öğrenme faaliyetidir ve öğretmenler yaşam boyu öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmelerinden sorumludur. Çünkü öğretmenler eğitimin anahtarı ve yansıtıcı uygulayıcılarıdır. Dolayısıyla, sürekli mesleki öğrenmenin temeli olarak hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve öğretmenleri sunulması oldukça önemlidir.

### **2.13 İlgili Araştırmalar**

İspanya ve Peru'da gerçekleştirilen bir araştırma hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler arasında disleksi hakkında bilgi, kavram yanılgıları ve bilgi eksikliğini araştırmıştır. 246 öğretmen adayı ve 267 öğretmenin Disleksi Gelişim Ölçeği aracılığı ile disleksi hakkındaki bilgi ve inançları araştırılmıştır. Hizmet içi öğretmenler, toplam ölçek ve belirtiler / tanı ve genel bilgi alt ölçeklerinde hizmet öncesi öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Kavram yanılgıları ve bilgi eksikliği (“cevapları bilmiyorum”) yüzdeleri genel bilgi alt ölçeği, semptomlar / tanı alt ölçeği ve tedavi alt ölçeğine göre öğretmen adayları için görev yapan öğretmenlere göre daha yüksekti. Öğretmenlerin bilmediği kavramları yanlış anlamalardan ayırt etmek için madde analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterliği, yılların verdiği tecrübe, disleksi alanında lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim ve disleksi olan bir çocuğa daha önce maruz kalmak disleksi hakkında bilgi ile olumlu ilişkiliydi (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa ve Joshi, 2016).

Okuma performansı zayıf olan çocuklarla ilgili araştırmalardan elde edilen önemli bir sonuç, fonolojik farkındalık ve fonetikte erken, sistematik öğretimin erken okuma ve yazım becerilerini geliştirdiği ve sınıf seviyesinin altında okuyan öğrenci sayısının azalmasına neden olmasıdır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerini erken okuma eğitimi hakkındaki algılarını ve bilgilerini inceleyen bir araştırmanın sonuçlarına göre bu

eğitimciler açık ve örtük kod öğretimine karşı olumlu tutumlar ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler ve öğretmen adayları dil yapısı ve ses ile ilgili fonolojik farkındalık veya terminoloji hakkında sınırlı bilgi göstermiştir. Ek olarak, kendilerini zorlayıcı okuyuculara erken okuma öğretmeye hazır bir şekilde algıladılar. Bu bulgular, eğitimcilerin inandıkları ve bildikleri ile okuma güçlüğü riski taşıyan çocuklar için etkili bir erken okuma öğretimi arasında sürekli bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin eğitimi ve bilgilendirilmesi konusundaki genel yargıyı desteklemektedir (Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Chard, 2001).

Portekiz'de gerçekleştirilen bir çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin disleksi olan öğrencilerle çalışmaya yönelik eğitim deneyimlerine, öğretim uygulamalarına ve okullarında aldıkları desteklere yönelik tutum ve algılarını araştırılmıştır. Portekiz'in merkezinden ilk ve dördüncü sınıf arasındaki çocuklarla çalışan ilköğretim öğretmenlerinden iki bölüm halinde düzenlenen bir anket doldurmaları istenmiştir. Bu anketin ilk kısmı öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili 5 sorudan oluşuyordu; ikinci bölümde ise öğretmenlerin disleksi olan çocuklarla çalışmaya yönelik bilgi ve eğitim deneyimleriyle ilgili 7 soru yer almıştır. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarında önemli bir boşluk olduğuna inandıkları ve hizmet içi eğitimlerin disleksi olan çocukların sınıfta akademik başarılarını artırmak için gerekli olduğu belirtilmiştir (Carvalhais ve da Silva, 2010).

Greenberg, McKee ve Walsh'un (2013) öğretmen eğitimi programlarını incelemek için bir yöntem geliştirmeye çalışmışlardır. Uygulamaya yönelik sekiz yıllık çalışmalarında, çalışmaya katılan 594 öğretmenin sadece %22'si sertifikasyon programından dört puanlık bir derecelendirmede üç veya daha yüksek puanlar almıştır. Çalışma sonuçlarına göre okuma edinimi ve çocuklara okumayı öğretmede en etkili stratejiler hakkında önemli bilimsel bilgi bulunmaktadır. Bu beceriler ve okuma biliminin bileşenleri çoğu zaman öğretmen adaylarına doğrudan öğretilmemektedir. Okuma öncesi edinimi olan öğrencilere yardım etmekten en çok sorumlu olacak öğretmenlerin yaklaşık %53'ü ve öğretmen adaylarının %60'ı dil yapısı bilgisi ile ilgili soruların yarısını doğru cevaplayamamıştır. 722 öğretmenin sadece %20'si kelimeleri konuşma seslerine ayırabilir; sadece %30'u öğelerin yarısında fonem sayısını doğru olarak tanımladı; sadece %60'ı 26 kelimelik bir listede düzensiz kelimeleri olumlu olarak tanımlamıştır. Görüşmelerde öğretmenler, akademik eğitimleri sırasında fonolojik işlemenin karmaşık yapısı hakkında eğitim almadığını bildirmişlerdir. Deneyimli ve iyi eğitilmiş olmasına

rağmen, öğretmen katılımcılar genellikle öğrencilere etkili bir şekilde okuma öğretimi sağlamak için gerekli olan özel bilgileri düşük seviyelerde göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının da bilgilerinin yetersiz olduğu bulunmuştur (Greenberg, McKee ve Walsh, 2013).

Öğretmen eğitimi programları genellikle öğrencilere okumayı nasıl öğretecekleri konusunda yeterli öğretim ve kabul edilebilir kaynaklar sağlayamamaktadır. Bunun yerine, öğretmenler okumayı nasıl öğreteceklerini öğrenmek için kendi becerilerine ve diğer kaynaklara güvenmelidir. Eğitim fakültelerinin çoğu, öğretmen adaylarına Okuma Bilimi mekaniğini öğretmek yerine öğretmen adaylarını “kendi kişisel okuma felsefelerini geliştirmeye” teşvik eder. Bu tür yanlış yönlendirilmiş teşvikler, çoğu zaman Okuma Bilimi ile ve dolayısıyla gerçeklikle tutarsız olan okuma öğretimi ile ilgili çok çeşitli pozisyonlarla sonuçlanır. Öğretmenlere eğitimleri sırasında uygun kaynaklar verilmez. Öğretmenlerin başlangıç okuyucularına tutarlı ve yeterli okuma talimatı sağlamadığı belgelenmiştir. Okumayla ilgili bilimsel literatür, alt becerileri ve uygun öğretim teknikleri defalarca doğrulanmış olsa da okuma başarısızlık oranları birkaç on yıl içinde önemli ölçüde değişmemiştir. Öğretmen adaylarının Okuma Bilimi ile ilgili uygun eğitimi almadığı düşünülmektedir. Bu nedenle, Okuma Bilimi ile ilgili bilginin eksikliği, bu kavramların gelecek kuşak öğretmenlere öğretilmesindeki direnişin nedeni olabilir. Endişe verici derecede az sayıda öğretmen eğitimi programı, Okuma Biliminin uygun bilgi tabanını öğrencilerine sunan kurslar sağlamaktadır, bu nedenle okuma güçlükleri ile ilgili etkili öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Hurford ve Hurford, 2016).

İrlanda disleksi derneğinin Haziran 2016 raporuna göre İrlanda'da 450.000 disleksili (nüfusun%10'u) vardır ve bu nedenle ortalama olarak her sınıfta üç disleksili vardır. Disleksi, akıcı ve doğru okuma ve heceleme becerilerinin kazanılmasını etkileyen özel bir öğrenme güçlüğüdür. Bu, uygun öğrenme fırsatlarına erişilmesine rağmen gerçekleşir. Disleksi kaynaklı zorluklar hafif ila şiddetli bir süreklilikte ortaya çıkar. Disleksi olan insanlar öğrenmeye çalıştıklarında daha fazla stres ve hayal kırıklığı yaşayabilirler, bu da özellikle okuryazarlık edinimi ile ilgili olarak artan kaygıya neden olur. İhtiyaçları eğitiminin başlarında belirlenmez ve desteklenmezse, disleksi olan öğrenciler ve akranları arasındaki göreceli boşluk zamanla artar. Her yaşta destek yardımcı olabilirken, etkisi eğitimin ilk yıllarında en yüksektir. Öğretmenlerin sadece

%30'u disleksi ile ilgili herhangi bir hizmet öncesi eğitim aldığını bildirmekte ve %92'si sınıf için yeterince hazırlanamadığını bildirmektedir. Ulusal Özel Eğitim Konseyi (NCSE), öğretmenlerin öğrencileri tanımlayabilmeleri ve destekleyebilmelerine büyük ölçüde dayanan yeni bir Özel Eğitim İhtiyaçları (SEN) hükmü önermektedir. Disleksi konusunda öğretmen eğitimini geliştirmeden, disleksi olan çocukların ihtiyaçlarının tanımlanamayacak ve karşılanamayacağı konusunda gerçek bir risk vardır. Öğretmenlerin %97'si disleksi konusunda daha ileri eğitime ihtiyaç duyduklarını ve bundan yararlanabileceklerini kabul etmektedir. Her sınıf öğretmeni disleksi tanımlama ve destek stratejileri hakkında biraz bilgiye ihtiyaç duyar (The Dyslexia Association of Ireland (DAI), 2016).

Kaliforniya'da gerçekleştirilen bir çalışmada disleksi üzerine sınıf düzeyi ile eğitim arasında bir korelasyon olup olmadığını, öğretmenlerin ek eğitim arzusu olup olmadığını ve öğretmenlerin aldığı eğitim miktarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca sınıftaki disleksili öğrenciler üzerinde öğretmen yanılgıları, Disleksili öğrencilere öğretme ve öğretmen eğitimi ihtiyacı da araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında, öğretmenlerden disleksi öğrencilerine nasıl öğretileceği konusunda aldıkları eğitim miktarı hakkında bir ankete cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin çoğunluğunun, sınıflarında disleksi olan öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını nasıl karşılayacakları konusunda yeterli eğitim almadığını göstermiştir (Colson, 2013).

Türkiye'deki öğretmenlerin disleksiye ilişkin görüşlerini incelemek ve disleksi üzerine eğitim ihtiyaçlarını belirleme amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada; öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ve aldıkları disleksi eğitimini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çalışmaya başladıktan sonra da disleksi hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve sonuç olarak kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler aynı zamanda, disleksili bir öğrenciyle karşılaşmaları durumunda; farkına varma, tanımlama ve yönlendirme konusunda gerekli bilgi ve mesleki beceriye sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini bilmediklerini belirtmişlerdir (Balcı, 2019).

Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin alan yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin artırılmasına yönelik çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerde ve fakültelerde disleksi gibi belirgin alanlara yönelik eğitim çalışmaları oldukça azdır. Sınıf öğretmenliği programlarında okuma yazma öğretimi dersi bulunsa da okuma güçlüğüne giderilmesine ilişkin öğretmen yeterliklerini arttıracak yeterli uygulama ve içerikler bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitim programının disleksili öğrencilerde okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik öğretmen yeterliliklerine etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmanın bu anlamda alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir ve ayrıca bu çalışma alanda öğretmen eğitim programının çok sınırlı olması ve nitelikleri geliştireceğinden dolayı da bir öneme sahip olacaktır.

#### **2.14 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitim programının disleksili öğrencilerde okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik öğretmen yeterliliklerine etkisinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada, araştırmanın ana amacı ışığında altı alt amaca cevap aranacaktır. Bu altı alt amaç aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Disleksili öğrencilerin okuma güçlükleri ile baş etmede eğitim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek öğretmen eğitimi programının ihtiyaçları ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı deney grubu ile kontrol grubu ön-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 3) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı kontrol grubu ön-test son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 4) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı deney grubu ile kontrol grubu son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 5) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı deney grubu ön-test son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?

- 6) Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı deney grubu son-test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?

## 2.15 Araştırmanın Önemi

Tüm bireyler, etkisiz öğretimden dolayı güçlük yaşayabilir. Ancak, etkili öğretime en çok ihtiyaç duyanlar en ciddi zorlukları yaşamaktadırlar. Etkisiz öğretimden kaynaklı güçlükleri en fazla öğrenme güçlüğü çeken ve başarısızlık ya da başarısızlık riski taşıyan öğrenciler, yaşarlar. Genel eğitim sınıflarında etkili öğretim, disleksi olan çocuklar için hayati önem taşımaktadır, çünkü çoğu okumayı öğrenemediklerinden dolayı ikinci sınıftan itibaren özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmektedir. Pek çoğu için bu başarısızlık önlenemez. Açıkçası, iyi öğretimin neyle ilgili olduğuna dair bilimsel kanıtların belirlenmesi, çocukların bunu elde etmesini garanti etmek için yeterli olmamaktadır. Eğitim değişiminin dinamiklerini anlama ihtiyacı, eğitimciler ve politika belirleyicileri etkili öğretim uygulamaları hakkında araştırma temelli bilgileri uygulamaya çalıştıkça ortaya çıkmaktadır. Temel yeterliklerin hizmet içi öğretmen eğitim programlarıyla öğretmenlere kazandırılması kritik bir ihtiyaçtır. Dilin nasıl oluşturulduğu da dahil olmak üzere öğretmen tutumları ve bilgisi, etkili öğretimin uygulanması için temel oluşturmaktadır (Reid, 2011).

Farklılıkları dikkate almamak fonolojik ve alfabetik becerilerin kazanılmasında temel zorluklara neden olmaktadır. Bu becerilerdeki zayıflıklar, kod çözme, akıcılık, anlama, yazılı anlatım ve yazım gibi alanlarda akademik sorunlara yol açmaktadır. Bu problemler, çeşitli olumsuz eğitim ve sosyal sonuçlara yol açabilir. Disleksi beyin temelli ve hayat boyu bir bozukluk olmasına karşın, okuma güçlüklerini önleyebilir ve azaltabilir, dolayısıyla okuma ile ilgili akademik sorunları da önlenmektedir. Eğitim ortamı bu noktada önemli bir rol oynar. Eğitim ortama farklı öğrenen bir bireyi derin bir öğrenme engeli içine sürükleyebilir ya da sinirsel güçlükleri dengeleyerek yetkinliklere ve yeteneklere dönüştürecek ortamları teşvik edebilir. İyi eğitim almış öğretmenler tarafından açık, ardışık, sistematik ve kümeli öğretim yoluyla yapılandırılmış bir dil müfredatı, özellikle okul öncesi ve ilk okul döneminde en uygun öğrenme ortamında kritik bir bileşendir. Disleksili çocuklar için öğrenmeyi geliştirmek için tasarlanan eğitim ortamları tüm öğrencilere yarar sağlar. Ancak, etkili öğretimi başlatmak, beslemek ve sürdürmek için eğitim ortamlarını değiştirmek zordur. Etkili öğretim uygulanması,

öğretmen yeterliklerine bağlıdır ve okul değişiminin karmaşık dinamiklerinin anlaşılmasını gerektirir (Nicolson ve Fawcett, 2013).

Disleksi okuma ve dil problemleri ile ilgili nörobiyolojik farklılıklar ile ortaya çıksa da temel olarak etkin öğretim ile tedavi edilir. Özellikle erken dönemlerde tanılanmış ve etkili sınıf eğitimi, okuma ve yazma problemlerinin ciddi boyutlara ulaşmasını önleyebilir veya en azından etkili bir şekilde ele alabilir ve sınırlayabilir. Erken tanı da geç kalındığında bile yoğun bir öğretim ile en ciddi okuma engellerinin ilk okulda iyileştirilebileceği ve öğrencilerin akademik başarıya doğru ilerleyebildiği öngörülmektedir. Disleksili bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarına yetkin bir müdahale yapıldığında, bozukluğun etkisi azaltılabilir ve öğrencinin en zorlayıcı güçlükleri aşmasına ve yönetmesine yardımcı olabilir (Hultquist, 2006). Disleksi öğrencinin davranışının ve eğitimsel ilerlemesinin gidişatını belirleyen en önemli faktörün öğretmenin tutumu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, uluslararası araştırmalar, bir öğretmenin farklı öğrenme güçlükleriyle başa çıkma kapasitesinin, bu zorluklarla ilgili bilgisinden etkilendiğini göstermektedir (Gwernan, Jones ve Burden, 2010). Disleksiden etkilenen öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik öğretmen bilgisi ve tutumlarını belirlemek ve geliştirmek için sistematik araştırmalar gerekmektedir. Özellikle dil sorunu yaşayan öğrencilere okuma ve yazma öğretmek etkili bir bilgi ve beceri gerektirmektedir. Birçok devlet tarafından onaylanan lisans ve mesleki gelişim uygulamaları öğretmenlerin ve uzmanların hazırlanması ve desteklenmesi için yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma sorunlarını önlemek, erken risk belirtilerini tanımak, ya da disleksili ve özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere başarılı bir şekilde öğretmek için yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Disleksi konusunda öğretmenlerin ve uzmanların yetkilendirilmesine yönelik zengin içeriğe sahip eğitim programlarının yaygın bir şekilde yokluğu dikkat çekmektedir. Öğretmen yetiştiren lisans programlarının incelendiğinde çok azının risk altındaki öğrenciler için etkili öğretim hakkındaki güncel araştırmalarla uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yetersizlikleri kapsayan etkili öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimi teşvik etmek için hizmet içi öğretmen eğitim programları hazırlanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme genel eğitimin her düzeyinde önemli olduğu kadar, özel eğitimde de önemli bir konudur (Sarı, 2007). Günümüzde, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olması sebebiyle her öğrencinin kendine özgü problem davranışlar

gösterebileceği düşüncesi, özel gereksinimli bütün öğrencilerin eğitimine verilen önemi de artırmıştır. Özel eğitimin amacı; öğrencinin potansiyellerini açığa çıkarıp en üst seviyede kullanabilmesine fırsatlar verilmesi, kendine yeten, çevreye uyumlu ve üretken bireyler olabilmeleri olarak tanımlanmıştır. Özel eğitim hizmetlerinin kalitesi ise, önemli oranda bu hizmetleri sağlayacak olan öğretmenin niteliğine bağlıdır (Sarı, 2004). Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer mesleklere göre stratejik bir öneme sahip olduğundan bu yapılacak araştırmanın geleceğin öğretmenlik mesleği açısından stratejik bir önem taşıyacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en yaygın öğrenme güçlüğü olan disleksi konusunda yeterliklerinin artırılması ile en sık karşılaştıkları disleksili öğrencilerine daha etkili destek olabilecekleri düşünülmektedir.

Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin alan yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin artırılmasına yönelik çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerde ve fakültelerde disleksi gibi belirgin alanlara yönelik eğitim çalışmaları oldukça azdır. Sınıf öğretmenliği programlarında okuma yazma öğretimi dersi bulunsa da okuma güçlüğüne giderilmesine ilişkin öğretmen yeterliklerini arttıracak yeterli uygulama ve içerikler bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenleri en yaygın öğrenme güçlüğü olan disleksi konusunda yetersiz olmalarından dolayı sınıflarındaki disleksili öğrencilere yeterince destek olamamaktadırlar. Öğretmen ihtiyaçlarına dayalı geliştirilecek olan bir disleksi eğitim programının bu bağlamda öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması sadece öğretmen yeterliklerini arttırmayacak aynı zamanda kaynaştırma eğitimine devam eden disleksili öğrencilerin disleksi dostu sınıf ortamlarına kavuşmalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin kendini yetersiz gördükleri bir alanda öz-yeterlikleri de düşük olacaktır, ancak etkili bir eğitim programı öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını arttıracaktır. Kendini yeterli hisseden öğretmen disleksili öğrencilerine uygun eğitim ortamı ve etkinlikler sağlama konusunda daha etkili olacaktır ve disleksili öğrencilerine karşı tutumları da olumlu yönde gelişecektir.

## BÖLÜM 3

### 3 YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma yöntemi açıklanmıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel yöntemler bir arada kullanıldığı için araştırma yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Aşağıda çalışmada kullanılan karma yöntem ve dolayısıyla araştırmanın belirli aşamalarında kullanılan nitel ve nice yöntem hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Disleksili öğrenciye sahip öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada karma yöntemler içerisinde iki aşamalı keşif tasarımı araştırma modeli olarak kullanılmıştır. İhtiyaç analizine dayalı geliştirilen programın etkililiğini değerlendirme amacını gerçekleştirmek için hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleri kullanılacağından dolayı bu yöntem tercih edilmiştir. Keşif tasarımı modeli iki aşamalı bir yaklaşımdır ve Sıralı Keşif Tasarım olarak adlandırılır (Creswell, 2007). Bu tasarım, bir olguyu keşfetmek için nitel verilerle başlar ve ardından ikinci bir nicel aşamaya geçer. Bu tasarımı kullanan araştırmacılar nitel aşamanın sonuçlarına dayanarak bir araç geliştirir ve ortaya çıkan bir teori veya taslağa dayalı testler için önermeler belirtirler. Bu durum ilk nitel aşamayı, çalışmanın sonraki nicel bileşenine bağlamaktadır. Önce konuyu niteliksel olarak keşfedilir ve nitel verilerinden temalar geliştirirler. Daha sonra bu sonuçlara dayanarak bir araç geliştirirler ve daha sonra bu aracı çalışmanın ikinci aşaması olan nicel aşamasında kullanırlar. Araştırmacılar, nitel bulgulara dayalı nicel bir araç geliştirmeleri ve uygulamaları gerektiğinde karma yöntemlerden sıralı keşif modelini kullanırlar. İkinci veri toplama aşamasında, araştırmacı bu aracı nicel olarak uygular ve doğrular.

Karma yöntem terimi, nicel ve nitel verilerin tek bir çalışmada sistematik olarak bütünleştirilmesini veya karıştırılmasını sağlayan yeni bir araştırma metodolojisini ifade eder. Bu metodolojinin temel dayanağı, böyle bir entegrasyonun, ayrı nicel ve nitel veri toplama ve analizinden daha eksiksiz ve bütüncül bir veri kullanımına izin vermesidir. Eğitim programlarının değerlendirilmesi, nasıl uygulanacağına ilişkin en iyi uygulamaların belirlenmesi, maliyet, öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılama ve program etkinliğinin öğrenilmesine katkıda bulunmak için karma yöntem çalışmaları ideal bir

fırsat sağlar. Karma yöntem araştırmaları sosyal bilimlerde kullanılmaya başlanmıştır ve son on yılda, prosedürleri çok çeşitli araştırma sorularına uyacak şekilde geliştirilmiş ve rafine edilmiştir (Creswell, 2007).

İyi tasarlanmış karma yöntem çalışmasının temel özellikleri şunlardır: Hem nicel (kapalı uçlu) hem de nitel (açık uçlu) verilerin toplanması ve analizi. Nicel ve nitel analiz için uygun örneklem büyüklüğünü sağlamak gibi her yöntemin geleneğine uygun veri toplama ve analiz etme prosedürleri kullanmak. Veri toplama, analiz veya tartışma sırasında verileri entegre etme. Aynı örnekle veya farklı örneklerle aynı anda veya ardışık olarak kalitatif ve kantitatif bileşenleri uygulayan prosedürlerin kullanılması. Karma yöntem kullanılmasının birkaç avantajı vardır. Karma yöntemler özellikle nicel sonuçlar ve nitel bulgular arasındaki çelişkilerin anlaşılmasında yararlıdır. Katılımcıların bakış açısını yansıtır ve çalışma bulgularının katılımcıların deneyimlerine dayanmasını sağlar. Bilimsel etkileşimi teşvik eder. Metodolojik esneklik sağlar. Karma yöntemler büyük bir esnekliğe sahiptir ve yalnızca nicel araştırmalarda elde edilebilenden daha fazla bilgiyi aydınlatmak için gözlemsel çalışmalar ve randomize çalışmalar gibi birçok çalışma tasarımına uyarlanabilir. Zengin, kapsamlı veriler toplar. Nicel ve nitel verileri entegre ederek bireylerin doğal olarak bilgi toplama yöntemlerini de yansıtır (Cohen, Manion ve Morrison, 2017).

