



## Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/>

### OKUMA-YAZMA GÜÇLÜĞÜ: KİMİN İÇİN?<sup>1</sup>

#### READING-WRITING DIFFICULTY: FOR WHOM?

Beyhan Can\*  
Seda Altunbaş Yavuz\*\*

\* Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, beyhan.can@usak.edu.tr.

\*\*Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, seda\_a85@hotmail.com.

**Özet:** Bu çalışmada okuma ve yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal yönlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve arkadaş bakış açısıyla ele alınması amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemi kapsamında bir durum (örnek olay) çalışmasıdır. Çalışmada durum olarak yer alan öğrenciler, ilkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören bir kız ve bir erkek öğrencidir. Öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemine göre tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından çalışmaya katılan öğrenci, öğretmen, veli ve öğrencilerin yakın arkadaşlarına yönelik hazırlanan ve açık uçlu sorular ile yarı yapılandırılmış sorularının yer aldığı görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma ile birlikte, öğrenme güçlüklerinin fark edilmesindeki en büyük etkenin çocukların okuma ve yazma sürecini geriden takip etmeleri olduğu; okuma ve yazmayla ilgili olarak hece, harf, kelime, satır takibi, kalem tutma ile akıcı okuma ve yazma sorunlarının görüldüğü; sorunların iyileştirilmesinde öğretmen ve veli işbirliğinin oldukça önemli olduğu; bu çocukların, okuma ve yazma gerektirmeyen durumlarda, işittiklerini ifade etmede daha başarılı oldukları, sosyal aktivitelere zaman ayırdıkları, özgüvenli ve girişken oldukları; veli ve öğretmenlerin bu çocuklarla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları nedeniyle kendilerini çaresiz hissettikleri; öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili öğretmenlere verilen eğitimlerin monoton ve yetersiz olduğu; okuma ve yazma sorunlarına yönelik uzman desteğinin olmadığı; ailelerin üzgün, çaresiz, endişeli oldukları; çocukların kendi geleceklerine ilişkin yüksek idealler taşıdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

<sup>1</sup>Bu çalışmanın ilk hali EJER 2016'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, örnek olay çalışması.

---

**Abstract:** The aim of this study was to examine the academic, emotional and social aspects of students with dyslexia in points of view of students, teachers, parents and friends. The study is a case study, which is one of the qualitative research methods. One girl and one boy studying at 3rd and 4th grades in primary school participated to the study. . The students were determined according to Purposeful Sampling Method. Semi-structured, open-ended interview forms were developed by the author and conducted to the students, teachers, parents and close friends of the students. The interviews were made face-to-face and were recorded. The data were analyzed by using the Descriptive Analysis Method. In the context of the study, it was determined that the biggest factor in detecting the learning difficulties was the falling-back of the students in following reading and writing processes; they had problems in recognizing syllables, letters, words, lines, holding the pens; and speed problems in reading and writing; the cooperation of teachers and parents is extremely important in solving the problems; these children are successful in expressing what they hear in situations that do not require reading and writing; they spent time for social activities, and have self-confidence and are outgoing; these children feel helpless because parents and teachers do not have adequate equipment and knowledge about these children; the education and training provided to the teachers about children who have learning difficulties are monotonous and inadequate; there is no specialist support on reading and writing problems; families are sorry, helpless and worried; and children have high ideals for their futures.

---

**Keywords:** Reading difficulty, writing difficulty, case study.

---

### Giriş

Eğitimdeki en temel dil becerilerinden olan okuma ve yazmanın kazanımı, ilkokul birinci sınıfta başlamakta olup akıcı okuma ve yazma becerilerinin üçüncü sınıfın sonlarına doğru kazanılması beklenmektedir. Ancak her öğrenci beklenen düzeyi yakalayamamaktadır. Özellikle okuma ve yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin durumu, diğer öğrenciler içerisinde ayrı bir önem taşımakta; bireyin öğrenme ve bilgilenmesi üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır.

Okuma, tanımsal olarak davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru farklılık taşımaktadır. Günümüzde okuma çok boyutlu bir süreç olup, sosyolojik, sosyolengüistik ve antropolojik bir yapıda çerçevelenmiştir (Harris ve Hodges, 1995). Okumayla ilgili herkes tarafından onaylanmış tek bir tanım olmamakla birlikte (Dubin, Eskey, ve Grabe, 1986, s. 27) okuma, metinden anlam çıkarma süreci (Cline, Johnstone ve King, 2006; akt. Grabe ve Stoller, 2002) olarak ifade edilmektedir.