### **3.1.1 Nitel Araştırma Yöntemi**

Çalışmanın ilk aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği tercih edilmiştir. Geliştirilecek olan eğitim programının hedef, kazanım ve içeriğini belirlemek amacıyla program geliştirmenin ilk aşamasında ihtiyaç analizi gerçekteştirilmiştir. İhtiyaç analizi için gerekli veriler görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşme yöntemleri içerisinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği benimsenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin detaylı bilgiler veri toplama araçları başlığı altında sunulmuştur. Keşifsel sıralı karma desenin benimsendiği bu çalışmanın ilk kısımda program ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamasında nitel yöntem tercih edilmesinin sebebi nitel araştırmanın araştırma problemini insancıl veya idealist bir yaklaşım olarak anlamaya odaklanmasıdır. Her ne kadar nicel yaklaşım nesnel olarak yapılabilecek ve diğer araştırmacılar tarafından yayılabilecek yöntemlere dayandığı için daha güvenilir bir yöntem olsa da nitel yöntem insanların inançlarını, deneyimlerini, tutumlarını, davranışlarını ve etkileşimlerini anlamak için kullanılır. Sayısal olmayan

veriler üretir. Nitel araştırmanın müdahale çalışmalarına entegrasyonu, disiplinler arasında artan ilgi gören bir araştırma stratejisidir. Bir zamanlar deneysel araştırmalarda felsefi olarak tutarsız görünse de nitel araştırma artık sadece değişkenlerin ölçülmesi yoluyla elde edilemeyen girişimsel çalışmalara yeni bir boyut ekleme kabiliyeti ile tanınmaktadır. Nitel araştırma başlangıçta araştırmacılar insan davranışlarını sayısal olarak değerlendirmenin sıkıcı bulduğu psikolojik çalışmalarda kullanılmıştır. O zamandan bu yana, diğer araştırma alanlarında da nitel araştırma kullanılmaktadır. Nitel araştırmanın üç ana yöntemi bulunmaktadır: Gözlem, görüşme ve doküman analizi. Nitel araştırma, çalışmadaki katılımcılara söz hakkı verir. Katılımcıların deneyimlerini paylaşmalarına izin verir. Nitel çalışma, çalışma ile ilgili herkesin katılımını artırır. Araştırmacı, çalışmadaki nicel önlemlerin yanı sıra sosyal parametreler üzerinde de çalışmaktadır. Denekler ayrıca çalışmada güçlendirici bir deneyime sahiptir. Çalışmada aktif rolleri vardır ve bireysel yararlarını ve çalışmanın zararlarını dile getirebilirler. Buna ek olarak, nitel yöntemlerle araştırmacı ve katılımcı arasındaki ilişki, nicel araştırmadan daha az biçimseldir. Nitel çalışmalar iyi tasarlanmış olmalı ve çalışmanın amaçları, prosedürleri titizlikle kararlaştırılmalıdır. Çalışma, araştırma yanlılığını geçersiz kılmak için önceden belirlenmiş yöntemlere sahip olmalıdır (Mertens ve McLaughlin, 2004).

Çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme genellikle, katılımcılara bir konu hakkında ortaya çıkan verileri toplamak için açık uçlu sorular sormayı içeren nitel bir araştırma tekniğidir. Çoğu durumda görüşmeci, iyi planlanmış ve yürütülen bir dizi soru ile katılımcıların görüşlerini anlamaya çalışan konu uzmanıdır. Görüşme tekniğinde araştırmacı araştırmanın bir noktasında bir grup katılımcıyla, yalnızca hedef kitlelerinin bir bölümünü karşılayarak ve kişisel olarak bağlantı kurarak bilgi edinilebilecekleri bir görüşme yapmak zorundadır. Görüşmeler araştırmacılara katılımcılarını yönlendirmek ve istenen detaylarda veri elde etmek için bir platform sunar. Nitel araştırmada yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç temel görüşme türü vardır (Hartas, 2010).

### 3.1.2 Nicel Araştırma Yöntemi

Karma yöntemin benimsendiği bu çalışmanın ikinci aşamasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilen analizler sonucunda disleksi öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Geliştirilen programın etkililiğini değerlendirme sürecinde ise nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Program uygulama öncesi ve sonrasında örneklem üzerinde ölçümler yapılmıştır. Örneklem iki farklı gruba ayrılmış ve sadece bir gruba uygulama yapılmıştır ancak ölçme işlemi her iki gruba da hem uygulama öncesi hem de sonrasında gerçekleştirilmiştir. Müdahale programlarının değerlendirilmesi birçok eğitim araştırmasının merkezinde yer almaktadır. Uygulama değerlendirmesi için zaman içinde birkaç noktadan veri toplamak, örneğin ön test, son test ve takip değerlendirmeleri gibi, uygulama etkilerinin uzun vadeli gücünü test etmek için önemlidir. Bununla birlikte, özellikle de fonların eksikliği, katılımcıların uygunluk düzeylerini izleme düzeyinin düşüklüğü ve katılımcıların yer değiştirmesi vb. çeşitli faktörler araştırmacının takip değerlendirmelerinde veri toplamasını engelleyebilir. Bu durumda, genellikle ön-test son-test deseni (yani, müdahaleden önce ve sonra) eğitim uygulamaları alanında yaygın olarak kullanılan bir yöntemi temsil eder (Gliner, Morgan ve Harmon, 2003).

Nicel yöntemler, nesnel ölçümler ve anketler veya ölçekler yoluyla toplanan verilerin hesaplama tekniklerini kullanarak ve istatistiksel verileri manipüle ederek istatistiksel, matematiksel veya sayısal analizi vurgular. Nicel araştırma, sayısal veriler toplamaya ve bunları insan grupları arasında genellemeye veya belirli bir fenomeni açıklamaya odaklanır. Nicel araştırma çalışması yapmadaki amaç, bir popülasyon içindeki bir değişken [bağımsız] ve başka bir değişken [bağımlı] arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Nicel araştırma tasarımları ya betimsel ya da deneyseldir. Betimsel bir çalışma sadece değişkenler arasında ilişki kurar; deneysel bir çalışma nedensellik oluşturur. Betimsel nice araştırmalar tarama çalışmaları gibi bir konu üzerine örneklemden genellikle bir kez ölçüm alınarak gerçekleştirilen çalışmalardır. Deneysel nicel araştırmalar ise uygulama öncesi ve sonrası ölçümlerin yapıldığı çalışmalardır (Drummond, 2019).



### 3.3 Veri Toplama Araçları

Karma yöntemin benimsendiği bu çalışmada veri toplama sürecinde hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla öğretmenlerden görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Bu aşamada veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise birinci aşamada toplanan veriler ışığında geliştirilen eğitim programının uygulanması gerçekleştirilmiştir. Programın etkisini değerlendirmek için geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Bu aşamada ise nicel araştırma yöntemlerinden öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Görüşme formuna ve başarı testine ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir

#### 3.3.1 Nitel Veri Toplama Aracı

Eğitim programı geliştirme aşamasında ilk olarak ihtiyaçların belirlenmesi amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Eğitim programının geliştirilmesinde ise Taba eğitim programı geliştirme modeli kullanılmıştır. Taba modeli toplam 7 aşamadan oluşmaktadır ve bu aşamalardan ilki ihtiyaçların belirlenmesi aşamasıdır. Taba'nın yaklaşımı müfredatı amaç ve hedeflere göre oluşturmak için davranışsal yaklaşımı teşvik eder. Taba, müfredat geliştirme: teori ve uygulama (1962), adlı eserinde kesin bir müfredat oluşturma sırası sunmuş ve öğretmenler müfredat geliştirmeye katılmaları gerektiğini savunmuştur. Genelleştirilmiş öğrenme hedeflerinin, öğrencilerin ilkeleri verimli bir şekilde keşfetmelerini kolaylaştıran müfredat etrafında organize edilmek için en önemli yedi adımı şu şekilde ifade etmiştir:

- 1) İhtiyaçların Belirlenmesi: Öncelikle öğrencilerin gereksinimlerini belirlemek gereklidir.
- 2) Amaçların Belirlenmesi: İhtiyaç analiz sonuçlarına program amaçlarının belirlenmesi aşamasıdır.
- 3) İçeriğin Seçimi: Amaçları belirledikten, bu amaçlara ulaşmak için gerekli içeriğin belirlendiği aşamadır.
- 4) İçeriğin Düzenlenmesi: Hedef grubun ilgisine göre içerik düzenlenmeli ve öğrenenlerin anlayışları ve ilgileri dikkate alınarak kategorize edilmelidir.

- 5) Öğrenme Yaşantılarının Seçimi: Öğrenenlere içeriği aktarmak için kullanılacak öğretim yöntemleri seçilmelidir
- 6) Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi: İçeriğin düzenlenmesinin yanı sıra, öğrenenlerin aktiviteleri ilişkilendirebilmesi için öğrenme aktiviteleri de kategorize edilmelidir.
- 7) Değerlendirme: Program geliştiricisi aynı zamanda dersin başarısını da belirlemesi gerekir (Taba, 1962).

Tablo 3.2 Taba Program Geliştirme Modeli Aşamaları

1) Aşama	İhtiyaçların belirlenmesi
2) Aşama	Amaçların belirlenmesi
3) Aşama	İçeriğin seçimi
4) Aşama	İçeriğin düzenlenmesi
5) Aşama	Öğrenme yaşantılarının seçimi
6) Aşama	Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
7) Aşama	Değerlendirme

Araştırma kapsamında nitel veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu bilgilendirme metni ve görüşme bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bilgilendirme bölümünde araştırmacı, araştırmanın konusu ve önemi bilgilendirme yapılmış ve ayrıca katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu ve katılımcılara ait bilgilerin üçüncü taraflarla paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Görüşme formunda ise katılımcıların disleksi üzerine eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formu uygulanmadan önce uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden gelen dönütler dikkate alınarak görüşme formu üzerinde gerekli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 5 öğretmene pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin geri bildirimleri ve araştırmacının deneyimleri de dikkate alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

### 3.3.2 Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak disleksi öğretmen eğitim programı başarı testi kullanılmıştır. Uzman görüşüne dayalı geliştirilen başarı testinin geliştirilmesinin ilk aşamasında uygulanacak olan eğitim programının hedef ve kazanımlarını içeren soru maddeleri ve seçenekleri yazılmıştır. Sorular 5 seçenekli

hazırlanmıştır. Hazırlanan 60 soruluk taslak başarı testi alanında uzman 3 kişiye gönderilmiş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinden sonra uygun bulunmayan toplam 10 soru testten çıkarılmış ve 50 soruluk bir test pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Birinci pilot uygulama sonrası 40 sorudan oluşan nihai test 8 öğretmene pilot uygulama kapsamında uygulanmıştır. Bu uygulamadaki amaçlardan biri testte anlaşılmayan soru ve/veya bilinmeyen kelime olup olmadığını tespit etmektir. Anlaşılmayan sorular ve bilinmeyen kelimeler testin uygulanma amacının dışına çıkılmasına neden olabilir. İkinci amaç ise, testin ortalama kaç dakika içerisinde çözebildiklerini tespit etmektir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler testi 32-36 dakika arasında cevaplamışlardır. Testin cevaplama süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir.

Bir başarı testi, gelişmiş beceri veya bilginin testidir. En yaygın başarı testi tipi, genellikle eğitim gibi planlı öğretim yoluyla belirli bir sınıf düzeyinde öğrenilen beceri ve bilgileri, ölçmek için geliştirilmiş standart bir testtir. Başarı testi puanları, genellikle bir öğrencinin öğrenim düzeyini belirlemek için kullanılır. Düşük başarı puanları, iyileştirme veya bir ders notunun tekrarlanması gerektiğini gösterebilir. Başarı testleri öğrencilerin yeterliklerinin değerlendirilmesinde ek bir rol üstlenmiştir. Yeterlilik, bir öğrencinin sınav noktasına kadar edindiği dereceye uygun bilgi ve beceri miktarı olarak tanımlanır. Daha iyi öğretim uygulamalarının öğrenilen miktarı artırması ve bu nedenle başarı puanlarını artırması beklenmektedir. Başarı testi maddeleri yazarken, yazarlar genellikle belirli bir eğitim uygulamasında öğrencilerin neler öğrenmesi gerektiğini tam olarak belirten bir içerik standartları listesi ile başlar. Madde yazarın eğitmenin amacı, belirli bir düzeyde elde edilen en önemli beceri ve bilgileri ölçen test öğeleri oluşturmaktır. Yazılan test öğelerinin sayısı ve türü içerik standartlarına göre belirlenir. İçerik geçerliliği, son testte yer alan maddelerin temsili ile belirlenir (Madaus ve Stufflebeam, 1989).

Geliştirilen başarı testinin güvenilirliğini, madde zorluk ve ayırt edicilik indekslerini belirlemek üzere toplam 168 (n=168) sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucu ortaya çıkan sonuçlar tablolar şeklinde verilmiştir. Veriler incelendiğinde testteki maddelerin ayırt edicilik değerlerinin .15 ile .83 arasında olduğu ve .29'un altında değere sahip 10 maddenin testten çıkarılması gerektiği görülmüştür (Wendler ve Walker, 2015). Minimum ayırt edicilik değerini karşılamayan 10 madde testten doğrudan çıkartılmıştır. Geliştirilen başarı testi nihai formunda kırk soru kalmıştır.

Tablo 3.3 Madde Güçlük ve Madde Ayıricılık İndeksi

Soru No	P	D	Soru No	P	D
1	0,56	0,46	26	0,45	0,56
2	0,43	0,48	27	0,55	0,73
3	<b>0,41</b>	<b>0,27</b>	28	0,57	0,77
4	0,57	0,81	29	0,54	0,75
5	<b>0,86</b>	<b>0,27</b>	30	0,51	0,65
6	0,58	0,67	31	0,53	0,73
7	0,44	0,58	32	0,47	0,44
8	0,50	0,67	33	<b>0,70</b>	<b>0,23</b>
9	0,55	0,85	34	0,47	0,52
10	0,43	0,65	35	0,52	0,46
11	0,66	0,65	36	<b>0,28</b>	<b>0,27</b>
12	<b>0,39</b>	<b>0,27</b>	37	0,65	0,54
13	<b>0,30</b>	<b>0,23</b>	38	0,54	0,83
14	0,54	0,79	39	<b>0,30</b>	<b>0,23</b>
15	0,51	0,73	40	0,46	0,75
16	0,46	0,67	41	0,45	0,56
17	0,46	0,63	42	0,45	0,69
18	0,48	0,63	43	0,44	0,46
19	0,54	0,63	44	0,45	0,73
20	<b>0,54</b>	<b>0,25</b>	45	0,46	0,58
21	0,54	0,67	46	<b>0,22</b>	<b>0,15</b>
22	0,51	0,65	47	0,45	0,60
23	0,51	0,73	48	0,51	0,73
24	0,49	0,60	49	<b>0,33</b>	<b>0,21</b>
25	0,52	0,79	50	0,56	0,79

KR-20 ve KR-21 Kuder Richardson tarafından geliştirilen ve test geliştirme kılavuzlarında oldukça fazla yer bulan güvenirlik analizi hesaplamalarıdır. İki analiz arasındaki temel fark KR-20 testteki her maddeyi doğru cevaplayanların sayısını bilmeyi gerektirirken, KR-21 sadece testteki toplam madde sayısı, ortalama ve standart sapma bilinmesi durumunda yapılabilmektedir. Ayrıca, KR-21 testteki tüm maddelerin eşit ayırt edicilik değerine sahip olduğunu varsayar. Uygulanması daha zor da olsa KR-20 en uygun yöntemdir (Kubiszyn ve Borich, 2003). Test güvenirliğini belirleme yöntemlerinden biri testin iç tutarlılığını hesaplamaktır. KR-20 analizi iki sonuçlu (özellikle çoktan seçmeli ya da katılıyorum-katılmıyorum şeklinde cevaplanan) maddelerin iç tutarlılık katsayılarını veren istatistiki işlemdir (Swerdlik, Edward D. Sturman ve Cohen, 2012). Çalışma kapsamında geliştirilen başarı testinin analiz ve

güvenirlik çalışmaları KR-20 güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Testin 50 maddelik formunun KR-20 değeri .91 iken 40 maddeye düşürülmüş son halinin KR-20 değeri .95 olarak hesaplanmıştır. 40 sorudan oluşan nihai başarı testi için güvenilirlik analizi sonuçları tablo olarak verilmiştir.

Tablo 3.4 Başarı Testinin KR-20 Güvenirlik Değeri ve Test Analizi

<b>N</b>	<b>Soru Sayısı</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>	<b>Ort. Güç.</b>	<b>rKR20</b>
<b>168</b>	40	27,92	9,69	0,52	0,95

### 3.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci nitel verilerin toplanması ve nicel verilerin toplanması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

#### 3.4.1 Nitel Verilerin Toplanması

Disleksili öğrenciye sahip öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi kapsamında 25 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin hepsi yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacının görev yaptığı üniversite ve öğretmenlerin görev yaptığı okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme yeri ve zamanı katılımcıların isteklerine göre belirlenmiştir. Görüşmelere 2020 yılı ocak ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların gerekli onay ve izinleri alınmış ve görüşmeler bir ses kayıt cihazı yardımı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir ve program içeriği bu analiz sonuçlarına göre oluşturulmaya başlanmıştır. Literatür taraması, ihtiyaç analizi ve uzman görüşünden sonra disleksi öğretmen eğitimi programı geliştirilmiştir. Görüşme nitel araştırmalarda en yaygın veri toplama biçimidir. Görüşme uygulamaların ve standartların sadece kaydedilmediği, aynı zamanda elde edildiği, sorgulandığı ve güçlendirildiği bir veri toplama aracıdır. Görüşmelerin çoğu ya yarı yapılandırılmış, hafif yapılandırılmış ya da derinlemesine yapılandırılmıştır. Yapılandırılmamış görüşmeler genellikle uzun vadeli saha çalışması yürütülürken ve katılımcıların kendi yollarını ve hızlarını ifade etmelerine olanak tanıyarak, katılımcıların yanıtlarını asgari düzeyde tutarak önerilmektedir. Görüşmeleri iyi yapmak beceri ve planlama gerektirir. Araştırmacı ne tür bir görüşme yapacağını belirlemelidir: yapılandırılmış, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış. Her türün avantajları vardır ve görüşmenin telefonda ya da yüz yüze olup olmadığına

bakılmaksızın, yaptığınız görüşme türünü bilmek, daha başarılı olmasına yardımcı olacaktır (Moeckli, 2011).

Yapılandırılmış görüşmelerde, sorular önceden planlanır ve oluşturulur. Tüm adaylara aynı sırayla aynı sorular sorulur. Yapılandırılmış görüşmelerde tüm adaylara aynı sorular sorulduğundan, cevaplarını karşılaştırmak kolaydır. Öte yandan, yapılandırılmış görüşmelerin geliştirilmesi daha zordur ve daha karmaşıktır. Onları test etmeli ve görüşmecilerin onları tam olarak takip etmelerini sağlamalısınız. Dahası, herkese uyan tek bir görüşme formu biraz soğuk ve nesnel görünebilir, bu da katılımcıyı gerçekten tanımayı zorlaştırır. Yapılandırılmamış bir görüşme, görüşmecinin önceden hazırlanmamış sorular sorduğu bir görüşme türüdür. Bunun yerine, serbest akan bir konuşmada sorular kendiliğinden ortaya çıkar, bu da farklı adaylara farklı sorular sorulduğu anlamına gelir. Yapılandırılmamış bir görüşmenin ana avantajı kişiselleştirilmiş yaklaşımıdır. Ek olarak, yapılandırılmamış görüşmeler serbest akışlı bir görüşmeye izin verdiğinden, daha rahat hissederler, bu da katılımcıları rahatlatır ve daha doğal ve dürüst bir görüşme sağlar. Ancak farklı katılımcılara farklı sorular sorulduğu için cevaplarını karşılaştırmak ve adayları eşit ve objektif olarak değerlendirmek daha zordur. Yarı yapılandırılmış bir görüşme, görüşmecinin önceden belirlenmiş birkaç soru sorduğu ve diğer soruların önceden planlanmadığı bir görüşme türüdür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış görüşme stillerini birleştirdiğinden, her ikisinin de avantajlarını sunabilir. Katılımcıların objektif olarak karşılaştırılmasına izin verirken, aynı zamanda o adayla ilgili konuları kendiliğinden keşfetme fırsatı da sağlarlar (Walliman, 2010).

### **3.4.2 Nicel Verilerin Toplanması**

Araştırmada nicel veriler araştırma kapsamında geliştirilen disleksi öğretmen eğitim programı başarı testi ile toplanmıştır. Başarı testi eğitim programının uygulanmasından önce hem kontrol hem deney grubundaki katılımcı öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulanan başarı testi sonuçları ön-test olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Uygulama sonrasında ise başarı testi tekrar son-test olarak her iki gruba da uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel analizler için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Başarı testi ve program uygulaması yapılmadan önce gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Başarı testi uygulamaları araştırmacı gözetiminde uygulanmıştır. Katılımcılara veri geçerliği ve güvenilirliği için başarı testini çözerken cevaplarında

samimi olmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Başarı testinin ön-test ve son-test olarak uygulanmadan önce gerekli madde analizleri yapılmış ve buna ilişkin detaylı bilgiler ilgili başlık altında verilmiştir. Ön-test sonrası ihtiyaç analizine dayalı geliştirilen eğitim programı deney grubuna uygulanmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında elde edilen veriler ışığında 7 ünite 14 oturumdan oluşan disleksi öğretmen eğitim programı haftada iki gün ve günde 1 oturum olmak üzere 7 haftalık bir uygulama sürecinde uygulanmıştır. Uygulama sonrası ise başarı testi son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Geliştirilen eğitim programının ünite bazlı konu başlıkları ekler bölümünde verilmiştir.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizine ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir. Araştırmanın farklı aşamalarında farklı yöntemlerle toplanan veriler yine farklı yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında nitel araştırma yöntemlerinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen yöntemi ile elde edilen veriler SPSS bilgisayar yazılımı aracılığı ile istatistiksel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir.

#### **3.5.1 Nitel Verilerin Analizi**

Eğitimde neyin işe yaradığını anlamak için nedensel ilişkileri tanımlamamız gerekir. Örneğin, bir okuma programı gibi belirli bir akademik müdahalenin, belirli bir öğrenci performansında artış gibi bir etkiye neden olup olmadığını incelemek için betimsel analiz kullanılabilir. Betimsel analiz, eğitimde neyin işe yaradığını belirleyen verilerdir yani betimsel basitleştirmez. Betimsel analiz araştırmalarda ihtiyaçlar, yöntemler, uygulamalar, politikalar, popülasyonlar ve ortamlar için merkezi bir öneme sahiptir. Betimsel analiz, daha önce tanınmayan verilerdeki fenomenleri veya örüntüleri tanımlaması gibi bir araştırmanın tek yöntemi olabilir. Bununla birlikte, genellikle, nicel analiz içeren daha geniş bir çalışmanın parçasıdır. Nicel araştırma yöntemleri, belirli bir zaman ve yerde uygulanan bir müdahalenin etkileri hakkında güçlü kanıtlar sağlayabilir, ancak betimsel analiz nedenin koşullarını açıklar (Loeb, Dynarski, McFarland, Morris, Reardon ve Reber, 2017).

Bir müdahalenin “neden” bir etkisi olduğunu anlamak için nicel ve nitel analizin bir kombinasyonu gereklidir. Uygun şekilde uygulandığında betimsel analiz

araştırmacıların bir ilgi fenomenini anlamalarına ve bu bilgileri olası nedensel mekanizmalara öncelik vermek, hipotezler ve müdahale stratejileri oluşturmak, sorunları teşhis etmek ve yeni sorunları tanımlamak için kullanmasına yardımcı olabilir (Walliman, 2010). İhtiyaç analizine dayalı geliştirilen disleksi öğretmen eğitim programının hedef, kazanım ve içeriğini belirlemek için çalışmaya katılan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler önce metinsel veriye dönüştürülmüş ve betimsel analiz uygulanmıştır. Her bir görüşme ve görüşmenin her bir sorusu için kavramlar ve temalar belirlenmiştir. Oluşturulan temalar doğrultusunda programın hedefleri, kazanımları ve içeriği şekillenmiştir. Betimsel analiz aşağıdaki tabloda verilen adımlar ışığında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.5 Betimsel Bir Analizde Adımlar

1	Bir fenomeni tanımlayın.
2	Bu fenomenin hangi özelliklerinin en belirgin olduğunu düşünün.
3	Bu özellikleri en iyi temsil eden kavramları belirleyin.
4	Verilerde gözlemlenebilir kavramları belirleyin.
5	Verideki gerçekleri tanımlayan kalıplarla kavramları eşleyin.
6	Yeniden düşünün ve bu süreci gerektiği kadar tekrarlayın.

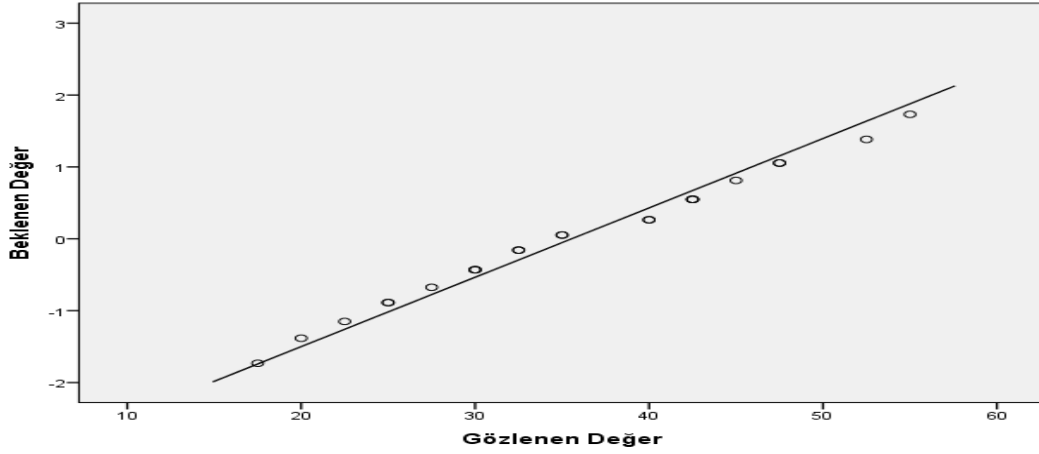
### 3.5.2 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler sosyal bilimler için istatistik analiz programı olan SPSS aracılığı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna öntest sontest olarak uygulanan başarı testi sonuçları program etkililiğini belirlemek amacı ile analiz edilmiştir. Öncelikli olarak verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla normallik testi gerçekleştirilmiştir. Bu testler arasında en bilinenleri Ki-Kare, Kolmogorow-Smirnov, Lilliefors ve Shapiro – Wilk normallik testleridir. Bu testler içinden örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurularak ( $n < 50$ ) Shapiro – Wilk ve, Kolmogorow-Smirnov normallik testleri kullanılmıştır.

Tablo 3.6 Deney Grubu Normallik Testi Sonucu

Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Deney Grubu	,101	23	,200	,975	23	,803

$p < 0.05$



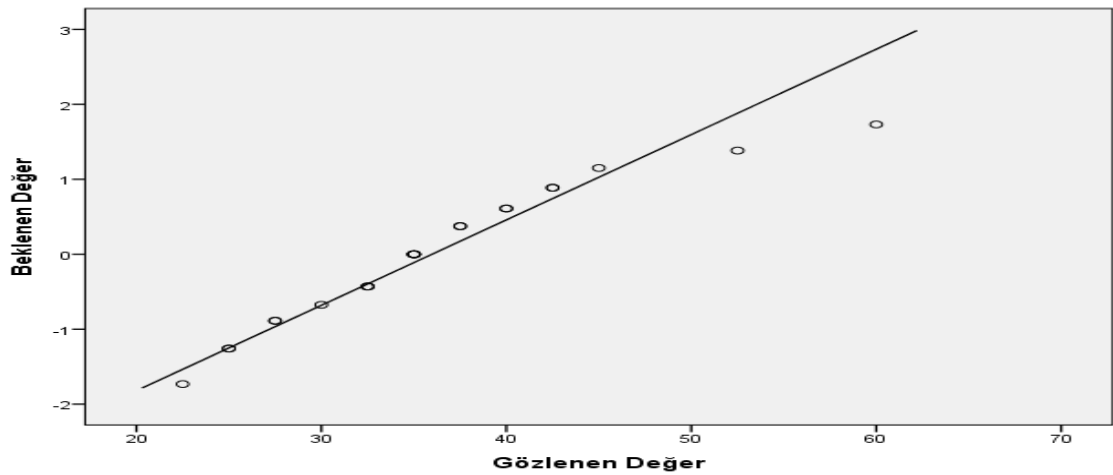
Grafik 3-1 Deney Grubu Örneklem Dağılımı Normallik Plot Grafiği

Deney grubu örnekleme için yapılan normallik testi analiz sonucunda örneklemin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir analiz sonuçlarına ilişkin detaylı bilgi ve normallik dağılım plot grafiği yukarıda verilmiştir.

Tablo 3.7 Kontrol Grubu Normallik Testi Sonucu

Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Kontrol Grubu	,153	23	,174	,936	23	,147

Kontrol grubu örnekleme için yapılan normallik testi analiz sonucunda örneklemin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir analiz sonuçlarına ilişkin detaylı bilgi ve normallik dağılım plot grafiği aşağıda verilmiştir.



Grafik 3-2 Kontrol Grubu Örneklem Dağılımı Normallik Plot Grafiği

Elde edilen veriler ışığında grupların kendi içerisindeki başarı testi puanlarını parametrik testlerden bağımlı örneklem t-testi ve grupların birbirleri ile olan ilişkisini analiz etmek için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılmasının sebebi t-testi iki veri setinin ortalama değerlerini karşılaştırmamıza ve aynı popülasyondan gelip gelmediklerini belirlememize izin verir. Matematiksel olarak, t-testi iki kümenin her birinden bir örnek alır ve iki aracın eşit olduğuna dair sıfır hipotezini varsayarak problem ifadesini oluşturur. Uygulanabilir formüllere dayanarak, bazı değerler standart değerlerle hesaplanır ve karşılaştırılır ve varsayılan boş hipotez buna göre kabul edilir veya reddedilir. Sıfır hipotezi reddedilmeye uygunsa, veri okumalarının güçlü olduğunu ve muhtemelen şansa bağılı olmadığını gösterir. Üç tür t-testi vardır ve bunlar eşleştirilmiş, bağımlı ve bağımsız t-testleri olarak kategorize edilir (Brown ve Melamed, 2012).

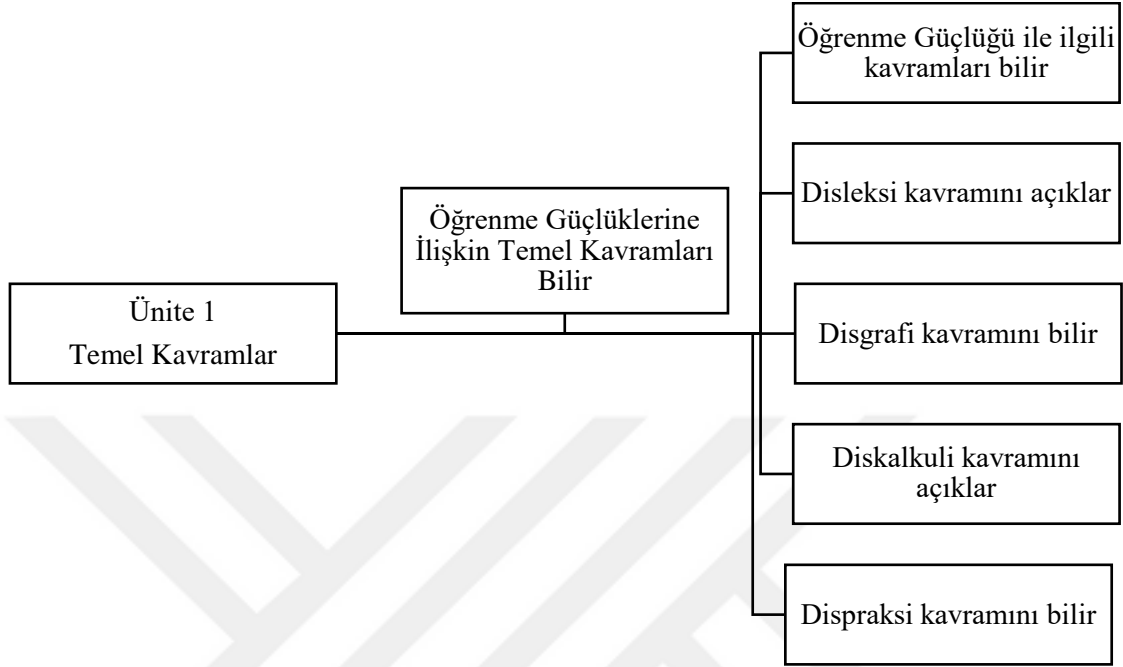
Normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin veriler yukarıda tablolar ve grafikler aracılığı verilmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere okuma güçlükleri öğretmen eğitim programının etkisinin değerlendirmesi için ön-test ve son-test olarak uygulanan başarı testi puanları t-testi aracılığı ile test edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki puanlar arasındaki anlamlılığı belirlemek için bağımsız gruplar t-testi, aynı grup içerisindeki ön-test ve son-test puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılığı tespit etmek amacıyla bağımlı gruplar (eş örneklem) t-testi tercih edilmiştir.

### **3.6 Eğitim Programının Geliştirilmesi**

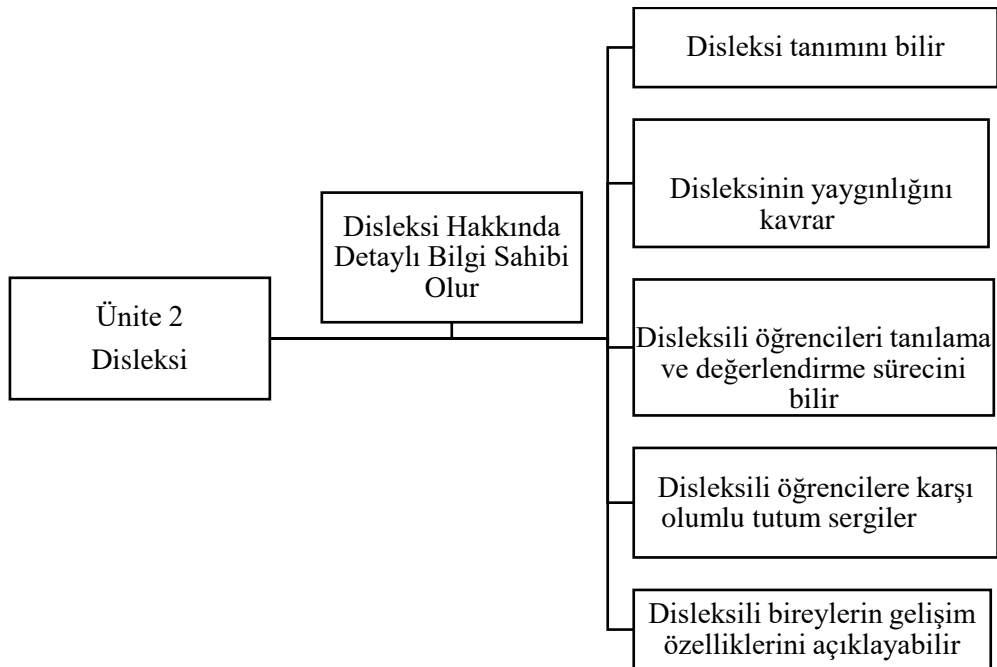
Araştırma kapsamında ihtiyaç analizine dayalı disleksi öğretmen eğitim programı geliştirme sürecine ilişkin bilgiler bu başlık altında yer almaktadır. Eğitim programının geliştirilmesinde ise Taba eğitim programı geliştirme modeli kullanılmıştır. Taba modeli toplam 7 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalardan ilki ihtiyaçların belirlenmesi aşamasıdır. Bu aşamada 25 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimse analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda temel kavramlar, disleksi, fonem farkındalığı, fonolojik farkındalık, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve iyi uygulama örnekleri öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları olarak belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ikinci aşama olan hedeflerin belirlenmesi aşamasına geçilmiş ve programın hedefleri belirlenmiştir. Program hedefleri eğitim ihtiyaçları

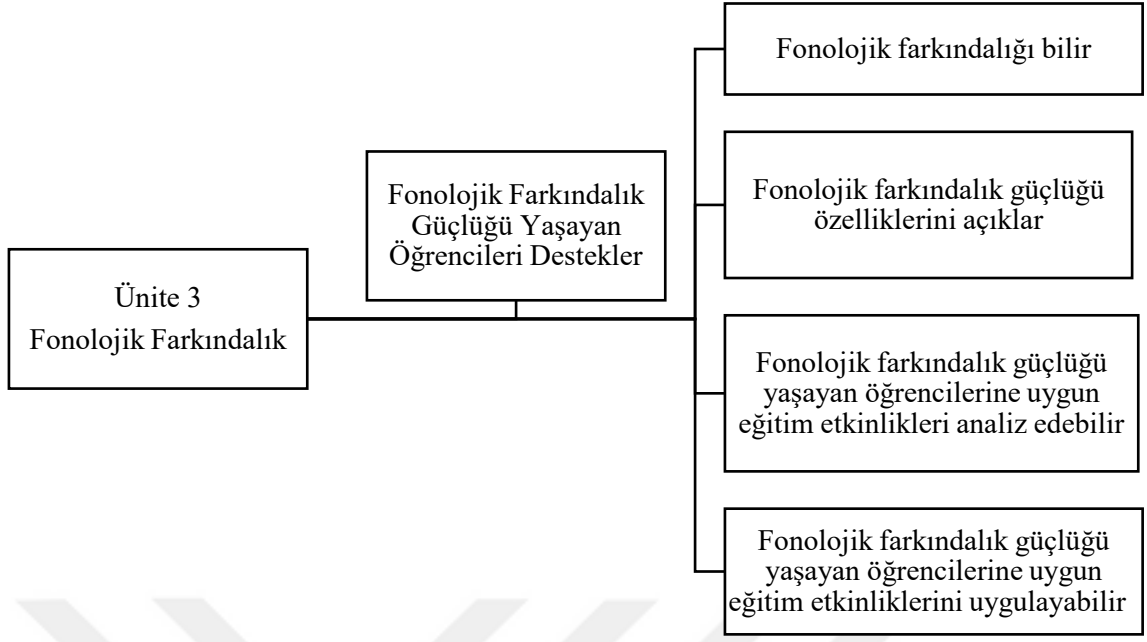
kapsamında konu temelli olarak her ünite için bir hedef olacak şekilde belirlenmiştir. Hedefler doğrultusunda hedefe ait davranışlar belirlenmiştir. Her bir ünite için belirlenen hedef ve hedefe ait davranışlar aşağıda şekiller halinde verilmiştir.



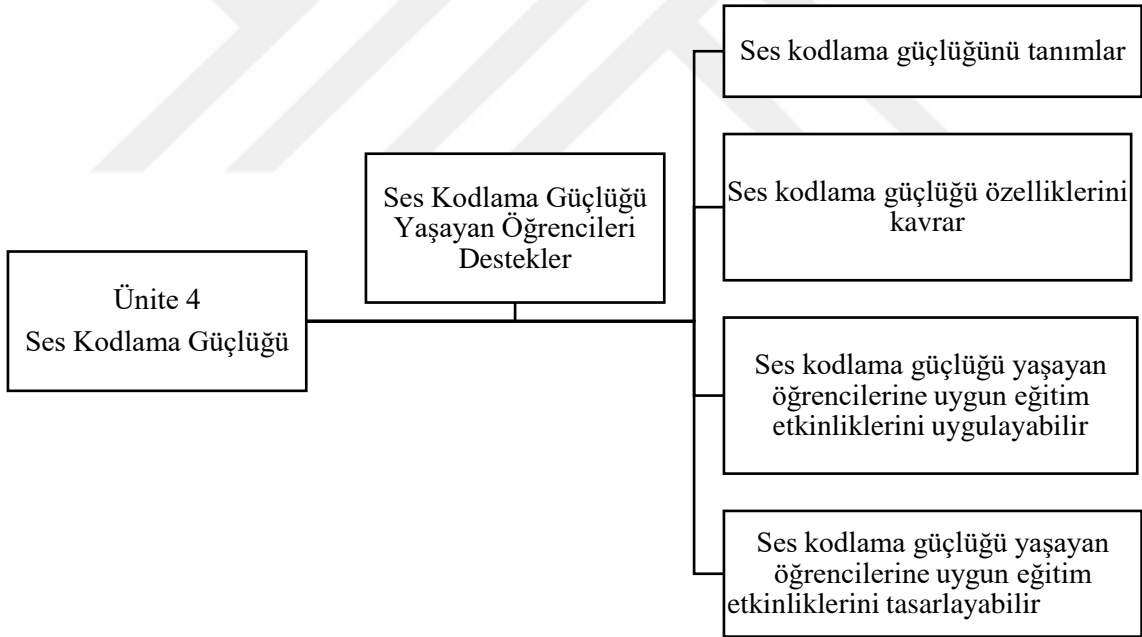
Şekil 3.1 Ünite 1 Hedef ve Hedefe Ait Davranışlar



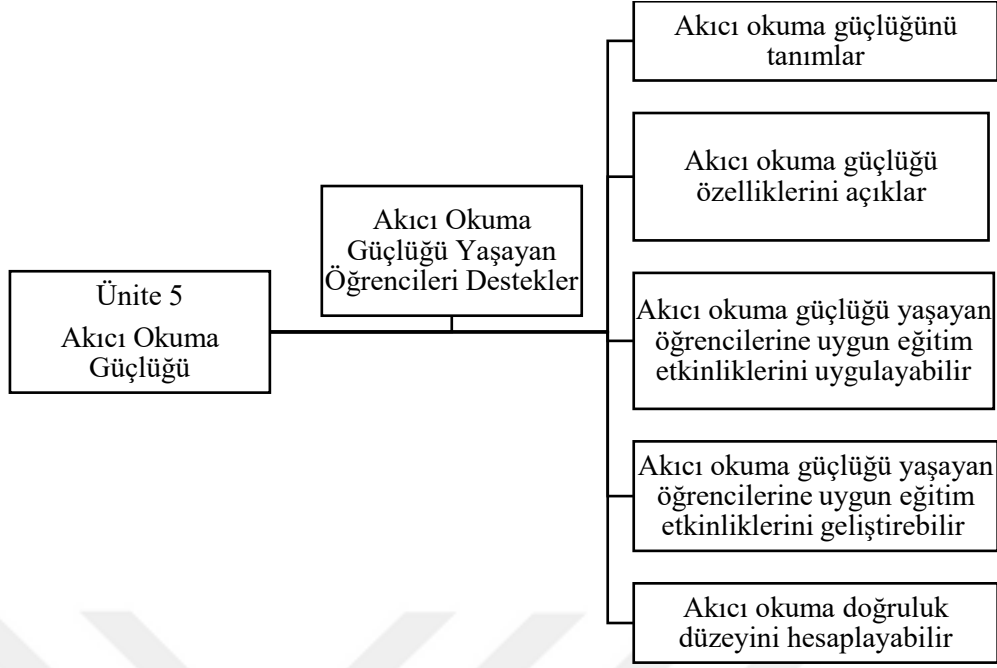
Şekil 3.2 Ünite 2 Hedef ve Hedefe Ait Davranışlar



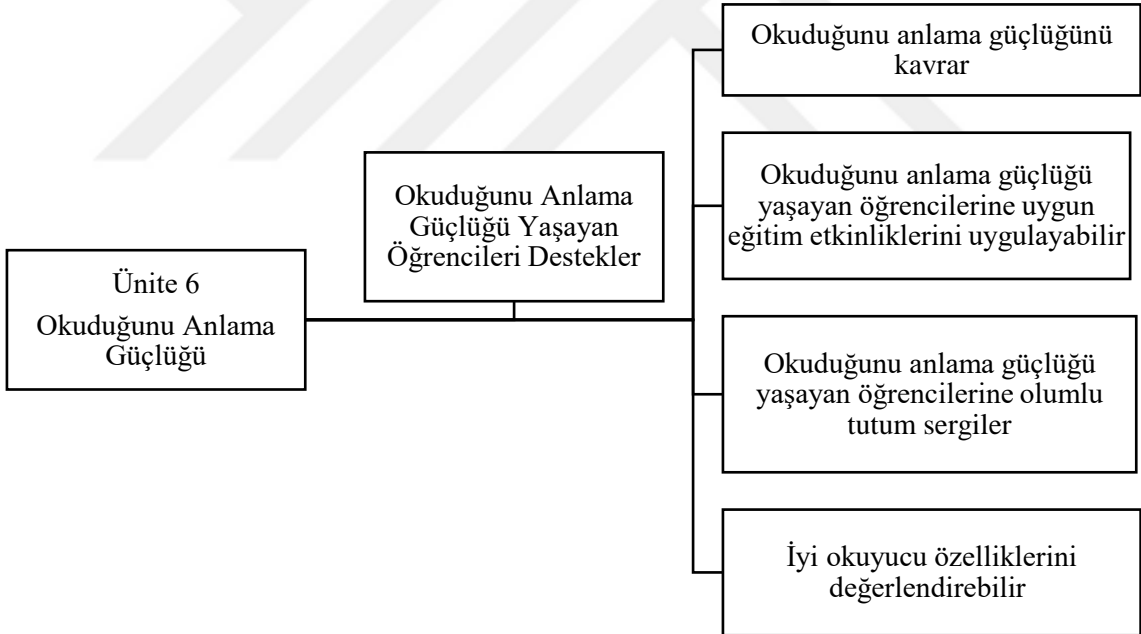
Şekil 3.3 Ünite 3 Hedef ve Hedefe Ait Davranışlar



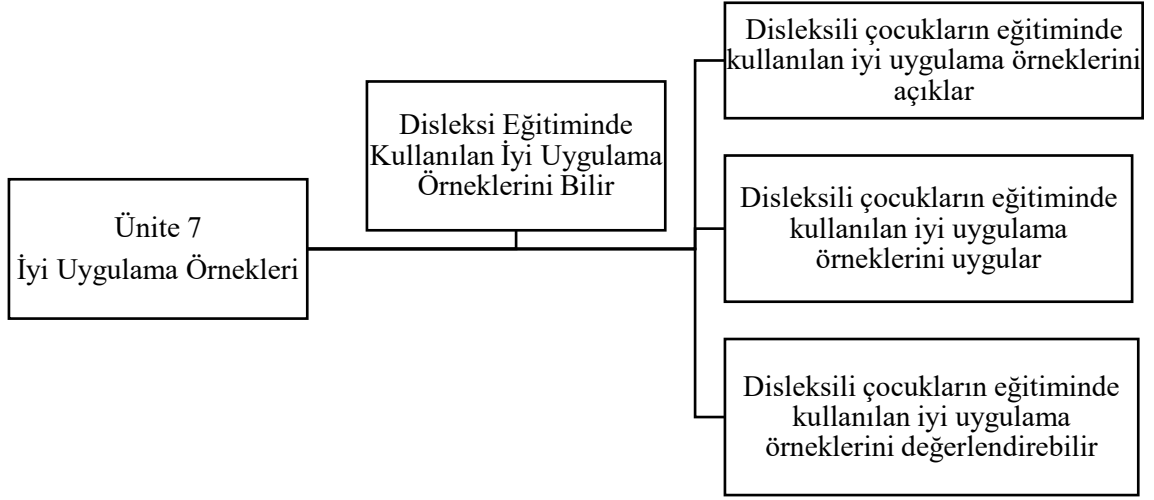
Şekil 3.4 Ünite 4 Hedef ve Hedefe Ait Davranışlar



Şekil 3.5 Ünite 5 Hedef ve Hedefe Ait Davranışlar



Şekil 3.6 Ünite 6 Hedef ve Hedefe Ait Davranışlar



Şekil 3.7 Ünite 7 Hedef ve Hedefe Ait Davranışlar

Hedefleri belirledikten sonra bu hedeflere ulaşmak için gerekli içeriğin belirlendiği aşama olan üçüncü aşamada disleksi eğitim programının içeriği oluşturulmuştur. İçerik hedef ve hedefe ait davranışlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Dördüncü aşamada ise öğretmenlerin ilgisine göre oluşturulan içerik düzenlenmiş ve kategorize edilmiştir. Daha sonra öğretmenlere içeriği aktarmak için kullanılacak öğretim yöntemleri seçilmiştir. Öğretim yöntemleri her oturum için konu içeriği göz önünde bulundurularak seçilmiş ve genel olarak sözel anlatım, sunum, soru-cevap ve video modelleme gibi yöntemler tercih edilmiştir. Program geliştirme sürecinin altıncı aşamasında ise öğretmenlerin aktiviteleri ilişkilendirebilmesi için öğrenme aktiviteleri de kategorize edilmiş ve öğrenme yaşantıları belirlenmiştir. Son aşama olan değerlendirme aşamasında program geliştiricisi aynı zamanda dersin başarısını da belirlemesi gerekir. Bu bağlamda programın başarısını ve etkililiğini değerlendirme amacı ile disleksi öğretmen eğitim programı başarı testi geliştirilmiştir. Test geliştirme sürecine ilgili başlık altında yer verilmiştir. Geliştirilen başarı testi ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır.

## BÖLÜM 4

### 4 BULGULAR

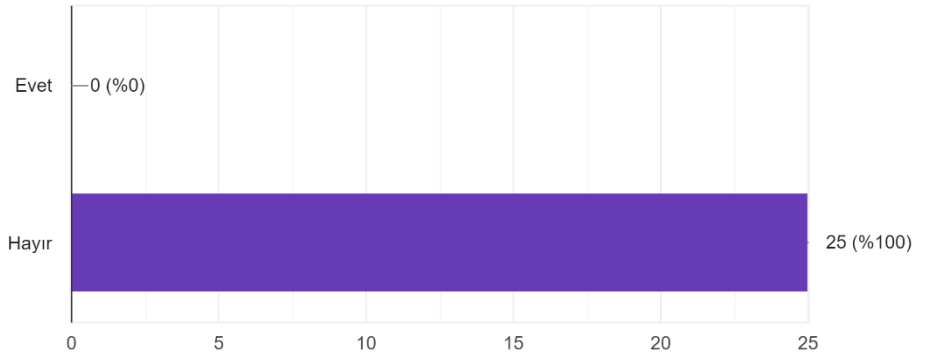
Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular alt amaçlar doğrultusunda verilmiştir.

#### 4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu başlık altında disleksili öğrencilerin okuma güçlükleri ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek öğretmen eğitimi programının ihtiyaçlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okuma güçlükleri ile baş etmek için geliştirilen öğretmen eğitim programının içeriğini belirlemek üzere ihtiyaç analizi kapsamında 25 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir ve araştırmanın birinci alt amacı olan öğretmen eğitimi programının ihtiyacı nelerdir sorusuna yanıt aranmıştır. Betimsel analiz sonucu oluşturulan temalar kapsamında elde edilen bulgulara burada yer verilmiştir.

Bir sınıf öğretmeni olarak disleksi temelli okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?

25 yanıt



Grafik 4-1 Okuma Güçlüğü ile Baş Etmede Öğretmen Yeterliği

Grafik 4.1’de görüldüğü üzere ihtiyaç analizi kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi (25: %100) okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda kendisini yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler genel olarak lisans eğitimlerinde okuma güçlükleri ile baş etmede kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin eğitim almadıklarını ve hizmet içi eğitimlerde de sadece kavramsal olarak bazı terimleri duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun kendilerini yetersiz olarak görmelerindeki en önemli etmen

olarak yorumlamışlardır. Kendilerini geliştirmek ve okuma güçlüğüne sahip öğrencilerine daha faydalı olmak için araştırma yaptıklarını fakat bu bireysel çabalarının da etkisiz olduğunu belirtmişlerdir. Kendilerine ihtiyaç duyan öğrencilerine faydalı olamama duygusu ile beraber yaşadıkları yetersizlik durumunun üzerlerinde stres ve kaygı durumu oluşturduğunu da dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcılara ait görüşme kesitlerini aşağıda yer verilmiştir.

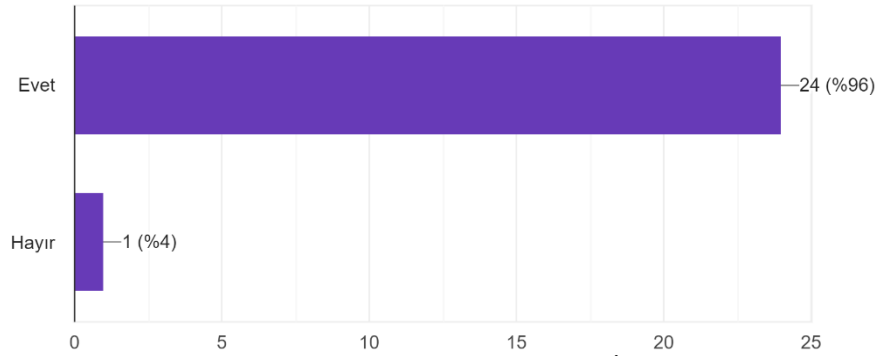
‘Aslında öğrencimde bazı sıkıntılar olduğunu fark edince, ilk başlarda ben bunu hallederim dedim kendi kendime. Çocukla biraz daha fazla ilgilenirim, işte çıkışlarda onunla ayrı bireysel ders yaparım açığı kapatırım dedim. Ama maalesef öyle olmadı hocam. Diğer çocuklara yaptığımın aynısını yaptım sadece fazla zaman ayırdım. Böyle fazla zaman ayırınca olur sandım. Sonuçta bu çocuk affedersiniz geri zekalı değil ya. Ama yok olmadı. Bir türlü çocuğun ilerlemesini sağlayamadım.....’(K8).

‘Kesinlikle yeterli bulmuyorum. Mezun olalı kaç sene oldu. Hoş mezun olurken de okulda bize böyle dersler falan vermediler. Ben sınıf öğretmenliği mezunuyum. Ama bizde böyle dersler yoktu. Hatta derslerde konusu bile geçmedi. Tabi bende de kabahat var. Televizyonda görene kadar (hani kamu spotu falan yapıyorlar ya) bilmiyordum böyle bir durumu. Ama şahsi görüşüm bizim kendi bizzat çabamız ile de olmaz. Yani ben ne kadar öğrenebilirim kendi başıma. Araştırdım biraz tabi. Ama yok yeterli değilim.....’(K11).

‘Yok hocam ne yeterlisi. Tam olarak neyin ne olduğunu bile bilmiyorum açıkçası. Değil ki yeterli bulayım. Yeterli bulmuyorum, yeterli bulmadığım gibi aslında bazen de vicdan yapıyorum. Kim bilir kaç tane sırf bu yüzden çocuk kayıp gitti ellerimizden. Sonuçta her yıl milyonlarca öğrenci okula başlıyor. Kim bilir kaç tanesinde var. Biz bilmiyoruz.....’(K20).

Bir sınıf öğretmeni olarak disleksi temelli okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda eğitime ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyor musunuz?

25 yanıt



Grafik 4-2 Okuma Güçlükleri Konusunda Eğitim İhtiyaçları

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (24: %96) okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını dile getirirken sadece 1 öğretmen (%4) disleksi temelli okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir (Grafik 4.2). Öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda alacakları eğitimin çok faydalı olacağını hem kendilerini geliştireceğini hem de öğrencilerinin gelişimlerine büyük katkılar sağlayacağını ifade ettiler. Ayrıca, bu eğitime mutlaka katılmak istediklerini, sınıf öğretmenlerinin çoğunun böyle bir eğitime ihtiyaç olduğunu çünkü sınıflarda en çok karşılaştıkları öğrenme güçlüğü okuma güçlüğü olduğunu belirttiler. Öğretmenlerin eğitim ihtiyacına ilişkin görüşlerini açıklarken aynı zamanda geçmiş deneyimlerini düşünerek bu kendilerini eleştirdikleri sınıflarında normal dışı çocuk istemediklerini de ifade ettiler. Ayrıca alacakları eğitimin bir uzman tarafından verilmesi ve uygulamaya dönük olması gerektiğini ifade ettiler. Böyle bir eğitim almaları durumunda artık öğrencilerine RAM'a göndermeden kendilerinin yardımcı olabileceklerini çünkü RAM'a yönlendirdikleri öğrencilerin sadece kaynaştırma öğrencisi olsun şeklinde sonuçlar aldığını ve çocuklarla yine kendilerinin öğretime devam ettiklerini ifade ettiler. Kendilerinin sınıf öğretmeni olduğu ve okuma güçlüğü alanında özel eğitim almadıkları gerçeğinin RAM tarafından dikkate alınmadığını ve gerekli desteği alamadıklarını özellikle vurguladılar. Aşağıda konuya ilişkin görüşme kesitlerine yer verilmiştir.

‘Benim uzman olarak gördüğüm ve güvendiğim kurum RAM. Ancak benim öğrencimi yönlendirdikten sonra beni tatmin edecek cevap ya da yardım, destek gelmedi. Bana herhangi bir uygulama örneği ya da bilgi verilmedi, çaresiz kaldım. Kendi başımıza bırakıldığımız için bu çocuklarla kendi çabamla mücadele verdim.....’ (K8).

‘Eğitim olsa tabi ki iyi olur. Benim emekliliğime az kaldı ama yine de alırım giderim böyle bir eğitime. Sonuçta öğrenmenin yaşı yok. Mesleği kısa bir süre sonra bırakacağım ama olsun. Bir çocuğa bile faydam olsa fena mı olur? Tabi isterim hocam.....’ (K2).

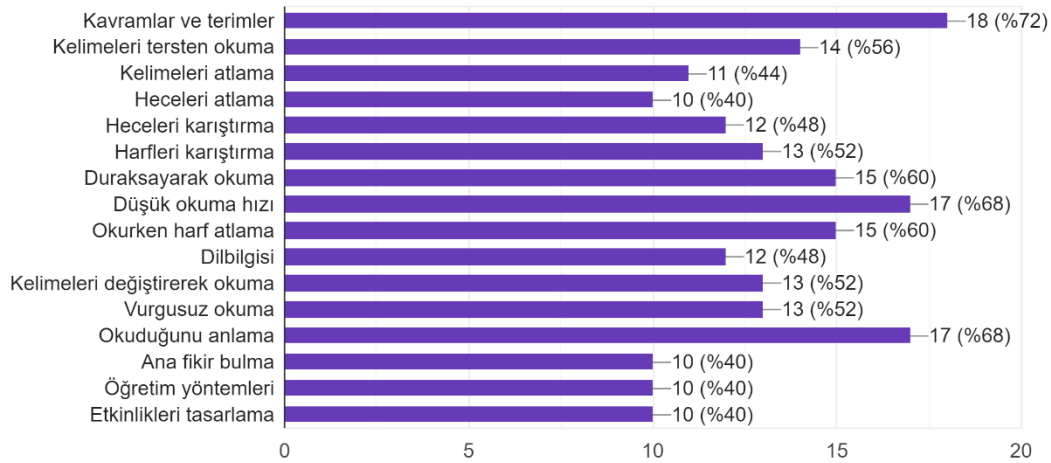
‘Kesinlikle var. Gelişen ve değişen dünyada eski bilgi, hatta bilgisizliklerle geri kalmamız hele ki eğitim söz konusu ise çok yanlış bir durum. Bu çocuklar geri kalıyor bu eğitim sistemi içerisinde. Gerçek anlamda bu çocukların ihtiyacına cevap verecek bilgiye sahip değiliz’ (K16).

‘Hocam var tabi var da kim verecek. Ben istemez miyim eğitim alayım, öğreneyim bu çocuklara faydam oldun. Ama kim verecek. Veren de bu konuda iyi bir bilgi birikimi ve yeterliliğe sahip olması lazım’ (K15).

‘Eğitim almak isteriz tabi hocam. Neden istemeyelim. Ama eğitimi de doğru dürüst almak isteriz. Sadece nedir ne değildir demek bana göre yetmez. Ben bunları internetten de öğrenirim. Bana ne yapabilirim çocuklar için onun da anlatılması lazım. Salt kitabi bilgiler ile olmaz’ (K11)

Bir sınıf öğretmeni olarak Disleksi temelli okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik eğitime ihtiyaç duyduğunuz konular ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

25 yanıt



Grafik 4-3 Eğitime İhtiyaç Duyulan Konular

Öğretmenlerin bir sınıf öğretmeni olarak okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik eğitime ihtiyaç duyduğunuz konular ile ilgili görüşleriniz nelerdir sorusuna verdiği cevapların analizleri sonucunda oluşturulan konu başlıkları ve frekansları Grafik 4.3'te verilmiştir. Öğretmenlerin çoğu (18: %72) temel kavramlar ve terimler konusunda eğitime duyduklarını belirtmişlerdir. Disleksi ile ilgili tanım ve kavramlar konusunda öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, temel kavramlar konusunu %68'lik oranla düşük okuma hızı ve okuduğunu anlama konuları takip etmektedir. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerinin okuduğunu anlama ve düşük okuma hızı konularında destekleme konusunda öğretmenlerin eğitim alması gerektiği bulgusuna ulaşılabilir. Duraksayarak okuma ve okurken harf atlama konularında eğitim ihtiyacı 15 (%60) öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer eğitim konularının frekans ve yüzdeleri Grafik 4.3'te detaylı bir şekilde görülebilir. Öğretmenlerin çoğu okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile her dönem karşılaştıklarını ve çoğunlukla harf-ses öğretimi sırasında bu durumu fark ettiklerini, dolayısıyla okuma güçlüğü olan bir öğrencinin birinci sınıfın ilk döneminde hemen fark edildiğini ifade ettiler. En sık karşılaştıkları sorunlardan biri olarak bu öğrencilerin harfleri ters yaz olarak yazmaları ve bu harfleri okurken çok zorlanmalarını belirttiler. Yavaş okuma, okuduğunu anlayamam, kelime, hece ve ses atlama gibi güçlüklerin ise bu çocuklarda çok yaygın olduğunu vurguladılar. Öğretmen görüşme kesitlerine ise aşağıda yer verilmiştir.

‘Bir öğrencim vardı mesela hocam bir türlü düzgün, hızlı okumaya geçiremedim onu. Ne yaptysam olmadı. Hep hecelere ayırıp okudu bir türlü kelimeleri birleştirip hızlı düzgün okuyamadı. Sonra ailesi ilgili iyi bir aileydi aldılar bir yere götürdüler. Sonra ders alıyordu bir özel eğitim öğretmeninden. Öyle tavsiye etmişler. Ben o ders veren kişi ile hiç görüşmedim kim bilmiyorum ama sonra yavaş yavaş ilerledi çocuk. Ama tabii olması gereken seviyeye tam gelemedi maalesef. Ama o eksik okumalar, hece birleştirememeler falan bitti. Sadece seviyesine göre hızlı okuyamıyordu.....’(K4).

‘Uzun zamandır bu mesleği yapıyorum. Harfleri karıştıran, heceleri atlayan, hatta kelime atlayan öğrencilerim bile oldu. Hatta çok sinirleniyordum. İnsan hece atlar da kelime atlar mı ya diyordum kendi kendime. On beş yıl oldu ses temelli eğitime geçeli. Tabii bu seslerin başta verilmesi öğretimi daha kolay yapıyor onda şüphe yok ama bazı çocuklara bu sesleri bile öğretmek o kadar zor oldu ki. Yok çocuk bir türlü sesi çıkarmıyor, tam sesi çıkardı diyorum birleştiremiyor, genelleyemiyor... eee tabii hece

oturmayınca kelime de oluşmuyor. Böyle olunca cümle falan kurmak okumaya geçmek de çok zaman ve enerji kaybı oluyordu. Böyle çocuklar uğraştırdılar beni baya .....’(K11).

‘Hocam bildiğiniz gibi önce sesleri veriyoruz çocuklara. Ben şahsen sesleri verirken bariz büyük problemler yaşamadım çocuklarla. Neredeyse hepsi alıyordu sesleri. Ben daha çok bu sesleri birleştirip kelime üretme aşamasında ve bunları sorunsuz olarak okuma ve yazma aşamasında problemler yaşadığım oldu. Mesela “-el” öğreniyor “-ma” hecesini de öğreniyor. Tek görünce söylüyor ama yok “elma” diyemiyor. Böyle cümle kurma, okuma, akıcı okuma da etkileniyor. Sonrasında eee tabi benim baskım, ailenin baskısı derken çocuk okumaya başlasa bile okuduğundan bir şey anlamıyor. Mekanik bir okuma becerisi oluyor sadece. İleriki zamanlarda da zorlaşıyor durum. Sonuçta sadece okuma dersi yok ve git gide zorlaşıyor dersler bu derslerde de okurken okuduğunu anlaması lazım. Okuduğu şey ne anlatıyor ne diyor anlaması lazım. Böylece kısır döngüne dönüşüyor her şey.....’(K3).

#### 4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğüne yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı başarı testi deney grubu ile kontrol grubu ön-test puanları arasında anlamlı farklılığın test edilmesine ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi benzer özellikler gösterdiğinden emin olmak ve uygulamada öğretmen eğitim programının etkinliğini daha iyi anlayabilmek amacıyla ilk uygulamadan önce gruplara araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmış ve bununla ilgili bulgular ve yorumlar bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4.1 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	S-W	$\bar{x}$	SS	p
Deney	23	,803	35,54	10,36	,879
Kontrol	23	,147	35,97	8,78	

p<0,05

Başarı testi ön-test sonuçlarına göre deney grubunu ortalaması 35,54 ve standart sapması 10,36; kontrol grubunun ortalaması ise 35,97 ve standart sapması 8,78’dir. Ortalamaların birbirine yakın olması iki grubun seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. İlk uygulamadan önce gruplara uygulanan başarı testi sonuçlarında normallik testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görüldüğünden verilerin

normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, bunun sonucu olarak parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi aracılığıyla grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. İki grup arasında yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri ( $p= .879$ ) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Uygulama öncesi gerçekleştirilen ön-test puanlarının analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin okuma güçlükleri ile baş etme becerileri birbirine yakındır. Bununla birlikte, öğretmenlerin okuma güçlükleri ile baş etme konusunda yeterliklerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 4.1 de görüldüğü üzere her iki grubunda ortalama puanı 40 puan altındadır. En yaygın öğrenme güçlüğü olan disleksi ile baş etmede öğretmen yeterliklerinin olması gerekenden daha düşük seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

### 4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan disleksili öğrencilerde okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı kontrol grubu ön-test son-test puanları arasında anlamlı farklılığa ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Geleneksel hizmet içi eğitim etkinliklerine devam ve disleksi öğretmen eğitim programı uygulanmayan kontrol grubuna araştırma kapsamında geliştirilen başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna eğitim programı uygulanırken, kontrol grubu geleneksel hizmet içi eğitim etkinliklerine devam etmiştir. Program uygulamasından sonra hem deney grubu hem de kontrol grubu son-test sonuçlarını karşılaştırma yapmak ve programın uygulanmadığı grup içerisinde etkililiğini değerlendirmek amacıyla kontrol grubu ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.2 Kontrol Grubu Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	N	S-W	$\bar{x}$	SS	t	p
Ön-test	23	,147	35,97	8,78	-2,232	,367
Son-test	23	,456	38,36	7,44		

$p<0,05$

Başarı testi ön-test sonuçlarına göre kontrol grubunun ortalaması 35,97 ve standart sapması 8,78; son-test ortalaması ise 38,36 ve standart sapması 7,44'tür. Ortalamaların birbirine oldukça yakın olması grubun seviyesinin ön-test ve son-test sonuçlarına göre

birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Normallik testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, bunun sonucu olarak parametrik testlerden eş örneklem t testi aracılığıyla grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. Grup içi ön-test son-test puanları arasında yapılan bağımlı gruplar t testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri ( $p=.367$ ) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu araştırmanın birinci alt amacına ilişkin verilen bulgular kısmında yer alan öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. Katılımcı öğretmenler okuma güçlüklerinin giderilmesinde kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmiş ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim almayan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında farklılık bulunmaması bu bulguları da desteklemektedir.

#### 4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı deney grubu ile kontrol grubu son-test puanları arasında anlamlı farklılığın test edilmesi araştırmanın dördüncü alt amacıdır ve bu amaca ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Geleneksel hizmet içi eğitim etkinliklerine devam ve disleksi öğretmen eğitim programı uygulanmayan kontrol grubuna araştırma kapsamında geliştirilen başarı testi son-test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna eğitim programı uygulanırken, kontrol grubu geleneksel hizmet içi eğitim etkinliklerine devam etmiştir. Program uygulamasından sonra hem deney grubu hem de kontrol grubu son-test sonuçlarını karşılaştırma yapmak ve programın uygulandığı ve uygulanmadığı gruplar arasında etkililiğini değerlendirmek amacıyla son-test sonuçları karşılaştırılmıştır.

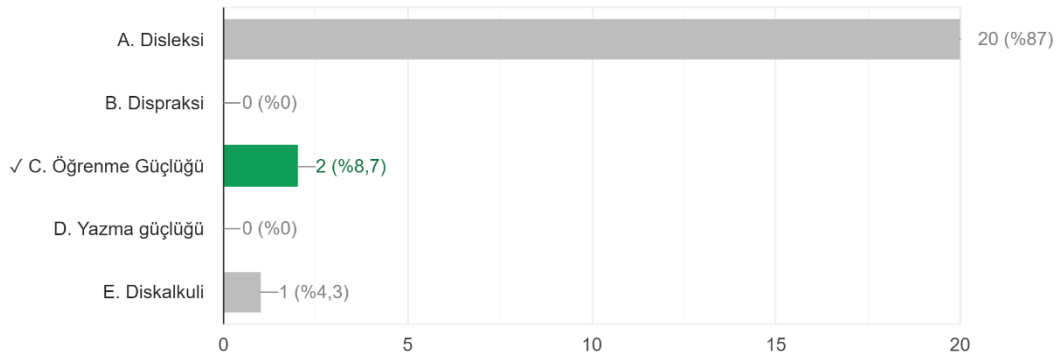
Tablo 4.3 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>S-W</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SS</b>	<b>p</b>
<b>Deney</b>	23	,171	75,32	10,90	,000
<b>Kontrol</b>	23	,456	38,36	7,44	

$p<0,05$

Başarı testi son-test sonuçlarına göre deney grubunu ortalaması 75,32 ve standart sapması 10.90; kontrol grubunun ortalaması ise 38,36 ve standart sapması 7,44'tür. Ortalamaların birbirinden oldukça uzak olması iki grubun seviyelerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Normallik testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, bunun sonucu olarak parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi aracılığıyla grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. İki grup arasında yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri (p= .000) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Analizler sonucu hem grup ortalamaları hem de  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyine göre uygulanan eğitim programının okuma güçlüklerinin giderilmesinde geleneksel hizmet içi etkinliklerine göre oldukça etkili olduğu söylenebilir. Program etkililiğini daha net göstermek için aşağıda bazı sorulara ilişkin kontrol grubu ve deney grubu son-test cevapları grafiklerine yer verilmiştir.

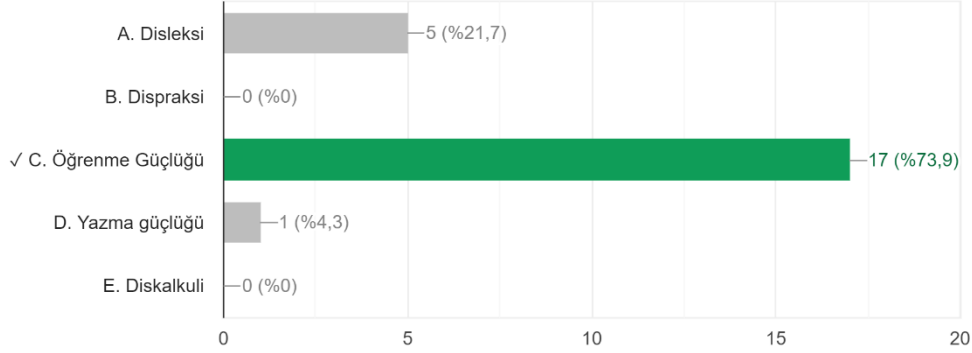
1....., bilginin işlenmesiyle ilgili nörolojik temelli problemlerdir.  
2 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-4 Kontrol Grubu Son-test 1. Soru Grafiği

Disleksi konusunda en çok karıştırılan kavramlarla ilgili birinci soruda öğrenme güçlüğü'nün tanımı verilmiş ve katılımcılardan doğru seçeneği işaretlemesi istenmiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların sadece 2'si (%8,7) bu soruya doğru cevap vermiştir. İlgili soruya ilişkin detaylar Grafik 4.4'te yer almaktadır. Katılımcıların büyük oranı disleksi kavramı ile öğrenme güçlüğü kavramı arasında farkı ayırt edememiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu soruya disleksi cevabını vermiştir. Bu bulgu ülkemizde de disleksi kavramının öğrenme güçlüğü kavramı ile eş anlamlı olarak yanlış bir şekilde kullanılmasının bir yansıması olarak kabul edilebilir.

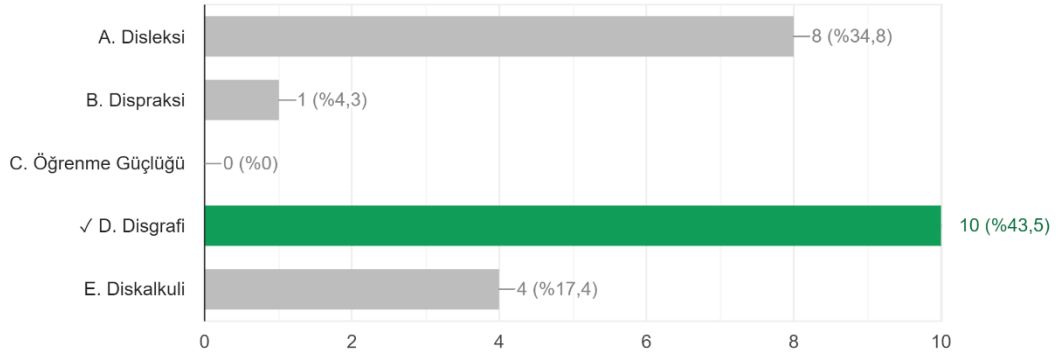
1....., bilginin işlenmesiyle ilgili nörolojik temelli problemlerdir.  
17 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-5 Deney Grubu Son-test 1. Soru Grafiği

Grafik 4.5 incelendiğinde ise aynı soruya eğitim sonrası deney grubunun %73,9 oranında doğru cevap verdiği görülmektedir. Araştırma kapsamında disleksi öğretmen eğitimi almayan kontrol grubu ile söz konusunu eğitime katılan deney grubu cevapları arasındaki büyük fark dikkat çekmektedir. Bu bağlamda eğitim programının disleksi ve öğrenme güçlüğü arasındaki farkı öğretmede oldukça etkili olduğu söylenebilir.

3. Aşağıdakilerden hangisi kişinin el yazısı yeteneğini ve ince motor becerilerini etkileyen özel bir öğrenme güçlüğüdür?  
10 / 23 doğru yanıt

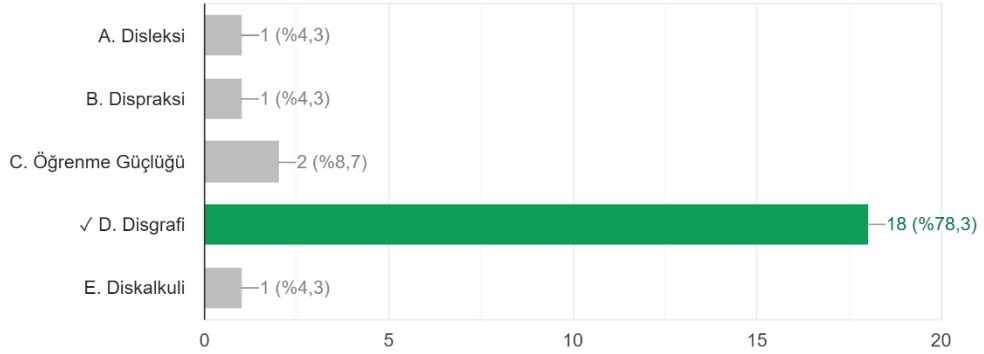


Grafik 4-6 Kontrol Grubu Son-test 3. Soru Grafiği

Öğrenme güçlüğü ve çeşitlerinin seçeneklerde yer aldığı disgrafi teriminin doğru seçenek olduğu 3. soruya kontrol grubunda yer alan katılımcılar %43,5 oranında doğru cevap verirken %56,5 oranında yanlış cevap vermiştir (Grafik 4.6).

3. Aşağıdakilerden hangisi kişinin el yazısı yeteneğini ve ince motor becerilerini etkileyen özel bir öğrenme güçlüğüdür?

18 / 23 doğru yanıt

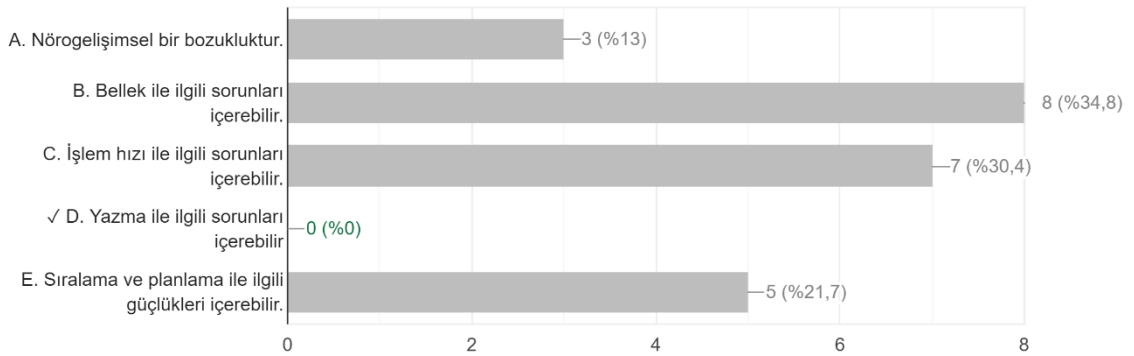


Grafik 4-7 Deney Grubu Son-test 3. Soru Grafiği

Grafik 4.7’de yer alan 3. soru deney grubu son-test cevapları incelendiğinde doğru yanıt oranının %78,3 olduğu görülmektedir. Bu oran kontrol grubunda %43,5 olarak bulunmuş aradaki farkın deney grubuna uygulanan disleksi öğretmen eğitim programının etkililiğinden kaynakladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen disleksi öğretmen eğitim programının disleksi ile ilgili temel kavramları öğretmede oldukça etkili olduğu yorumlanabilir. Deney grubunda yer alan 23 katılımcıdan 18’i disgrafi kavramının tanımını doğru bir şekilde bilirken, 2 katılımcı öğrenme güçlüğü, 1 katılımcı diskalkuli, 1 katılımcı disleksi ve 1 katılımcı da dispraksi yanıtını vermiştir.

7. Aşağıdakilerden hangisi disleksi tanımları içerisinde yer almaz?

0 / 23 doğru yanıt

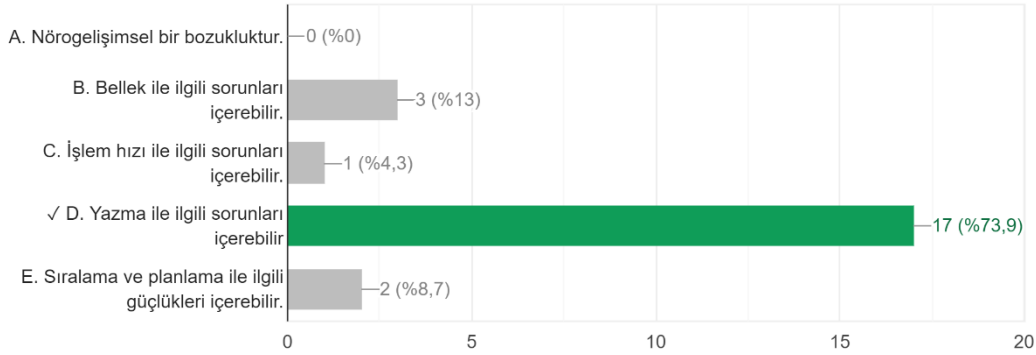


Grafik 4-8 Kontrol Grubu Son-test 7. Soru Grafiği

Disleksi tanımlarını içeren 7. soruya ilişkin detaylar Grafik 4.8’de verilmiştir. Grafik incelendiğinde doğru seçeneği hiçbir katılımcının işaretlenmediği görülmektedir. Kontrol grubunda yer katılımcıların hepsi yazma ile ilgili güçlükleri disleksi ile ilişkilendirmektedir. Yazma ile ilgili güçlükleri ifade eden terim disgrafidir. Bu soruya verilen yanıtlardan anlaşılacağı üzere katılımcıların çoğu (65,2) disleksili çocukların sadece okuma güçlüğü değil aynı zamanda bellek problemleri ve işlem hızı sorunları da yaşayabileceklerini göz ardı etmiştir. Bu soruya doğru cevap veren olmaması oldukça şaşırtıcı bir bulgudur. Öğretmenlerin konu üzerine eğitim ihtiyaçlarının büyük bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Doğru cevabının olduğu seçenekte “yer alan yazma ile ilgili sorunları içerir.” ifadesi net bir şekilde yazma güçlüğü’nün (disgrafi) tanımı olmasına rağmen katılımcılar bu seçeneğe disleksi tanımları içerisinde yer vermiştir.

7. Aşağıdakilerden hangisi disleksi tanımları içerisinde yer almaz?

17 / 23 doğru yanıt

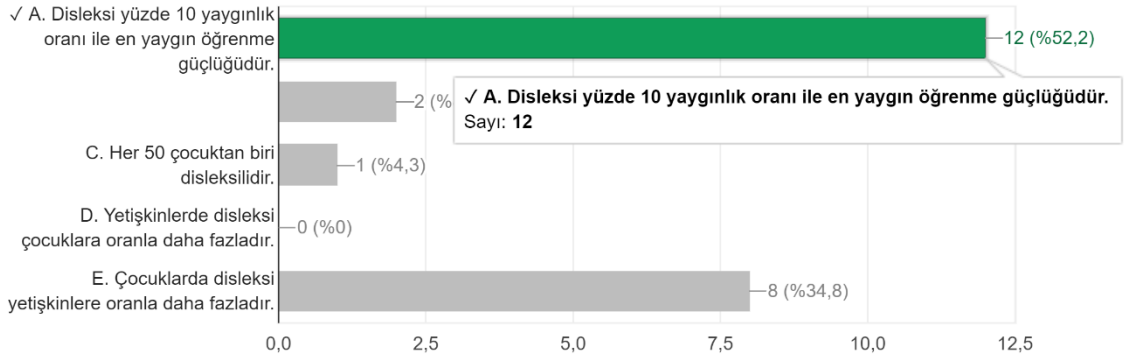


Grafik 4-9 Deney Grubu Son-test 7. Soru Grafiği

Grafik 4.9 deney grubu son-testinde yer alan 7. soruya ilişkin cevap analizini içermektedir. Aynı soruya kontrol grubunda hiçbir katılımcının doğru yanıt vermediği düşünüldüğünde, deney grubunda 23 katılımcıdan 17’sinin (73,9) doğru cevap vermesi oldukça etkileyicidir.

9. Disleksi yaygınlığı ile verilen ifadelerden hangisi doğrudur?

12 / 23 doğru yanıt

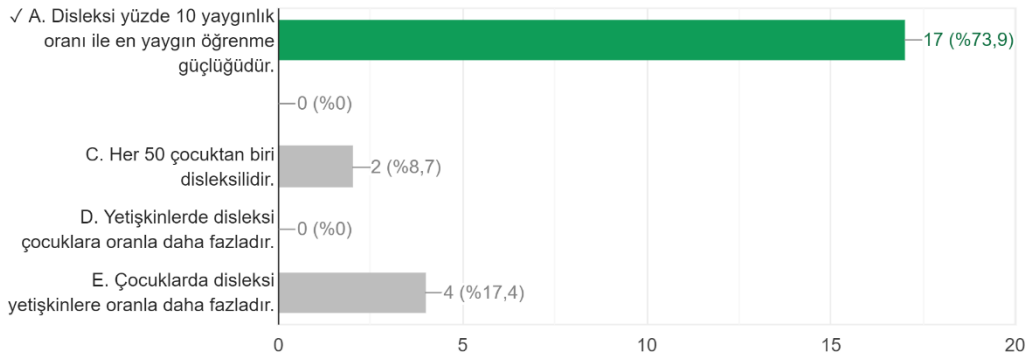


Grafik 4-10 Kontrol Grubu Son-test 9. Soru Grafiği

Disleksinin yaygınlığı ile ilgili soruya kontrol grubunda yer alan katılımcılar (52.2) oranında doğru yanıt vermiştir (Grafik 4.10). Disleksinin en yaygın öğrenme güçlüğü olduğu konusunda 12 katılımcı doğru cevap verirken 8 katılımcı (%34,8) disleksinin çocuklarda yetişkinlere oranla daha yaygın görüldüğünü ifade eden seçeneği işaretlemiştir. Bu durumun disleksinin okuma güçlüğü olarak özellikle çocukların okuma öğrenmeye başladığı ilkökul döneminde ortaya çıkmasının ve yaşam boyu devam eden bir durum olduğunun net olarak bilinmemesinden kaynaklandığı yorumuna ulaşılabilir.

9. Disleksi yaygınlığı ile verilen ifadelerden hangisi doğrudur?

17 / 23 doğru yanıt



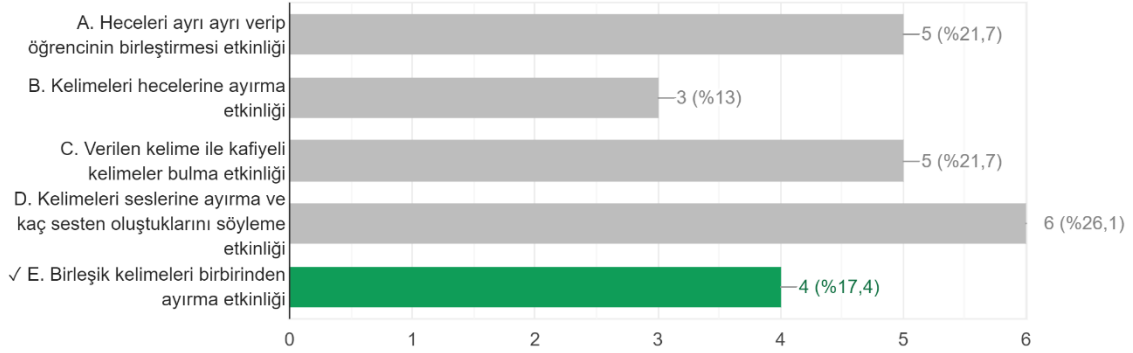
Grafik 4-11 Deney Grubu Son-test 9. Soru Grafiği

Aynı sorunun deney grubu son-test cevap analizleri incelendiğinde (Grafik 4.11) doğru yanıt oranının (%73,9) olduğu görülmektedir. Çocuklarda disleksinin yetişkinlere oranla daha fazla olduğuna ilişkin yanlış bilinen genel öngörünün uygulanan eğitim programı sayesinde düzeltildiği söylenebilir. 23 katılımcıdan sadece 4'ü (%17,4)

çocuklarda disleksinin yetişkinlere oranla daha fazla olduğu ifadesini içeren seçeneği işaretlemiştir.

14. Kelime farkındalığı güçlüğü yaşayan bir öğrenciniz için aşağıdaki etkinliklerden hangisi uygundur?

4 / 23 doğru yanıt

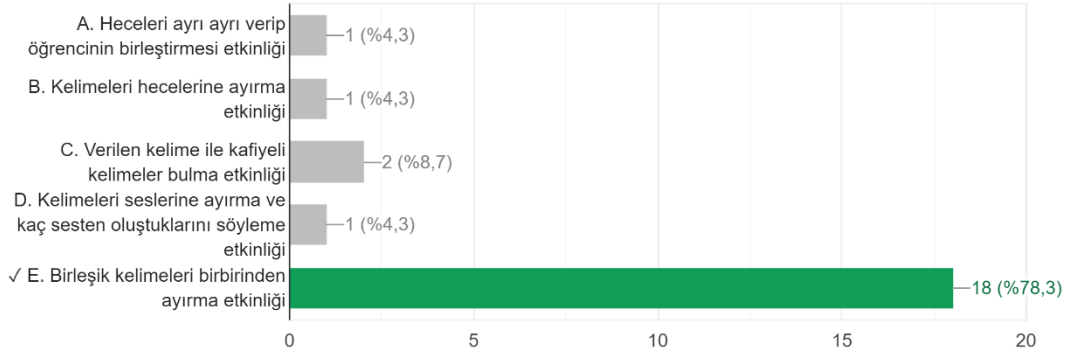


Grafik 4-12 Kontrol Grubu Son-test 14. Soru Grafiği

Fonolojik farkındalık güçlüğünün alt güçlüklerinden kelime farkındalığı güçlüğü ile ilgili soruda kontrol grubunda yer alan katılımcılardan sadece 4 katılımcı (%17,4) doğru cevap verebilmiştir. Seçeneklerde yer alan fonolojik farkındalığını diğer alt başlıkları katılımcıların konu ile ilgili bir eğitim almadan soruyu cevaplandırmalarını zorlaştırmaktadır. Fonolojik farkındalık başlığı altında kelime farkındalığı, hece farkındalığı, kafiye farkındalığı, fonem farkındalığı ve cümle farkındalığı alt başlıkları yer almakta ve gerekli eğitimi olmayan bireyler tarafından çoğunlukla birbirine karıştırılmaktadır. Kelimeleri seslerine ayırma ve kaç sestem oluştuklarını söyleme ifadelerinin yer aldığı seçeneği toplam 6 katılımcı işaretlerken, 5'er katılımcı verilen kelime ile kafiyeli kelimeler bulma etkinliği ve kelimeleri ayrı ayrı verip öğrencinin birleştirme etkinliği seçeneğini işaretlemiştir (Grafik 4.12). Seçeneklere verilen cevapların frekansının birbirine yakın olmalarının nedeni fonolojik farkındalık alt başlıklarının birbirine yakın olması ve birbirleriyle sık sık karıştırılmasının bir yansıması olarak yorumlanabilir.

14. Kelime farkındalığı güçlüğü yaşayan bir öğrenciniz için aşağıdaki etkinliklerden hangisi uygundur?

18 / 23 doğru yanıt

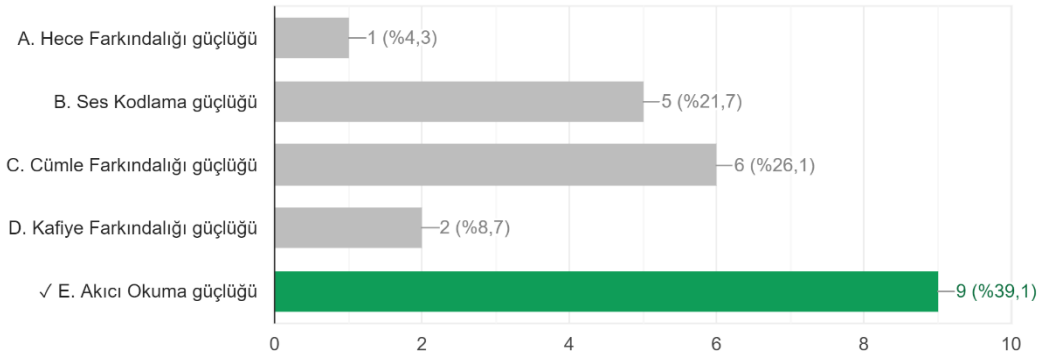


Grafik 4-13 Deney Grubu Son-test 14. Soru Grafiği

Cevap frekanslarının kontrol grubunda yakın dağılım gösterdiği ve sadece 4 katılımcının doğru cevap verdiği soruya deney grubu son test sonuçlarına göre 23 katılımcıdan 18 katılımcı (%78,3) doğru cevap vermiştir (Grafik 4.13). Fonolojik farkındalık gibi özel alan bilgisi gerektiren bir konuda sonuçlar arasındaki farkın oldukça yüksek olması programın fonolojik farkındalık konusunda oldukça etkili olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

21. İlkokul birinci sınıf öğrencisi Uğur yazılı kelimeleri görmekte, harfleri tanımakta ancak bu sembollerini hızlı bir şekilde konuşmaya dönüştüreb...aşadığı okuma güçlüğü aşağıdakilerden hangisidir?

9 / 23 doğru yanıt

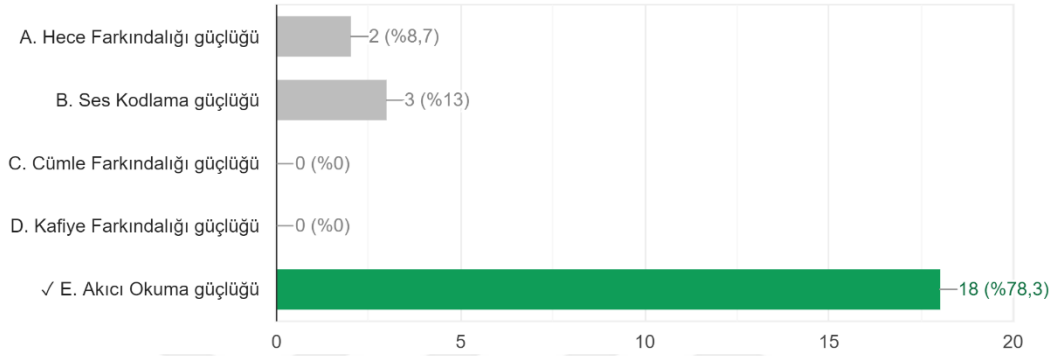


Grafik 4-14 Kontrol Grubu Son-test 21. Soru Grafiği

Grafik 4.14'te disleksi eğitim programı başarı testinde yer alan 21. Soruya ilişkin kontrol grubu son-test sonuçlarına ilişkin detaylar yer almaktadır. Soru kökünde akıcı okuma güçlüğünü tanımlayan bir örnek olay verilmiş ve katılımcılardan verilen örnek olayda öğrencinin yaşadığı güçlüğü tespit etmeleri istenmiştir. 9 katılımcı (39,1) akıcı

okuma güçlüğü seçeneğini işaretleyerek doğru cevap verirken 14 katılımcı (60,9) diğer seçenekleri işaretleyerek yanlış cevap vermiştir. Bu durum öğretmenlerin çoğunun akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmede yetersiz oldukları bulgusunun bir destekleyici olarak kabul edilebilir.

21. İlkokul birinci sınıf öğrencisi Uğur yazılı kelimeleri görmekte, harfleri tanımakta ancak bu sembolleri hızlı bir şekilde konuşmaya dönüştüreb...aşadığı okuma güçlüğü aşağıdakilerden hangisidir?  
18 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-15 Deney Grubu Son-test 21. Soru Grafiği

Deney grubu son-test sonuçlarına bakıldığında 21. Soruya %78,3 oranla katılımcıların doğru cevap verdiği görülmektedir (Grafik 4.15). Eğitim almayan kontrol grubundaki katılımcılar ile eğitim alan deney grubundaki katılımcılar arasında doğru cevap verme oranının deney grubu lehine oldukça farklı olması dikkat çekmektedir. Akıcı okuma güçlüklerinin belirlenmesi, özellikleri ve akıcı okuma uygulamaları ve tanılanması konularında araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan disleksi öğretmen eğitim programının oldukça etkili olduğu bulgusunu Grafik 4.14 ve Grafik 4.15'teki bilgiler açıkça göstermektedir. Program içeriğinin sadece anlatım değil aynı zamanda görsel, işitsel materyaller, örnek uygulamalar ve video örnekleri ile desteklenmiş olmasının payının bu etkide oldukça büyük bir kapladığı düşünülmektedir.

#### 4.5 Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Disleksili öğrencilerde okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programı deney grubu ön-test son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın sonuçlarına ilişkin bulgular araştırmanın beşinci alt amacını oluşturmaktadır. Bu alt amaca ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir.

Geleneksel hizmet içi eğitim etkinliklerine devam etmeyen ve disleksi öğretmen eğitim programı uygulanan deney grubuna araştırma kapsamında geliştirilen başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna eğitim programı uygulanırken, kontrol grubu geleneksel hizmet içi eğitim etkinliklerine devam etmiştir. Program uygulamasından sonra grup içerisinde disleksi öğretmen eğitim programı etkililiğini değerlendirmek amacıyla deney grubu ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.4 Deney Grubu Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular

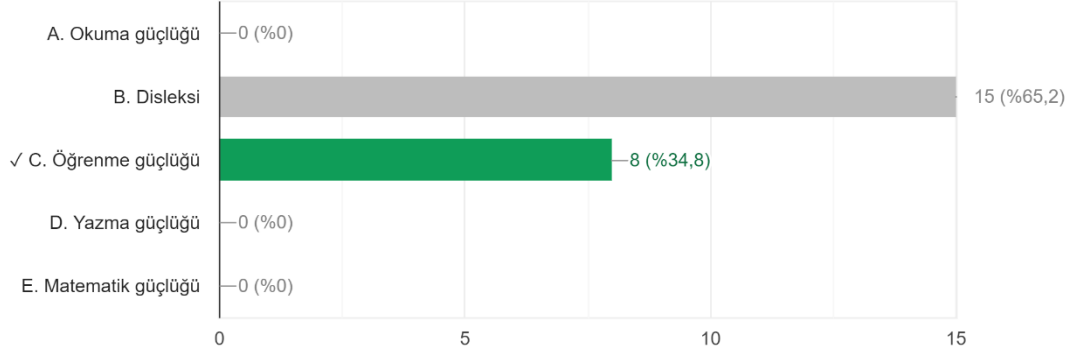
Test	N	S-W	$\bar{x}$	SS	t	p	r
Ön-test	23	,803	35,54	10,36			
					29,642	,000	,88
Son-test	23	,171	75,32	10,90			

p<0,05

Başarı testi ön-test sonuçlarına göre deney grubunun ortalaması 35,54 ve standart sapması 10,36; son-test ortalaması ise 75,32 ve standart sapması 10,90'dır. Ortalamaların birbirine oldukça uzak olması grubun seviyesinin ön-test ve son-test sonuçlarına göre birbirine uzak olduğunu göstermektedir. Normallik testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, bunun sonucu olarak parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi aracılığıyla grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. Grup içi ön-test son-test puanları arasında yapılan bağımlı gruplar t testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri (p=.000) grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubu ön-test ve son-test puanları arasındaki son-test sonuçları lehine çıkan anlamlı fark ve ayrıca ortalama puanları arasındaki büyük fark uygulanan programın oldukça etkili olduğunun açık bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Araştırma sürecinde ihtiyaç analizi, uzman görüşü ve ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilen disleksi eğitim programının son derece başarılı ve etkili olduğu bulgusuna ön-test son-test puanları analiz sonuçlarını gösteren tablo 4.4'ün incelenmesi sonucu ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre programın etki büyüklüğü ( $r=.88$ ) bulunmuştur bu değer büyük bir etki olduğunu ortaya koymaktadır. Programın etkililiğini daha derinlemesine açıklamak ve desteklemek için deney grubu ön-test ve son-test sonuçlarına ilişkin başarı testinde yer alan sorular ışığında grafikler ve tablolara aşağıda yer verilmiştir.

6. Aşağıdaki terimlerden hangisi diğerlerini de kapsar?

8 / 23 doğru yanıt

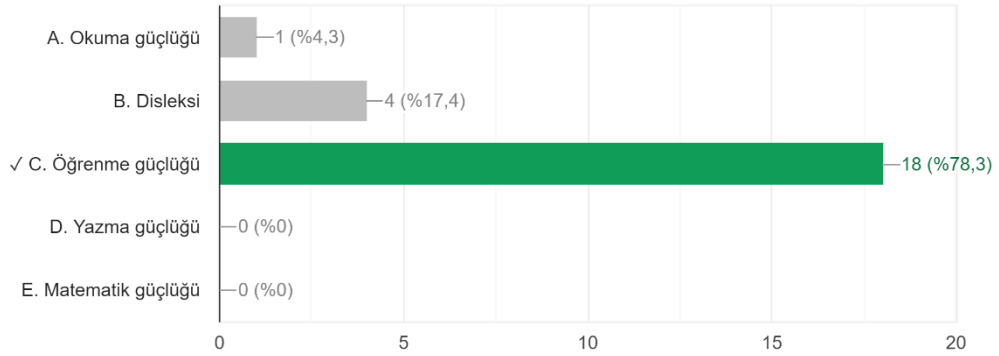


Grafik 4-16 Deney Grubu Ön-test 6. Soru Grafiği

Başarı testinin altıncı sorusunun cevabı olan “öğrenme güçlüğü” doğru cevabı katılımcıların sadece %34’ü tarafından doğru olarak cevaplanmıştır. Bir şemsiye terim olan “öğrenme güçlüğü” terimi, “disleksi” terimi ile karıştırılıp katılımcıların çoğu tarafından yanlış olarak cevaplanmıştır (Grafik 4-16). Ülkemizde çeşitli görsel ve yazılı yayın organlarında da bu terim sıklıkla karıştırılmakta, sadece okuma güçlüğü olan “disleksi” terimi “öğrenme güçlüğü” yerine kullanılmaktadır. Katılımcıların da yanılıya düştüğü bu soru da bu durumun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

6. Aşağıdaki terimlerden hangisi diğerlerini de kapsar?

18 / 23 doğru yanıt

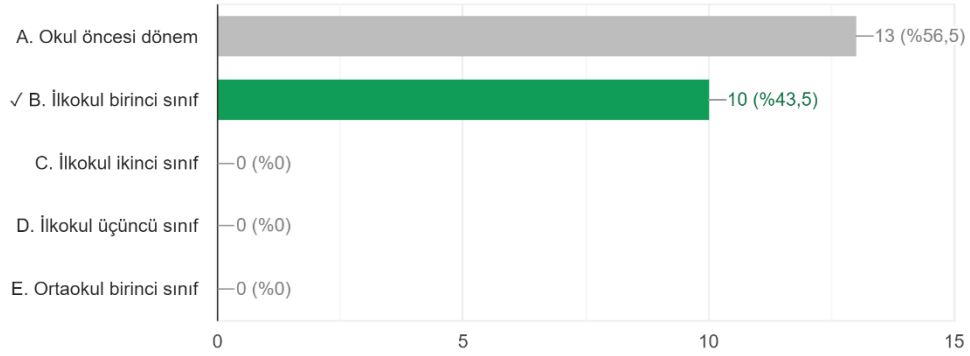


Grafik 4-17 Deney Grubu Son-test 6. Soru Grafiği

Grafik 4-17’de deney grubunun verilen eğitim sonrasında “öğrenme güçlüğü” kavramını öğrendiği ve katılımcıların %78 oranında bu soruya doğru cevap verdiği yer almaktadır. Katılımcılar aldıkları eğitim sonrasında bu “öğrenme güçlüğü” kavramının tüm alt öğrenme güçlükleri için bir şemsiye terim olduğunu yüksek ölçüde öğrenmişlerdir.

10. Ülkemizde disleksi tanılama süreci en erken ne zaman başlamaktadır?

10 / 23 doğru yanıt

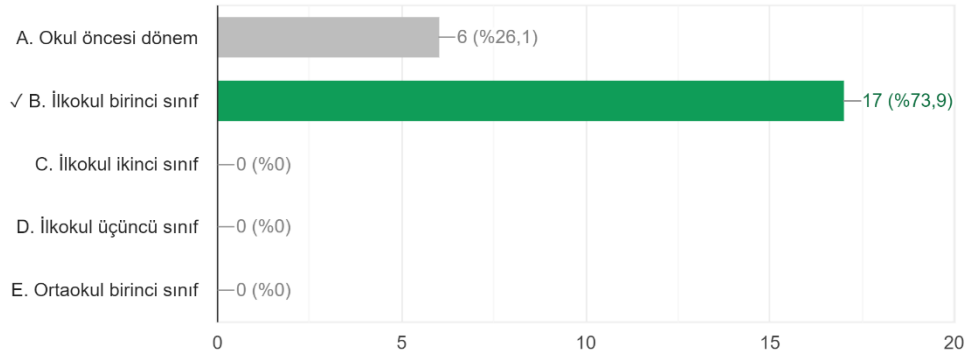


Grafik 4-18 Deney Grubu Ön-test 10. Soru Grafiği

Katılımcılara tanılama sürecinin ne zaman başladığına dair yöneltilen soruda katılımcıların %56,5'i tanılama sürecinin “okul öncesi dönemi” olduğu seçeneğini işaretlemiştir (Grafik 4-18). Bunun varsayılan en belirgin sebebinin “disleksi” kavramının öğrenme güçlüğü olarak bilinmesi ve dolayısıyla okul öncesi dönemde tanılanabileceğinin düşünülmesidir.

10. Ülkemizde disleksi tanılama süreci en erken ne zaman başlamaktadır?

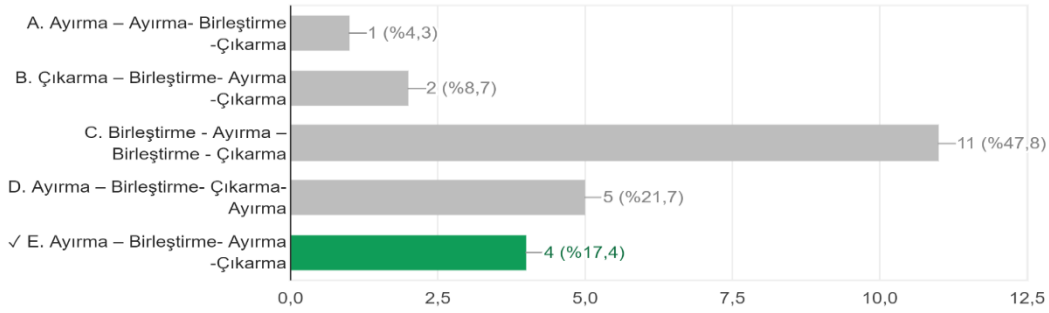
17 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-19 Deney Grubu Son-test 10. Soru Grafiği

Katılımcıların eğitim aldıktan sonra disleksi tanılama döneminin ilkokul birinci sınıfta başladığını öğrendikleri ve bu soruya verilen doğru cevap oranının da arttığı Grafik 4-19’da verilmiştir. Bir okuma güçlüğü olan “disleksi”, tanılanması en erken birinci sınıfa denk gelmektedir. Katılımcıların %26’sının okul öncesi cevabında ısrarcı olması, okul öncesi dönemde erken okuma çalışmalarına başlanması ve çocukların bu dönemde de tanılanabileceği fikrine dayanabilir.

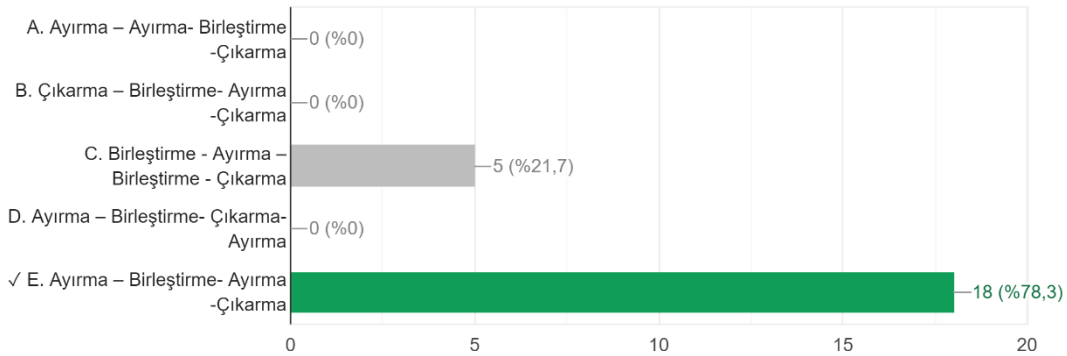
19. Kelime farkındalığı güçlüğü yaşayan bir öğrenciniz için hazırlanan bir eğitim etkinliğini hangi aşamaları takip ederek uygularsanız  
4 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-20 Deney Grubu Ön-test 19. Soru Grafiği

Grafik 4-20’de kelime farkındalığı güçlüğü için tasarlanan eğitim etkinliğinin aşamaları sorulmuş ve tüm seçenekler farklı oranlarda işaretlenmiştir. %47,8 katılımcının uygun olmayan, çeldirici oranı en düşük seçeneği işaretlemiş olması bu soru için en belirgin sonuçtur. Detay bilgi içeren bu soruya düşük oranda doğru cevap verilmesi beklendik bir sonuçtur. Her şıkkın farklı oranlarda işaretlenmesi ise katılımcıların bu konu hakkında net bir bilgilerinin olmadığını göstermektedir.

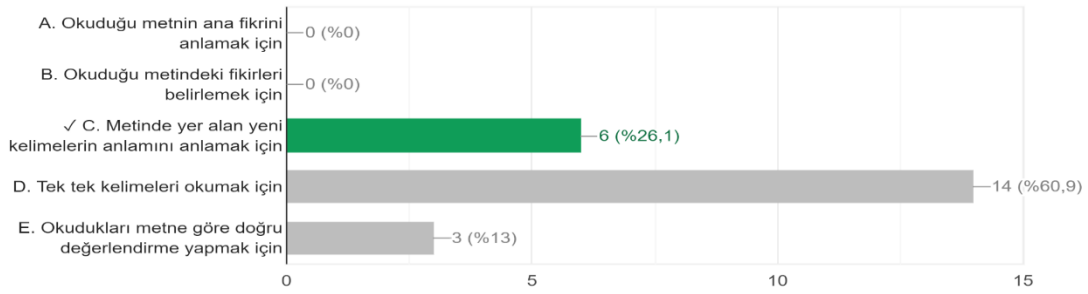
19. Kelime farkındalığı güçlüğü yaşayan bir öğrenciniz için hazırlanan bir eğitim etkinliğini hangi aşamaları takip ederek uygularsanız  
18 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-21 Deney Grubu Son-test 19. Soru Grafiği

Katılımcıların eğitimden sonra %78,3 oranında doğru cevap verdikleri eğitim etkinliği aşamaları sorusu Grafik 4-21’de verilmiştir. Verilen eğitimin disleksili öğrenciler için kelime farkındalığı kazandırılması için hazırlanması gereken etkinlik aşamalarını öğretme konusunda başarılı olduğunu göstermektedir.

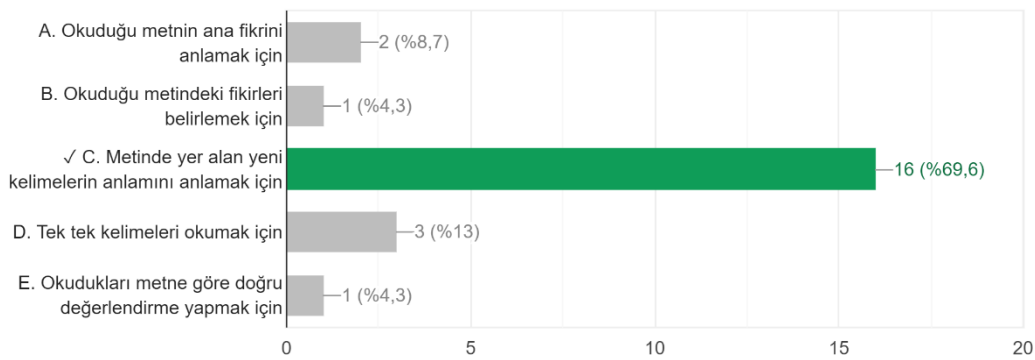
25. Okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrenciler okuma kapasitelerinin çoğunu ne için kullanırlar?  
6 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-22 Deney Grubu Ön-test 25. Soru Grafiği

Disleksili öğrencilerin okuma kapasitelerinin en çok neye harcadığının sorulduğu 25. soruda katılımcıların %60,9'u kelimeleri okumak seçeneğini cevap olarak seçmiştir (Grafik 4-22). Katılımcıların, disleksili çocuklar için ilk olarak okuma konusunda zorlandıklarını düşünmeleri ve bu seçeneği işaretlemeleri beklendik bir durumdur. Okunan metin için doğru değerlendirme yapmak seçeneği az da olsa katılımcılar tarafından işaretlenen diğer bir seçenektir.

25. Okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrenciler okuma kapasitelerinin çoğunu ne için kullanırlar?  
16 / 23 doğru yanıt

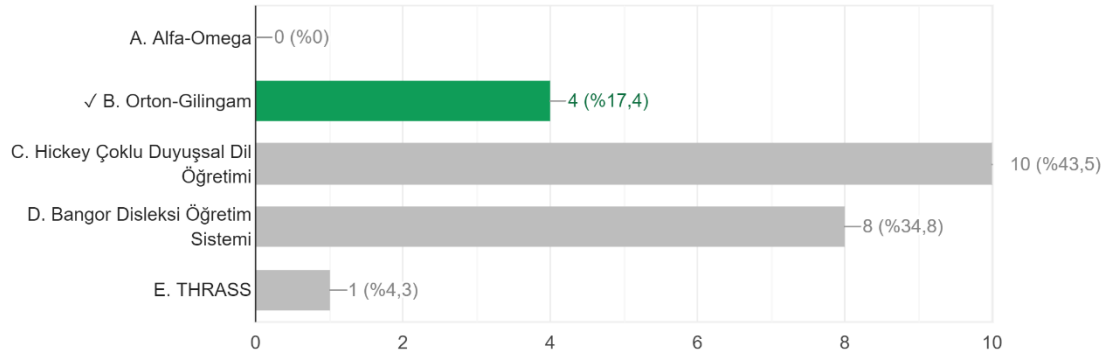


Grafik 4-23 Deney Grubu Son-test 25. Soru Grafiği

Verilen eğitimden sonra ön-testte sadece üç seçenek üzerine verilen cevaplardan sonra, cevaplar farklı oranlarda beş şıkka da dağılım göstermiştir. Ancak buna rağmen katılımcıların %69,6'sı doğru seçeneği işaretlemiştir (Grafik 4-23). Disleksili çocukların okuma kapasitelerinin çoğunu metinde yer alan yeni kelimeleri öğrenmek için harcadıkları, eğitim sonunda katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından öğrenilmiştir. Katılımcıların diğer seçeneklere yönelmesi, okuduğunu anlama konusunda disleksili öğrencilerin normal öğrenciler ile aynı seviyede görülmesinden kaynaklı olabilir.

29. Ağırlıklı olarak dilin görsel, işitsel ve kinestetik yönlerinin etkileşimi üzerine odaklanan bir disleksi eğitim uygulaması uygulamayı düşünen bir öğretmen hangi programı uygulamalıdır?

4 / 23 doğru yanıt

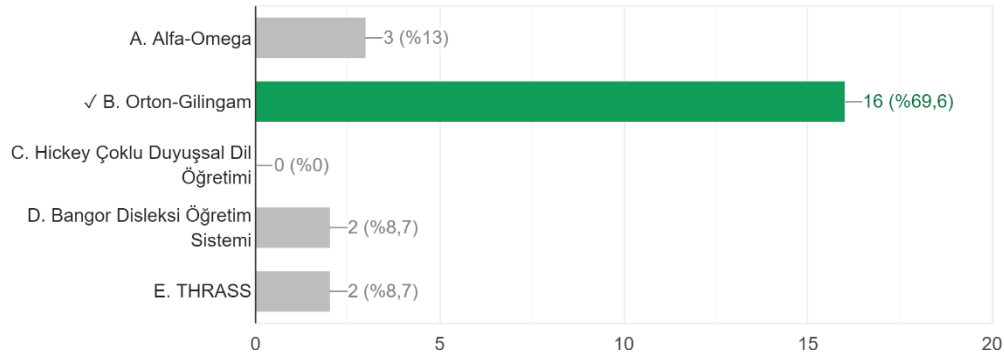


Grafik 4-24 Deney Grubu Ön-test 29. Soru Grafiği

Grafik 4-24'te katılımcılara disleksi ile ilgili uygulanan eğitim programlarından birinin özellikleri verilmiş ve bu özelliklerin hangi programa ait olduğu sorulmuştur. Soruya katılımcıların sadece %17,4'ü doğru cevabı vermiştir. Şıklarda yaygın olarak kullanılan disleksi programları verilmiştir. Katılımcıların çoğunun detayları verilen ve cevaplanması istenen eğitim programına büyük oranda yanlış cevap vermeleri beklenen bir durumdur.

29. Ağırlıklı olarak dilin görsel, işitsel ve kinestetik yönlerinin etkileşimi üzerine odaklanan bir disleksi eğitim uygulaması uygulamayı düşünen bir öğretmen hangi programı uygulamalıdır?

16 / 23 doğru yanıt



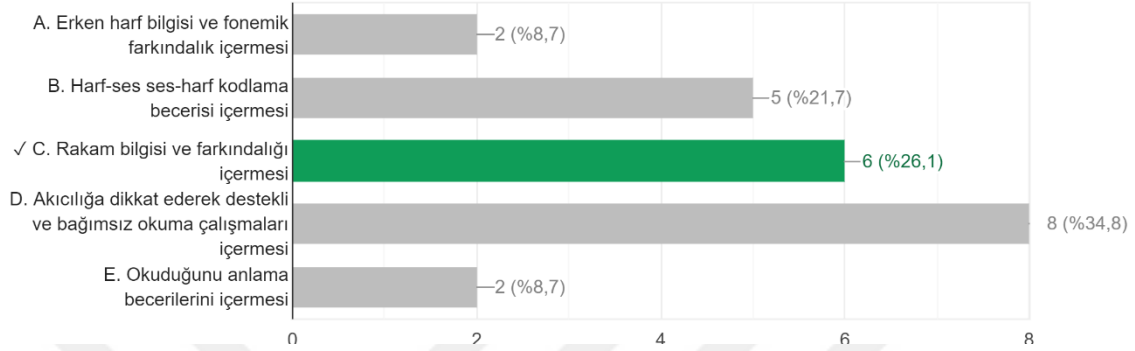
Grafik 4-25 Deney Grubu Son-test 29. Soru Grafiği

Katılımcıların çoğu, belirli özellikleri verilen disleksi eğitim programının hangisi olduğu sorusuna eğitimden sonra büyük oranda doğru cevap vermiştir (Grafik 4-25). Yaygın olarak kullanılan diğer disleksi eğitim programlarının yer aldığı diğer üç şıkkın

da bazı katılımcılar tarafından işaretlenmesi programların sahip olduğu özelliklerin katılımcılar tarafından birbiri ile karşılaştırılmış olabildiğinin göstergesi olabilir.

30. Bir disleksi uygulama örneğini değerlendirirken aşağıdakilerden hangisine değerlendirme kriterleri arasında yer vermezsiniz?

6 / 23 doğru yanıt

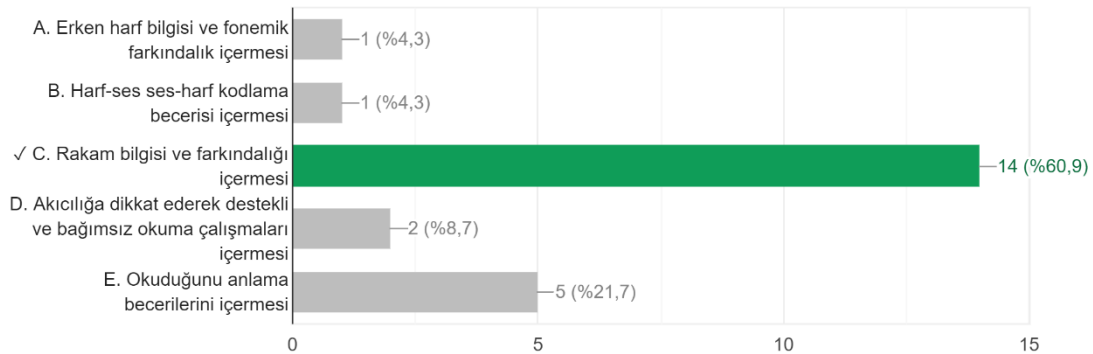


Grafik 4-26 Deney Grubu Ön-test 30. Soru Grafiği

Katılımcılara disleksi uygulama örneğinin değerlendirilmesinde kriter olarak kabul edilmeyecek unsurun sorulduğu bu soruya sadece %26,1 oranında doğru cevap verilmiştir (Grafik 4-26). En alakasız seçeneğin en düşük oranda katılımcılar tarafından işaretlenmesi bu soru için en çarpıcı sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeldirici olarak verilen “rakam bilgisi” ile ilgili seçenek sadece 6 katılımcı tarafından işaretlenmiştir.

30. Bir disleksi uygulama örneğini değerlendirirken aşağıdakilerden hangisine değerlendirme kriterleri arasında yer vermezsiniz?

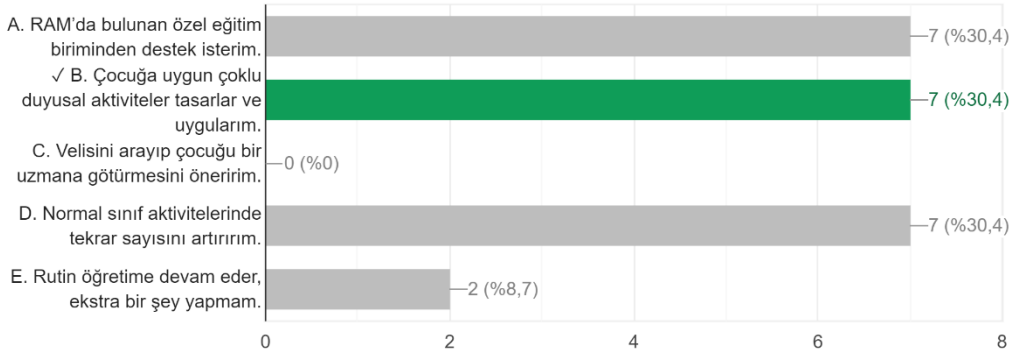
14 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-27 Deney Grubu Son-test 30. Soru Grafiği

Grafik 4-27’de uygulama örneği değerlendirmesinde kriter olarak alınmayacak unsurun sorulduğu soruda katılımcıların %60,9’u eğitimden sonra doğru seçeneği işaretlemiştir.

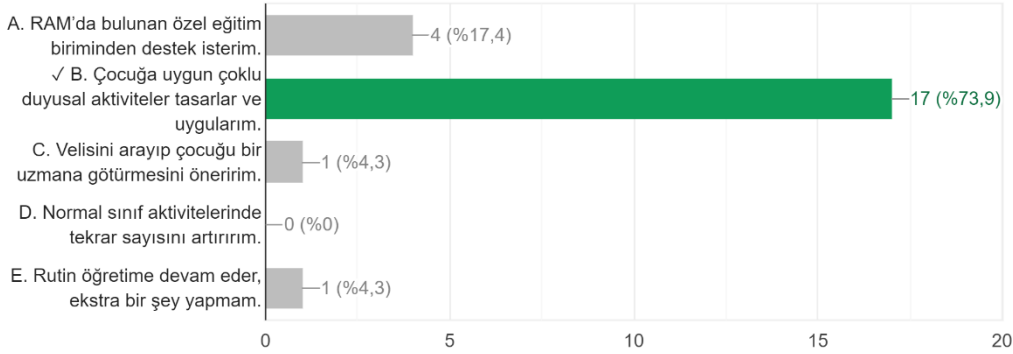
31. Sınıfınızda okuduğunu anlamada güçlük çeken bir öğrencinin eğitimi konusunda ne yaparsınız?  
7 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-28 Deney Grubu Ön-test 31. Soru Grafiğı

Katılımcılara sınıfınızda disleksili bir öğrencinin eğitimi konusunda ne yaparsınız şeklinde yöneltilen soruda ise cevapların üç şıkta neredeyse eşit olarak dağılımış olduğunu görmekteyiz (Grafik 4-28). Bu konuda öğretim yöntemini değıştirmeyeceğini söyleyen katılımcı sayısı sadece %8,7 ile 2 kişidir. Seçeneklerin üç farklı şıkta dağılıması öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz bir şeyler yapmaya çalıştıklarının bir göstergesidir.

31. Sınıfınızda okuduğunu anlamada güçlük çeken bir öğrencinin eğitimi konusunda ne yaparsınız?  
17 / 23 doğru yanıt

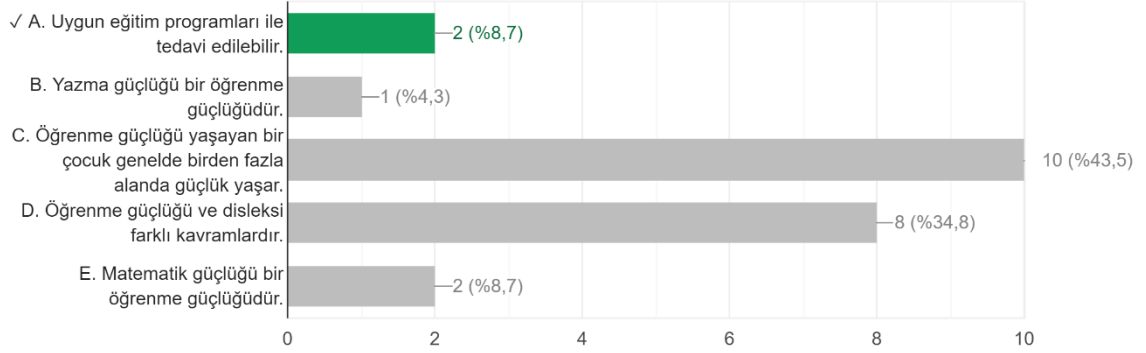


Grafik 4-29 Deney Grubu Son-test 31. Soru Grafiğı

Grafik 4-29'da katılımcıların eğitimden sonra sınıflarında disleksili bir öğrencinin eğitimi için ne yapabilecekleri sorulmuş ve verilmesi beklenen cevap %73,9 oranıyla 17 kişi tarafından verilmiştir. Bu durum, eğitimden sonra öğretmenlerin hem disleksili bir öğrencinin eğitiminde kendilerine düşen görev ve sorumluluğun farkına vardıklarını, hem de bu konuda en doğru ne yapabileceklerini öğrendiklerinin sonucu olarak değerlendirilebilir.

33. Öğrenme güçlüğü ile aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır.

2 / 23 doğru yanıt

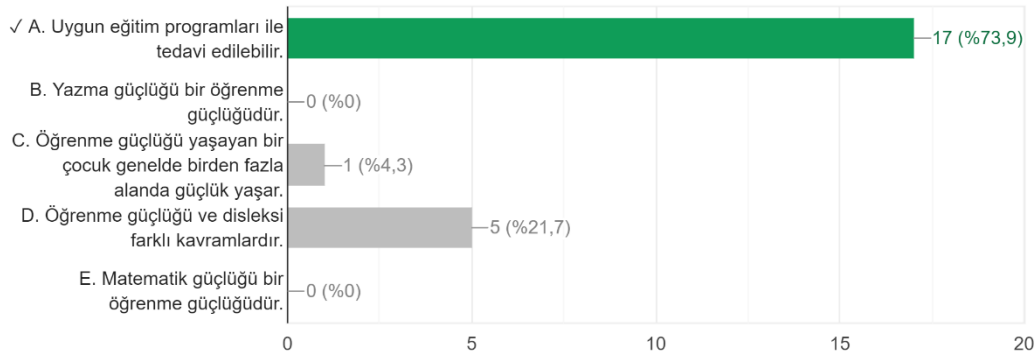


Grafik 4-30 Deney Grubu Ön-test 33. Soru Grafiği

Öğrenme güçlüğü ile ilgili hangi seçeneğin yanlış olduğunu sorulduğu bu soruda katılımcıların sadece %8,7'si doğru cevabı vermiştir (Grafik 4-30). Katılımcıların yanlış olduğunu düşündükleri C ve D seçenekleri disleksi kavramı ile ilgili eksik ya da yanlış bilgilere sahip olduklarının bir göstergesidir. B ve E seçeneklerinde yer alan matematik ve yazma güçlüklerinin birer öğrenme güçlüğü olarak toplamda sadece 3 katılımcı tarafından işaretlenmesi yine bu şemsiye kavramın neleri içerdiği konusundaki bilgi eksikliğini göstermektedir.

33. Öğrenme güçlüğü ile aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır.

17 / 23 doğru yanıt



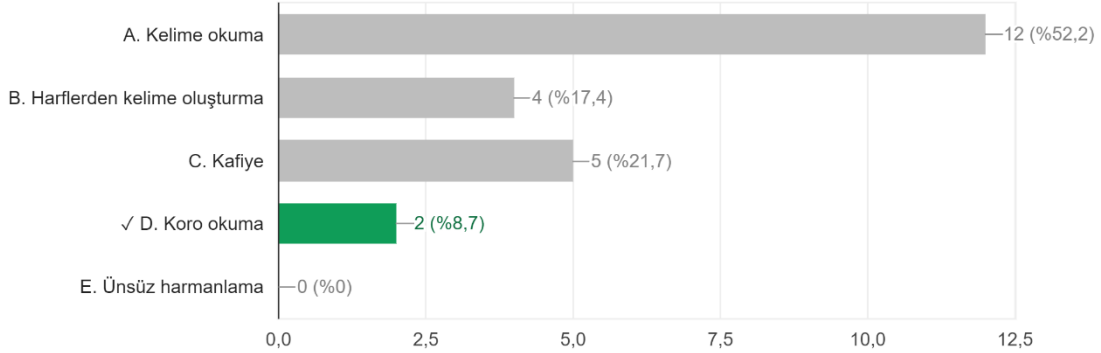
Grafik 4-31 Deney Grubu Son-test 33. Soru Grafiği

Grafik 4-31'de katılımcılar aldıkları eğitim sonrasında %73,9 oranıyla doğru seçenek olan "uygun eğitim programı ile tedavi edilebilir" yanıtını vermişleridir. Disleksinin tedavi edilecek bir hastalık gibi görülmesinin son derece yanlış olmasının eğitimden sonra katılımcıların çoğu tarafından anlaşılmış olması istendik ve sevindirici bir sonuçtur. Katılımcıların 5'inin "öğrenme güçlüğü ve disleksi farklı kavramlardır"

seçeneği olan D şıkkını işaretlemiş olmaları, önceki öğrenmelerinde kodlanan ve kendilerinde yer edinen bilginin değişmesinin zor olduğunun bir göstergesi olabilir.

37. Okuduğunu anlama güçlüğü çeken bir öğrenciniz için aşağıdaki etkinliklerden hangisini uygularsınız?

2 / 23 doğru yanıt

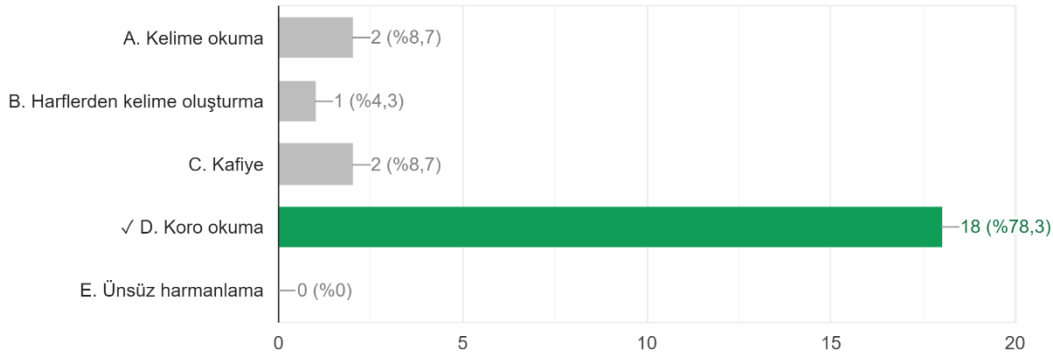


Grafik 4-32 Deney Grubu Ön-test 37. Soru Grafiği

Disleksili öğrenciniz için uygulanması doğru olan etkinlik ile ilgili soruda katılımcılardan sadece %8,7'si doğru seçeneği işaretlemiştir. Toplam dört şıkta ve farklı oranlarda cevap verilen soruya doğru cevabın sadece 2 katılımcı tarafından işaretlenmesi hem çarpıcı hem de öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliğinin ne kadar fazla olduğunun göstergesidir.

37. Okuduğunu anlama güçlüğü çeken bir öğrenciniz için aşağıdaki etkinliklerden hangisini uygularsınız?

18 / 23 doğru yanıt



Grafik 4-33 Deney Grubu Son-test 37. Soru Grafiği

Grafik 4-33'te disleksili öğrenciye uygulanacak etkinlik ile ilgili soruya eğitimden sonra büyük oranda (78,3) doğru cevap verildiği görülmüştür. Doğru seçenek "koro

okuma” seçeneğidir. “Koro okuma” tekniği disleksili öğrencilerde akıcılık için ve kendilerine olan özgüvenlerini arttırmak için sıklıkla kullanılan etkili bir etkinlik örneğidir. Aldıkları eğitim sonrasında katılımcılar bu konuda bilgi sahibi olmuş ve büyük oranda doğru cevabı vermiştir.

#### 4.6 Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Disleksi öğretmen eğitim programı uygulanan deney grubuna araştırma kapsamında geliştirilen başarı testi uygulamadan iki hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Program uygulamasından sonra grup içerisinde disleksi öğretmen eğitim programı etkililiğinin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla deney grubu son-test ve kalıcılık testi sonuçları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.5 Deney Grubu Son-test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	N	S-W	$\bar{x}$	SS	t	p
Son	23	,079	75,32	10,90	1,213	,238
Kalıcılık	23	,171	72,06	10,57		

p<0,05

Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubunun ortalaması 72,06 ve standart sapması 10,57; son-test ortalaması ise 75,32 ve standart sapması 10,90’dır. Ortalamaların birbirine yakın grubun seviyesinin son-test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Normallik testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş, bunun sonucu olarak parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi aracılığıyla grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilmiştir. Grup içi son-test ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan bağımlı gruplar t testi analizi sonucu ortaya çıkan p değeri (p= .238) grupların ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Deney grubu son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark bulunmaması ve ayrıca ortalama puanları ve standart sapmaları arasındaki farkın az olması uygulanan programın etkisinin kalıcı olduğunun açık bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Araştırma sürecinde ihtiyaç analizi, uzman görüşü ve ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilen disleksi eğitim programının son derece başarılı, etkili ve kalıcı olduğu bulgusu son-test ve kalıcılık testi puanları analiz sonuçlarını gösteren tablo 4.5’te görülmektedir.

## BÖLÜM 5

### 5 TARTIŞMA

Disleksinin kamusal kavramsallaştırmalarıyla ilgili olarak, Furnham (2013), “sıradan halk” olarak tanımladığı 380 katılımcı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Katılımcılar, disleksiye “kelimeler ve dil ile ilgili problemlerle karakterize edilen bir öğrenme engeli” olarak tanımladılar; ancak disleksinin nörobiyolojik yönlerinden emin değillerdi. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar disleksinin davranışsal doğası hakkında bilgi sahibi idi, ancak disleksinin çok yönlü yönleri hakkında ise herhangi bir fikirleri yoktu (Furnham, 2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin disleksi anlayışını incelemek için, Mortimore (2013) 78 eğitim öğrencisi ile anket gerçekleştirmiştir. Katılımcılardan kendi disleksi tanımlarını vermeleri istendi. Katılımcıların sağladıkları tüm tanımlar disleksi ile ilişkili zorluklara odaklanmıştır ve disleksi ile ilişkili hiçbir güçlü yönden bahsedilmemiştir. Ek olarak, tanımların %74,3’ü yazma ve heceleme gibi davranışsal sorunları tanımlarken, %48,6’sı okuma güçlüğü tanımladı. Araştırma kapsamında daha geniş bir öğrenci grubundan (n = 248) disleksi ile en sık bağlantılı özellikleri seçmeleri istendi. Katılımcıların %90’ından fazlası, disleksi anlayışlarını davranışsal olarak nitelendirme yönünde güçlü bir tercih olduğunu gösteren okuma yazma güçlüklerinin özelliklerini bildirmiştir (Mortimore, 2013). Bell, McPhillips ve Doveston (2011) tarafından yapılan bir başka araştırma, İngiltere ve İrlanda’daki öğretmenlerin çoğunun “disleksiye nasıl tanımlarsınız?” sorusu sorulduğunda davranışsal tanımları kullandıklarını bulmuşlardır.

Disleksili (tanımlanmış ve tanımlanmamış) birçok öğrenci, bozukluğun etkilerini düzeltmek için telafi edici stratejilerle birlikte gerekli yoğun kanıta dayalı eğitimi almamaktadır (Lyon ve Weiser, 2009; Mills, 2017; Moats, 2004). Disleksili öğrenciler için doğru eğitimin eksikliği, öğretmenlerin yetersiz eğitim almasının veya yanlış müdahalelerin uygulanmasının bir sonucu olarak kabul edilebilir. Araştırmalar, çoğu öğretmenin lisans çalışmaları sırasında okuma gelişimi ve güçlükleri konusunda çok az resmi eğitim aldığını göstermektedir (Lyon ve Weiser, 2009, s. 476). Çoğu zaman öğretmenler, zayıf okumanın ekolojik nedenlerine dayanarak, zor durumdaki okuyucuya müdahale eder ve aynı müdahaleyi uzun süre kullanmaya devam eder. Öğrencinin bir müdahaleye yanıt vermesini beklemek için harcanan bu uzun zaman, öğretmen okuma güçlüğüne diğer olası nedenlerini keşfetmeye başlamadan önce yaşanan güçlüğün doğal

sonuçlarının daha sorunlu hale gelmesine izin verir (Shaywitz ve diğeri, 2007). Böyle bir durumda, semptomlar genellikle yanlış tanımlanır ve zayıf okuma becerilerine atfedilir, bu da öğrencinin akademik olarak ve sıklıkla sosyal olarak akranlarından daha geride kalmasına neden olur. Araştırmalar, etkisiz müdahale veya pedagojik yöntemler kullanıldığında zaman geçtikçe okuma becerisi ile sınıf seviyesi arasındaki boşluğun artmaya devam ettiğini, dolayısıyla bireyin daha sonra okuma becerilerinde sadece minimum kazanımlar elde etmesi için giderek daha fazla zaman alan müdahale gerektirdiğini doğrulamaktadır.

Birçok okul uzmanı, zayıf okuma becerileri nedeniyle zorluk çeken bireyler ile disleksili olan öğrenciler arasında nasıl doğru bir ayırım yapılacağı konusunda kararsız kalmaktadır. Bu netlik eksikliği, yüksek öğretim kurumlarının disleksinin farkında olan ancak yine de disleksi olan öğrencileri destekleyecek becerilere sahip olmayan öğretmenler yetiştirdiğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına verilen eğitimde ve hizmet içi öğretmenlere yönelik mesleki gelişimde, disleksinin ne olduğu ve engellilikle birlikte sunulan eksikliklerin nasıl destekleneceği konusunda hala bir boşluk bulunmaktadır. Öğretmen hazırlık programları, adayların tüm okuyucular için okuma öğretimi ve okuma becerilerinin temel becerilerini inceleyen dersleri almalarını gerektirir. Yine de, bu odaklanma genellikle disleksi gibi belirli bir okuma güçlüğüne ve zayıf okuyucular için iyileştirme stratejilerine yoğunlaşmayan geniş, genelleştirilmiş bir yaklaşımdır (Lyon ve Weiser, 2009).

Sonuç olarak öğrencilerin okuma konusunda yetkin olmalarına yardımcı olmak için öğretmenlere gerekli bilgi, beceri ve becerilerin sağlanmasını sağlamak için geleneksel üniversite temelli öğretmen hazırlık programlarında çok az şey yapılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler, disleksinin ortak semptomlarını veya hem öğretim stratejilerini hem de duyuşsal bütünleştirme stratejilerini içeren kanıta dayalı uygulamaları tanımlama konusunda resmi olarak eğitilmemiştir. Öğretmen adaylarına öğretilen okuma öğretimine genelleştirilmiş yaklaşım, zayıf okuma becerilerini düzeltmek için etkili bir yaklaşımdır, ancak disleksi olan bireyler için etkisizdir. Bir öğretmenin zor durumdaki bir okuyucuya müdahalesi, zayıf okumayla ilişkili değişkenleri hedeflemek için tasarlanmışsa, ancak sorun disleksinin bir sonucuysa, öğrenci yaşam boyunca akademik öğrenmeyle tutarlı mücadelelerle karşılaşma riski artar. Disleksi beyin temelli bir hastalık olduğu için hem biyolojik unsurları hem de ekolojik bileşenleri hedef alan müdahaleler gerektirir. Disleksiye destekleyen müdahaleler, fonemik farkındalık ve fonolojik işlemede sistematik

bir yaklaşımla eşleştirilmiş duyuşal bütünlüştürme tekniklerini birleştürir (Nicolson ve Fawcett, 2013; Peer, 2012). Öğretmenlere, disleksinin erken uyarı işaretleri ve sınıfta uygulanacak kanıta dayalı müdahaleler konusunda eğitim verilirse, okullar okuma güçlüğüne eşlik eden birçok eksikliği gidermek ve potansiyel olarak destek gerektiren bireylerin sayısını ortadan kaldırmak için uygun şekilde donatılacaktır. Eğitim sisteminde öğretmenlerin disleksi olan öğrencileri nasıl tespit edecekleri ve eğitim süreçlerine olabildiğince erken nasıl müdahale edecekleri konusunda daha derinlemesine bilgi sahibi olmaları için bir ihtiyaç vardır. Araştırmacılar, fonemik farkındalığa yoğun bir şekilde odaklanan, sistematik bir şekilde öğretilen ve sağ beyin işlemeye daha fazla güvenen bireyler için geliştirilen beyin temelli müfredatla (yani görselleştirme stratejileri ve öğrenme ile eşleştirilmiş fiziksel hareket) bağlantılı bir programın olduğunu ifade ediyorlar (Carvalhais ve da Silva, 2010; DeVries, 2019; Lyon vd., 2003; Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Bu nedenle, eğitimcilere yönelik ek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, uygun personelin, tüm eğitim düzeylerinde öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını tam olarak desteklemek için yukarıda belirtilen bilgi düzeyini kazanması için gereklidir.

2013 yılında, Ohio Yüksek Öğretim Departmanı (ODHE) disleksi alanında hizmet öncesi öğretmen adayları için gelişmiş bir eğitim sağlama ihtiyacının arttığını fark etti. ODHE, yüksek öğretim kurumlarının, disleksi olan ve okuma alanında beklentilerin altında performans gösteren öğrencilere doğru bir şekilde öğretmek için öğretmen adaylarına bilgi ve beceriler kazanmaları konusunda gerekli eğitimi sağlamak için bir plan geliştirmek üzere bir proje başlattı. Proje ekibi, Ohio Öğretmenlik Mesleği Standartlarını Uluslararası Disleksi Derneği (IDA) Bilgi ve Uygulama Standartları ile karşılaştırdı. Projenin sonuçları, öğretmen hazırlık programlarının okuma öğretimini IDA standartlarına göre bilgi, beceri ve eğilim standartlarını uyumlu hale getirmeye başlamasına ve bu tür programlardaki hizmet öncesi öğretmen adaylarının okuma üzerine bir yeterlilik sınavına tabi olmasına neden oldu. ODHE'nin yüksek öğretimde eğitim alan öğretmen adaylarının disleksi konusundaki bilgi ve becerilerini artırma yönergesi, disleksili bireylerin yanı sıra okuma güçlüğü çeken öğrenciler için desteği geliştirme sürecinde önemli bir adımdı (Mills ve Clarke, 2017).

Yunanistan'da gerçekleştirilen öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda eğitim ihtiyaçlarını araştıran bir çalışmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin yarısının (%51) disleksi konusunun ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan zorlukların farkındadır. Çalışma kapsamında toplam 90 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların %45'i ise kavram ile ilgili ve bunun öğrencileri dil öğreniminde nasıl etkilediği hakkında bilgi sahibi olmadığını bildirmiştir. Ayrıca, katılımcıların disleksi hakkındaki farkındalıklarının "seminerlere katılmak" ile edinilen bilginin sonucu olarak oluştuğunu belirtmiştir. Katılımcıların %29,7'si kişisel gelişim amaçlı ilgili materyalleri okuyarak bilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir. Yalnızca %2,1'inin okul içi eğitim oturumlarına katılma sonucunda disleksi hakkında bilgi sahibi olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerden disleksili öğrencilerin karşılaştıkları büyük problemlerle başa çıkabilmek için kendilerinin eğitilmesi gerektiğini düşündükleri bazı alanları tanımlamaları istendiğinde aşağıdaki alanlar ile ilgili olarak görüş bildirmişlerdir. Okuma süreci söz konusu olduğunda, hedef nüfusun çok yüksek bir yüzdesi (%85,7) yavaş okuma eğiliminde olan disleksili öğrencilere nasıl yardım edeceklerini öğrenmeleri gerektiğini, ayrıca öğretmenlerin önemli bir yüzdesi (%71,4) öğrencilerin anlama güçlüğü ile nasıl etkili bir şekilde başa çıkabilecekleri konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Ek olarak disleksili öğrencilerin görünen sözcükleri ayırt etmede zorluk (% 66.6) ve okurken sesbirimleri çıkarma ve / veya ekleme (% 76.1) konularında güçlükler ile ilgili eğitilmek istediklerini belirtmişlerdir (Lemperou, Chostelidou ve Griva, 2011).

Dünya nüfusunun tahminen %5-10'unun disleksi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin disleksinin ne olduğunu ve öğrencilerini nasıl etkilediğini doğru bir şekilde anlamaları büyük önem taşımaktadır. İngiltere ve Galler'deki (N≈2.600) öğretmenler arasında yapılan geniş çaplı bir anketin sonuçlarını inceleyen bir makale, öğretmenlerin disleksi ile ilişkili davranışsal sorunlara dayalı temel bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenler, disleksinin biyolojik (yani nörolojik) ve bilişsel (yani işleme) yönlerine ilişkin bilgiden yoksundu. Dahası, bir dizi öğretmen, görsel işlev ve disleksi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öne süren kesin olmayan kanıtlar olmasına rağmen, disleksi tanımlarında görsel faktörlerden bahsetti. Diğer bulgular, iyi kalitede öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin disleksi olanlarla çalışma konusundaki güvenlerini artırırken, disleksinin bilişsel yönleri hakkındaki bilgilerini artırmadaki önemini göstermektedir (Knight, 2018). Disleksiye teşhis etmek öğretmenin işi olmasa da risk altında olabilecekleri belirlemek ve uygun şekilde müdahale etmek için disleksi ile ilişkili temelde yatan davranışsal ve bilişsel zorlukları doğru bir şekilde anlamaları önemlidir. Disleksi ile ilişkili semptomları iyileştirme yöntemlerine yönelik araştırmalar, müdahalelerin disleksili birey üzerindeki olumlu bir etkisini göstermiştir.

Fonolojik becerilere öncelik veren müdahalelerin disleksi olan çocuklara okumayı öğretmede etkili olduğu bilinmektedir. Fonolojik işleme becerileri, konuşma ve yazı dilini işlemek için fonemleri (yani dildeki sesleri) kullanmak için gereken becerileri ifade eder (Rose, 2009). Fonolojik işlemenin geniş kategorisi, fonolojik farkındalığın bilişsel becerilerini (konuşulan kelimelerdeki seslere odaklanma ve bunları değiştirme yeteneği) ve fonolojik çalışma belleğini geri almayı (bellekten doğru fonem sesini saklama ve hatırlama yeteneği) içerir.

Bazı çalışmalar öğretmenlik mesleğinde disleksi hakkında daha bütünsel bir anlayış olduğunu bildirmiştir. Örneğin, Regan ve Woods (2000) İngiltere’de 36 öğretmen ve öğrenme destek asistanıyla odak grupları gerçekleştirmiş ve onlardan disleksi tanımlamalarını istemiştir. Odak grup katılımcıları, davranışsal semptomları açıklamak için biyolojik ve bilişsel tanımlar sağlayarak tüm alanlara değindiler. Bununla birlikte, araştırmacılar, bireyler arasındaki anlayışın farklı olduğunu belirtti (Regan ve Woods, 2000). Başka bir çalışmada ise 171 hizmet öncesi öğretmenle disleksi hakkında yanılgılara sahip olup olmadıklarını araştırmak için Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ta anket yapılmıştır. Her iki ülkedeki öğretmenlerin disleksi hakkında bazı yanlış kanılar bildirdiklerini buldular. En önemlisi, ankete katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu disleksinin görsel algı ile ilgili sorunlardan kaynaklandığını belirtmiştir. Bu özellikle, bir kişinin bir sayfayı beyaz bir arka plan üzerindeki baskı çarpıklıkları nedeniyle farklı şekilde görebildiği "görsel stres" kavramı ile ilgilidir. Görsel stresin okuma yorgunluğuna neden olduğu bildirilmiştir (Wilkins, Allen, Gilchrist ve Monger, 2016).

Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumlarını ölçmek amacıyla 345 Sınıf Öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin disleksi, dispraksi, diskalkuli, özel öğrenme güçlükleri ile ilgili bilgi düzeyleri incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının bu konularda yetersiz bilgi düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Açık ve kapalı uçlu maddelere verdikleri yanıtlarda ilgili kavramları yeterince tanımlayamadıkları görülmüştür (Şahin, 2019). Altuntaş (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ölçülmüş ve disleksili öğrencilere yönelik neler yaptıklarını belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucu sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde gördükleri sorunları belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler farklı okuma güçlüğü

alanlarındaki ortak görüşleri belirlenmiştir. Bunlar alan yazında de sıkça bahsedilen çok yavaş okuma, okunaksız yazma, dikkat dağınıklığı, okumayı geç öğrenme, “b” ve “d” harflerini karıştırma, harf, kelime ya da satır atlama, gördüğü kelimeyi hemen okuyamama ve okunuşu benzer kelimeleri birbirine karıştırma sorunları olarak ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilerine yönelik sınıf içi uygulamalarına ilişkin elde edilen verilere göre sınıf öğretmenleri öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin hem disleksi hem de disleksili öğrencilerin eğitimindeki kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri kendilerinin disleksili öğrencilerinin eğitimi konusunda da yetersiz görmektedirler. Öğretmenler okuma güçlüklerinin giderilmesinde eğitime ihtiyaç duyduklarını ve disleksili öğrencilere nasıl bir eğitim uygulanması gerektiğini bilmediklerini belirtmişlerdir (Altuntaş, 2010).

Öğretmen öz yeterlik inançları, öğretmenlerin algılanan yeterliklerini ve sınıfta performans gösterme becerilerini, istenen öğrenci davranışını ve öğrenmeyi teşvik etmede ve teşvik etmede etkili olacak şekilde değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Öğretmen öz yeterliği tek tip bir yapı değildir, ancak bağlamlara, gruplara ve kültürlere göre farklılık gösterir, belirli bağlam, yönler ve görevlerle ilişkili olarak çalışılması gerektiği savunulur çünkü bir alandaki yüksek öz-yeterlik, başka bir alandaki yüksek etkinlik anlamına gelmez. Bu nedenle, kaynaştırma öğretim uygulamalarını yürütmede öz yeterlikleri düşük görünen öğretmenler, mesleki faaliyetlerinin diğer alanlarında yüksek öz yeterlik sergilemektedir. Ek olarak, belirli bir profesyonel performans alanındaki öğretmen öz yeterliği dinamiktir ve bir bireyin kariyeri boyunca dalgalanabilir. Kaynaştırma öğretim uygulamalarının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının hem öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları hem de heterojen sınıflardaki öğrencilerin değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için gerçek öğretim davranışlarını etkilediği gösterilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı öğretme yeterliliklerine dair sahip oldukları yeterlikleri yavaşlama, sorun veya başarısızlıkla karşılaştıklarında öğretmenlerin çaba düzeyini, öğretmeye bağlılığını ve başa çıkma stratejilerini uygulamadaki ısrarı belirleyebilecekleri için güçlüdür. Bu yeterlikler aynı zamanda öğretmenlerin destekleyici, kapsayıcı sınıf ortamları ve öğretim davranışlarını yaratma becerilerini de etkileyebilir. Kaynaştırma öğretim stratejilerinin uygulanmasında yüksek öz-yeterlik, öğretmenlerin yeni fikirlere açıklığını ve yeni teknikleri denemeye hazır

olmayı teşvik eder. Öz yeterliği yüksek öğretmenler disleksili öğrencilerle çalışırken daha fazla anlayış, sabır ve kendine güven gösterme eğilimindedir.

Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin disleksi bilgilerinin tutarlı olmadığını ve esas olarak davranışsal tanımlara dayandığını göstermektedir. Dahası, öğretmenler disleksi hakkında olası yanıtlara sahip görünmektedirler. Bu çalışma kapsamında da katılımcı öğretmenlerin tamamı kendisini disleksi konusunda yetersiz bulunduğunu ve eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Öğretmenler okuma güçlükleri hakkında yetersiz bilgi ve anlayışa sahip olduklarını ve eğitimleri sırasında disleksi ve özel gereksinimli bireyleri eğitime dahil etme konusunda kendilerine eğitim verilmediğini ya da sadece sınırlı eğitim verildiğini bildirmişlerdir. Daha da önemlisi, araştırma bulguları, öğretmen bilgisinin kazanılması, geliştirilmesi ve pekiştirilmesinde mesleki eğitimin etkililiğini artırmanın gerekliliğini desteklemektedir. Öğretmenler kurumsal öğretmen hazırlık programlarının bir parçası olarak ya da sürekli eğitim ve mesleki gelişim sırasında böyle bir eğitim almaya ihtiyaç, istek ve hazır olduklarını ifade etmektedirler. Öz-yeterlik duygusu ve disleksi hakkında bilgisi olan öğretmenler, daha olumlu tutumlar ve daha az kaygı, sınıflarında kapsayıcı öğretim uygulamalarını daha başarılı ve etkili bir şekilde uygulama eğilimindedir. Bununla birlikte, kapsayıcı öğretim uygulamalarını başarılı bir şekilde kullanmak için sınıf öğretmenlerinin öğretmen eğitim programlarının bir parçası olmayan bir dizi beceriye ve ilgili bilgiye sahip olmaları gerektiğini vurgulamak gerekir. Bu becerilerden yoksun olan öğretmenler, disleksili öğrencileri ile çalışırken zorluklarla karşılaşabilir ve bu tür olumsuz deneyimler, öz yeterliklerini ve kaynaştırma tutumlarını azaltabilir. Öğretmenler arasında olumsuz tutumlar ve düşük kapsayıcı yeterlik, kaynaştırmanın önünde ciddi engeller oluşturabilir. Araştırma çalışmaları, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile sınıfta kapsayıcı uygulamaları uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişkinin varlığını bildirmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı etkililiğini ve yeterliklerini artırmak, öğretmenlerin yetenekleri hakkındaki öz-yeterlik inançlarının, gerçekte bildiklerinden veya başarabileceklerinden daha güçlü olması açısından çok önemlidir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlükleri ile ilgili yeterliklerini artırmak önemli görünmektedir. Sonuç olarak kendilerini yeterli gören ve gerekli eğitimi alan öğretmenler disleksili öğrencilerine hem daha kapsamlı destek olabilecek hem de daha olumlu tutum sergileyeceklerdir.

## BÖLÜM 6

### 6 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1 Sonuç

Bu çalışmada, disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiği incelenmiş ve araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

1) Okuma güçlükleri ile baş etmede araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kendini yeterli bulmamaktadır.

2) Okuma güçlükleri ile baş etmede araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma güçlükleri ile ilgili lisans eğitimleri ve katıldıkları hizmet içi eğitimlerde detaylı bir eğitim almamıştır ve bu konuda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

3) Öğretmenlerin disleksi bilgileri yetersiz ve esas olarak davranışsal tanımlara dayanmaktadır ve öğretmenler disleksi hakkında yanlış bilgilere sahiptir.

4) Öğretmenler okuma güçlükleri ile baş etmede ortak ve standartlaştırılmış bir uygulama ve etkinlik geliştirme veya kullanma yeterliklerinde problem yaşamaktadır.

5) Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ile geleneksel hizmet içi faaliyeti uygulanan kontrol grubu arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmuştur.

6) Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubunun ön-test son-test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmuştur.

7) Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubunda fonolojik farkındalık, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, kafiye farkındalığı ve cümle farkındalığı güçlükleri ile baş etmede etkili sonuç vermiştir.

8) Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubunda akıcı okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri ile baş etmede etkili sonuç vermiştir.

9) Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubunda okuma güçlükleri ile baş etmede öğretim etkinlikleri tasarlama ve uygulamada etkili sonuç vermiştir.

## **6.2 Öneriler**

Bu bölümde öneriler uygulamaya dönük öneriler ve ileri araştırmaya yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

### **6.2.1 Uygulamaya Dönük Öneriler**

1) Eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan sınıf öğretmenliği lisans ders programlarına disleksi veya okuma güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili dersler dahil edilebilir.

2) Aktif olarak görev yapan sınıf öğretmenlerine okuma güçlükleri ile baş etme konusunda hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

3) Araştırma kapsamında disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı daha geniş kapsamlı örneklemelere uygulanarak etkililiği değerlendirilebilir.

### **6.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1) Araştırma kapsamında disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı gerekli uyarlamalar yapılarak ailelere uygulanarak etkililiği değerlendirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri Ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition*. American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053>
- Anderson-Cook, C. M. (2005). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference. *Journal of the American Statistical Association*, 100(470), 708–708. <https://doi.org/10.1198/jasa.2005.s22>
- Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities* 2001;34(1):9-21. <https://doi.org/10.1177/002221940103400102>
- Anthony, J., & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Balcı, E. (2019). Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 162–179. <https://doi.org/10.12984/egeefd.453922>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125106>
- Beaton, A. (2004). *Dyslexia, Reading and the Brain*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203463444>
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 97–120. <https://doi.org/10.1007/s11881-001-0007-0>
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W., Russo, E., & Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing*, 22(4), 425–455. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9166-x>
- Brown, S., & Melamed, L. (2012). T Test içinde *Experimental Design and Analysis* (ss. 10–12). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984218.n3>
- Brunswick, N. (2009). *Dyslexia A Beginner's Guide*. Oneworld Publications.
- Brunswick, N. (2012). *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119945000>
- Campbell, T. (2013). *Dyslexia: The Government of Reading*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137297938>
- Carvalhais, L., & da Silva, C. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher

- Training and Learning Disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2):1-8.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Colson, J. (2013). *Teacher Training on Teaching Students with Dyslexia*. Dominican University of California. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2013.edu.23>
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208956>
- de Graaff, S., Bosman, A. M. T., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318–333. <https://doi.org/10.1080/10888430903001308>
- Delamain, C., & Spring, J. (2018). Phonological Awareness içinde *Developing Baseline Communication Skills* (ss. 205–225). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351131476-12>
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053180265>
- DeVries, B. A. (2019). Phonemic Awareness içinde *Literacy Assessment and Intervention for Classroom Teachers* (ss. 87–109). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351108157-5>
- Drummond, W. J. (2019). Quantitative Methods içinde *The Routledge Handbook of International Planning Education* (ss. 134–144). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315661063-12>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel’s Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Elliot, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139017824>
- European Commission. (2013a). Education and Training Monitor 2013. *Brussels: European Commission*.
- European Commission. (2013b). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. *Carcinogenesis*, 34(3), NP-NP. <https://doi.org/10.1093/carcin/bgt077>
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? içinde *Handbook of research on teacher education – Enduring questions in changing contexts*. Routledge.
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). Coping successfully with dyslexia: An initial study of an inclusive school-based resilience programme.

- Dyslexia*, 19(2):113-30. <https://doi.org/10.1002/dys.1453>
- Furnham, A. (2013). Lay Knowledge of Dyslexia. *Psychology*, 04(12), 940–949. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.412136>
- Galaburda, A. M., & Rosen, G. D. (2001). Neural plasticity in dyslexia: A window to mechanisms of learning disabilities içinde *Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives*. Routledge.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Harmon, R. J. (2003). Pretest-Posttest Comparison Group Designs: Analysis and Interpretation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(4), 500–503. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046809.95464.BE>
- Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2011). *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (1. baskı). Springer. <https://books.google.com.tr/books?id=KCNGygAACAAJ>
- Greenberg, J., McKee, A., & Walsh, K. (2013). Teacher Prep Review: A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs - Executive Summary. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2354106>
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66–86. <https://doi.org/10.1002/dys.393>
- Hannell, G. (2014). *Identifying Children with Special Needs: Checklists and Action Plans for Teachers*. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781483329123>
- Hartas, D. (2010). *Educational research and inquiry: qualitative and quantitative approaches*. Continuum.
- Hickey, K., Augur, J., & Briggs, S. (1992). *The Hickey Multisensory Language Course*. Whurr. <https://books.google.com.tr/books?id=mIjwQgAACAAJ>
- Hornsby, B., Shear, F., & Pool, J. (1999). *Alpha to Omega: The A-Z of Teaching Reading, Writing and Spelling*. Pearson Education. <https://books.google.com.tr/books?id=1xOhUNdnLnYC>
- Hultquist, A. M. (2006). Causes of Dyslexia içinde *An Introduction to Dyslexia for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hurford, D. P., Hurford, J. D., Hurford, Jeremy D; Kimberly, L Head; Michelle, M Keiper; Samantha, P. N. L., & Renner, P. (2016). The Dyslexia Dilemma: A History of Ignorance, Complacency and Resistance in Colleges of Education. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 2(3). <https://doi.org/10.4172/2472-1786.100034>
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a

- project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14(5–6), 567–587. <https://doi.org/10.1080/13540600802571411>
- Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2003). *Educational Testing and Measurement*. Wiley. <https://books.google.com.tr/books?id=hwYmAQAIAAJ>
- Lemperou, L., Chostelidou, D., & Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 410–416. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.113>
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://doi.org/10.1094/PDIS.2003.87.5.550>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Lyon, G., & Weiser, B. (2009). Teacher Knowledge, Instructional Expertise, and the Development of Reading Proficiency. *Journal of learning disabilities*, 42, 475–480. <https://doi.org/10.1177/0022219409338741>
- Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (1989). Constructing Achievement Tests içinde *Educational Evaluation: Classic Works of Ralph W. Tyler* (ss. 17–86). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-009-2679-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-009-2679-0_3)
- Marshall, C. (2012). *Current Issues in Developmental Disorders*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203100288>
- Mertens, D. M., & McLaughlin, J. A. (John A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. Corwin Press.
- Miles, T. R. (2007). *Dyslexia at College: Third Edition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944790>
- Mills, J., & Clarke, M. (2017). Dyslexia and the need for teacher training: A collaborative three-pronged approach between a university and a community partner. *Leadership and Research in Education*, 4(1), 77–89.
- Moeckli, J. (2011). The Qualitative Interview içinde *Social Research: Theory, Methods and Techniques* (ss. 264–286). SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209922.n10>
- Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal Nov 7;2(1871):1378*. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.1871.1378>
- Mortimore, T. (2008). *Dyslexia and Learning Style: A Practitioner's Handbook: Second Edition*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470987940>
- Mortimore, T. (2013). Dyslexia in higher education: Creating a fully inclusive institution. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01231.x>

- Nicolson, R., & Fawcett, A. (1990). Automaticity: A new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35(2):159-82. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90013-A](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90013-A)
- Nicolson, R., & Fawcett, A. (2013). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262140997.001.0001>
- OECD. (2019). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Orton, S. T. (1925). "Word-blindness" in school children. *Archives of Neurology And Psychiatry*, 14(5):581-615. <https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001>
- Peer, L. (2012). *Dyslexia-Successful Inclusion in the Secondary School*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203065273>
- Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Rao, S., Raj, A., Ramanathan, V., Sharma, A., Dhar, M., Vithal Thatkar, P., & Pal, R. (2017). Prevalence of dyslexia among school children in Mysore. *International Journal of Medical Science*, 6, 159. <https://doi.org/10.5455/ijmsph.2017.05082016592>
- Regan, T., & Woods, K. (2000). Teachers' Understandings of Dyslexia: Implications for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 16, 333–347.
- Reid, G. (2005). *Learning Styles and Inclusion*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446212523>
- Reid, G. (2009). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook: Fourth Edition*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470745502>
- Reid, G. (2011). *Dyslexia: A Complete Guide for Parents and Those Who Help Them: Second Edition*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119970897>
- Rief, S. F., & Stern, J. M. (2010). *The dyslexia checklist : a practical reference for parents and teachers*. Jossey-Bass.
- Ritchey, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham—Based Reading Instruction. *The Journal of Special Education*, 40(3), 171–183. <https://doi.org/10.1177/00224669060400030501>
- Robeck, M. C., & Wallace, R. R. (2017). The Reading Process içinde *The Psychology of Reading* (ss. 1–2). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107370-1>
- Rose, S. J. (2009). Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties *Nottingham: DCFS Publications*
- Sadoski, M., & Willson, V. L. (2006). Effects of a Theoretically Based Large-Scale Reading Intervention in a Multicultural Urban School District. *American*

- Educational Research Journal*, 43(1), 137–154.  
<https://doi.org/10.3102/00028312043001137>
- Şahin, R. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Sarı, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education International* 9: 131-146.  
<https://doi.org/10.1002/dei.220>
- Sarı, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291–306.  
<https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Scerri, T. S., & Schulte-Körne, G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(3), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0081-0>
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 451–475. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301–1309.  
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Siegel, L. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics & Child Health*, 11(9), 581–587.  
<https://doi.org/10.1093/pch/11.9.581>
- Snider, V. E. (1995). A primer on phonemic awareness: What it is, why it's important, and how to teach it. *School Psychology Review*, 24(3), 443–455.
- Snowling, M. J., Gooch, D. C., & Henderson, L. M. (2012). Dyslexia içinde *Encyclopedia of Human Behavior: Second Edition*. Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00139-7>
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 91–110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Jiménez, J. E., & Ziegler, J. C. (2011). Prevalence and Reliability of Phonological, Surface, and Mixed Profiles in Dyslexia: A Review of Studies Conducted in Languages Varying in Orthographic Depth. *Scientific Studies of Reading*, 15(6), 498–521. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.524463>
- Stanley, G. B. (2013). Reading and writing the neural code. *Nature Neuroscience*, 16(3), 259–263. <https://doi.org/10.1038/nn.3330>
- Stebbins, M. S., Stormont, M., Lembke, E. S., Wilson, D. J., & Clippard, D. (2012).

- Monitoring the Effectiveness of the Wilson Reading System for Students with Disabilities: One District's Example. *Exceptionality*, 20(1):58-70. <https://doi.org/10.1080/09362835.2012.640908>
- Swerdlik, M. E., Edward D. Sturman, P., & Cohen, R. J. (2012). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement*. McGraw-Hill Education. <https://books.google.com.tr/books?id=EUrcjwEACAAJ>
- Tamboer, P., Vorst, H. C. M., & Oort, F. J. (2016). Five Describing Factors of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 466–483. <https://doi.org/10.1177/0022219414558123>
- The Dyslexia Association of Ireland (DAI). (2016). *Submission to the Minister for Education and Skills on the Strategy for Education and Skills*. The Dyslexia Association of Ireland (DAI).
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The Changing Roles of Teachers in an Era of High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558. <https://doi.org/10.3102/0002831207306859>
- Walliman, N. (2010). *Research Methods: The Basics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203836071>
- Wendler, C. L., & Walker, M. E. (2015). Practical Issues in Designing and Maintaining Multiple Test Forms for Large-Scale Programs içinde *Handbook of Test Development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874776.ch20>
- Wilkins, A., Allen, P., Gilchrist, J., & Monger, L. (2016). Visual stress and dyslexia for the practising optometrist. *Optometry in Practice*, 17, 103–112.
- Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What Teachers Need to Know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66–70. <https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516696>

### İnternette Alınan Kaynaklar

- MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm> (Erişim tarihi: 8 Mart 2020).
- MEB. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü*. Millî Eğitim Bakanlığı. [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/%C3%96%C4%9Frenme%20G%C3%BC%C3%A7l%C3%BC%C4%9F%C3%BC.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96%C4%9Frenme%20G%C3%BC%C3%A7l%C3%BC%C4%9F%C3%BC.pdf) (Erişim tarihi: 8 Mart 2020).
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) (erişim tarihi: 20 Eylül 2020).
- MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim tarihi: 11 Temmuz 2020).

## **EKLER**

**EK 1:** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

**EK 2:** Başarı Testi Örnek Sorular

**EK 3:** Disleksi Öğretmen Eğitim Programı

**EK 4:** Öğretim Planı Örneği



## EK 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Disleksili Öğrencilerde Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri ile İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### (İhtiyaç Analizi Çalışması)

Çok Değerli Meslektaşım,

Bu formun amacı, “*Disleksili Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler için Geliştirilen Eğitim Programının Öğretmen Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi*” başlıklı doktora tez çalışmam için; Okuma Güçlüğü (Disleksi) olan öğrencilerinizin okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerinizi belirlemektir. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak, bilimsel amaçlar için kullanılacak ve hiçbir kurum ve kişilerle paylaşılmayacaktır. Dolayısıyla, tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız bu araştırma için geçerliği ve güvenilirliği yüksek verilerin elde edilmesine fırsat verecektir. Şimdiden gösterdiğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Öğretim Görevlisi Hasan KIZILKAYA

Görüşme Tarihi: .../...../2020

Cinsiyet: Kadın (.....)

Erkek (.....)

Mesleki Deneyim: .....

1. Bir sınıf öğretmeni olarak okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda kendinizi yeterli bulma ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

2. Bir sınıf öğretmeni olarak okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda eğitim ihtiyacınız ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

3. Bir sınıf öğretmeni olarak okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik eğitime ihtiyaç duyduğunuz konular ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

**DİSLEKSİ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI BAŞARI TESTİ**

Katılımcı No:

Katılımcı Grup: Deney/Kontrol

Test: Ön/Son

**1....., bilginin işlenmesiyle ilgili nörolojik temelli problemlerdir.**

- A. Disleksi
- B. Dispraksi
- C. Öğrenme Güçlüğü
- D. Yazma güçlüğü
- E. Diskalkuli

**6. Aşağıdaki terimlerden hangisi diğerlerini de kapsar?**

- A. Okuma güçlüğü
- B. Disleksi
- C. Öğrenme güçlüğü
- D. Yazma güçlüğü
- E. Matematik güçlüğü

**10. Ülkemizde disleksi tanılama süreci en erken ne zaman başlamaktadır?**

- A. Okul öncesi dönem
- B. İlkokul birinci sınıf
- C. İlkokul ikinci sınıf
- D. İlkokul üçüncü sınıf
- E. Ortaokul birinci sınıf

**11. Disleksili çocukların genel eğitim sınıflarına gönderilmesi hakkındaki aşağıdaki ifadelerden hangisi size en yakın ifadedir?**

- A. Sınıfın akademik başarısını düşürüyorlar.
- B. Özel eğitim okullarına gitmelerinin onlar için daha iyi olacağını düşünüyorum.
- C. Genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerini doğru buluyorum.
- D. Kaynaştırma öğrencisi olmaları gerektiğini düşünüyorum
- E. Zihinsel kapasitelerinin normal sınıfa uyum olmadığını düşünüyorum

**12. Bir dildeki heceler, kelimeler ve cümleleri oluşturan sesler arasındaki farkındalığa ne denir?**

- A. Hece Farkındalığı
- B. Cümle Farkındalığı
- C. Fonolojik Farkındalık
- D. Fonem Farkındalığı
- E. Kafiye Farkındalığı

**16. Ses kodlama gücü nedir?**

- A. Harfleri sese dönüştürmede güçlük yaşama
- B. Kelimeleri hecelemede güçlük yaşama
- C. Okuduğunu anlamada güçlük yaşama
- D. Akıcı okumada güçlük yaşama
- E. Seslerdeki kafiye bulmada güçlük yaşama

**18. Aşağıdaki uygulama örneklerini değerlendirdiğinizde hangisi ses kodlama gücü yaşayan öğrencilerine uygun eğitim etkinlikleri arasında yer almaz?**

- A. Ünsüzleri ve sesli harfleri, basitten karmaşığa ve bazı kelimeleri okumalarını sağlayacak bir sırayla öğretin.
- B. Öğretilen harfleri / sesleri pekiştiren kod çözülebilir metin okumaları için birçok etkinlik yapın.
- C. Öğrencilerin öğrendiği sesleri içeren şiirler ve kısa öyküler kullanın.
- D. Öğrencilerin etkinliklerde kelimeleri söylerken sesli harfleri ünsüzlerden farklı renklerde yazmasını sağlayın.
- E. Öğrencilere birleşik kelimeler listesi verin ve kelimeleri birbirinden ayırmalarını isteyin.

**20. Aşağıdaki ifadelerden hangisi akıcı okumayı tanımlamaktadır?**

- A. Okunan metni doğru ve hızlı bir şekilde yazma
- B. Kelimeleri uygun vurgu ve tonlama ile okuma
- C. Bir metni doğru ve hızlı bir şekilde okuma
- D. Bir metni cümle ve kelimelere ayırma
- E. Bir metni anlayarak okuma

# DİSLEKSİ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI



**Prof. Dr. Hakan SARI**

**Öğr. Gör. Hasan KIZILKAYA**

**2021**

## İçindekiler

<b>ÜNİTE 1: TEMEL KAVRAMLAR</b> .....	<b>4</b>
1.1. Öğrenme Güçlüğü .....	4
1.2. Disgrafi (Yazma Güçlüğü).....	6
1.3. Diskalkuli (Matematik Güçlüğü) .....	7
1.4. Dispraksi (Koordinasyon Bozukluğu).....	8
1.5. Disleksi (Okuma Güçlüğü) .....	8
1.6. Ünite Özeti .....	9
<b>ÜNİTE 2: DİSLEKSİ (Okuma Güçlüğü)</b> .....	<b>12</b>
2.1. Tanımlar .....	12
2.2. Disleksili Bireylerin Gelişim Özellikleri .....	15
2.3. Disleksinin Yaygınlığı .....	17
2.4. Disleksili Öğrencileri Tanılama ve Değerlendirme .....	18
2.5. Ünite Özeti .....	21
<b>ÜNİTE 3: DİSLEKSİ TEMELLİ FONOLOJİK FARKINDALIK GÜÇLÜĞÜ</b> 26	
3.1. Fonolojik Farkındalık.....	26
3.2. Fonolojik Farkındalık Güçlükleri için Öğretim Teknikleri.....	27
3.3. Cümle Farkındalığı (Grammar).....	33
3.4. Ünite Özeti .....	35
<b>ÜNİTE 4: DİSLEKSİ TEMELLİ SES KODLAMA GÜÇLÜĞÜ</b> .....	<b>38</b>
4.1. Ses Kodlama.....	38
4.2. Ses Kodlama Güçlükleri için Öğretim Teknikleri .....	40
4.3. Ünite Özeti .....	43
<b>ÜNİTE: 5 DİSLEKSİ TEMELLİ AKICI OKUMA GÜÇLÜĞÜ</b> .....	<b>46</b>
5.1. Akıcı Okuma .....	46

5.2. Akıcı Okuma Güçlükleri için Öğretim Teknikleri .....	47
5.3. Ünite Özeti .....	50
<b>ÜNİTE 6: DİSLEKSİ TEMELLİ OKUDUĞUNU ANLAMA GÜÇLÜĞÜ .....</b>	<b>53</b>
6.1. Okuduğunu Anlama .....	53
6.2. Okuduğunu Anlama Güçlükleri için Öğretim Teknikleri .....	55
6.3. Ünite Özeti .....	60
<b>ÜNİTE 7: DİSLEKSİLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE KULLANILAN İYİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ .....</b>	<b>64</b>
7.1. İyi Uygulamaların Belirlenmesi .....	64
7.2. Disleksili Çocukların Eğitiminde Kullanılan İyi Uygulama Örnekleri.....	65
7.3. Ünite Özeti .....	68
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>70</b>

## Disleksi Öğretmen Eğitim Programı Öğretim Planı Örneği

### ÜNİTE 1: Temel Kavramlar

HEDEF: Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Temel Kavramları Bilir

**Eğitim Süresi:** 2 Oturum (1 Oturum 90 dakika)

**Hedefe Ait Davranışlar:** Bu üniteyi tamamladıktan sonra öğretmenler;

1. Öğrenme Güçlüğü ile ilgili kavramları tanımlar,
2. Disleksi kavramını bilir,
3. Disgrafi kavramını bilir,
4. Diskalkuli kavramını bilir,
5. Dispraksi kavramını bilir,

**Öğretim Yöntemleri:** Sözel anlatım, sunum, soru-cevap

**Öğretim Etkinlikleri:**

Ünitenin 1. Oturumunun 1. Dersi olduğu için ilk olarak tanışma süreci ile derse başlanır. Eğitimci kısaca kendini tanıttikten sonra sözü katılımcı öğretmenlere verir ve sırayla kendilerini tanıtmalarını ister.

Tanışma süreci tamamlandıktan sonra eğitimci sözel anlatım ile programın içeriğinden kısaca bahseder ve ilk dersin konusu olan temel kavramlar konusu ile derse başlar. Temel kavramların tanımlarını ve açıklamalarını içeren sunumunu tahtaya yansıtır. Sunumu örneklendirmeler ve örnek olaylarla destekleyerek anlatır.

Terimleri önce öğretmenlerden tanımlamalarını ister ve öğretmen tanımlarını özetledikten sonra kendisi sunum ve sözel anlatım aracılığı ile anlatır. Öğretmenlerin yanlış bilgilerini düzeltir en çok yanlışla düştükleri noktaları vurgular.

Anlatım sonrası soru-cevap yöntemini kullanarak konuyu pekiştirir. Öğretmenlerden öğrendikleri kavramlara ilişkin kendi deneyimlerinden örnekler vermelerini ister ve deneyimlerini kavramsallaştırmalarını sağlar.