Okumayı, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması (A. J. Harris ve Sipay, 1990; Grabe ve Stoller (2002, s. 9), yazılı sembollerin gözler ve ses organları yardımıyla anlaşılması (Demirel, 1999, s. 50), gözün satırlar üzerinde sıçrayarak anlamlandırılması (Öz, 2001, s. 193) şeklinde farklı ifadelerle tanımlamak mümkündür. “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili bir iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” (Akyol, 2010, s. 1) olarak ifadesi ise okumanın en kapsamlı tanımlamalarından biridir. Okuma ve yazma iç içe girmiş bir süreçtir. Bu bağlamda yazma sürecinden de bahsetmek doğru olacaktır. Yazma temel dil becerileri içerisinde en son kazanılan beceri olup *beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir* (Güneş, 2009). Akyol’a (2010) göre ise düşünceleri ifade edilmesi sürecinde ihtiyaç duyulan sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilebilmesidir (s. 52). Dilin dört temel becerisi içerisinde en zor öğrenilen yazma işlemi, düşüncenin bir ürünüdür. Yazma, öğrencilerin düşüncelerini geliştirmelerine, bilgilerini düzenlemelerine, dili etkili kullanmalarına, öğrenmelerine, anlamalarına, iletişim kurmalarına ve duygularını aktarmalarına katkılar sağlamakta ve yazma aracılığıyla bu becerilerin gelişmesi desteklemektedir (MEB, 2015). Yazma becerisinin temeli okul öncesi dönemde atılıp, öğretim çalışmaları ilkökulda başlamaktadır (Altunbaş Yavuz, 2016). Yazma becerilerinin geliştirilmesi için sürekli okumak, yazmak ve yazılanları incelemek önemlidir. Bu süreçte karşılaşılabilecek okuma ve yazma güçlüğü öğrencinin hayat boyu zorluk yaşamasına neden olabilir.

Okuma güçlüğü, okuma becerisindeki yetersizlikten ortaya çıkmaktadır. Okuma güçlüğü (disleksi) bulunan bireyler yaş, zekâ düzeyi ve seviyesi dikkate alındığında, doğru okuma, hız ya da okuduğunu anlamada beklenenin altında bir başarı sergilemektedir (APA, 1994). Harfler ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanması, okuma ve konuşmada zorluk ve okumada yaşlılarına göre daha geride olma söz konusudur (MEGEP, 2007). Kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk çekme, okurken kelime atlama, harfleri ya da sayıları ters algılama (b’yi d, 6’yı 9 gibi algılama), heceyi oluşturan sesleri birbirine karıştırma, noktalı ve noktasız harfleri karıştırma ve yazı yazarken imla hataları yapma okuma güçlüğü’nün genel özelliklerindedir (Orton, 1937). Bu durumda olan bireylerde beyin, zekâ, görsel ya da işitsel herhangi bir problem bulunmamakta; buna karşılık dikkat, bellek ve motivasyon sorunu yaşanabilmektedir. Genellikle okuduğunu anlama, okuduğuyla ilgili soruları yanıtlama, ayırt etme ve neden sonuç ilişkisi kurmada güçlükler mevcuttur (Borella, Carretti ve Pelegrina, 2010).

Yazma güçlüğü (disgrafi) ise, yazma yeteneğinin kişinin kronolojik yaşından, zekâ kapasitesinden ve seviyesine uygun aldığı eğitim düzeyinden daha düşük olma durumudur (DSM V, 2013). Dikkat toplama, yazının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesi, aşamalandırma, hafıza, dil, bilişsel ve motorsal olmak üzere bazı sorunlar, yazma sürecinde karşılaşılan belli başlı güçlüklerdir (Akyol, 2012). Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler bilişsel süreçleri kullanamayı yazılarında nitelik ve nicelik kaybına uğramakta; çalışmalarını hazırlarken çok zaman harcayarak diğer öğrencilere göre dezavantajlı duruma düşmekte ve akademik başarısızlıkla karşılaşmaktadırlar (Berninger ve Graham, 1998; Graham, Struck, Santoro, ve Berninger, 2006). Bunun

yanında hayal kırıklıkları ve öz güven kaybı şeklinde duygusal olumsuzluklar yaşanmakta (Jones ve Christensen, 1999); öğrenciler ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin beklentilerini hiçbir zaman karşılayamayacakları yönünde bir psikolojiye bürünmektedirler (Sovik, Arntzen, ve Karlsdottir, 1993). Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı'nda belirlenen kazanımlardan olan harfleri, rakamları ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazma; bitişik eğik yazıyı kullanarak okunaklı hece ve kelimeler yazma; büyük harf, nokta, soru işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanma; harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakma; dikte yoluyla, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yapma; anlamlı ve kurallı cümleler yazma; yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirleme ve düzeltme; yazdıklarını paylaşma gibi becerilerin bazılarını ya da hepsini tam olarak yerine getiremedikleri görülmektedir.

İlkokulda okuma-yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik çok sayıda çalışma mevcuttur (Akyol ve Baştuğ, 2015; Baştuğ ve Keskin, 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Çayır ve Ulusoy, 2014; Dağ, 2010; Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Duran ve Sezgin, 2012a; Duran ve Sezgin, 2012b; DüNDAR ve Akyol, 2014; Kaman ve Şahin, 2013; Kaşkaya, 2016; Kaya ve Doğan, 2016; Kaya ve Yıldırım, 2016; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Sidekli ve Yangın, 2005; Taşkaya, 2010; Uzunkol, 2013; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2008). Ancak bu çalışmaların büyük bir bölümü, öğrencilerin mevcut okuma yazma sorunlarının tespitini ya da bu sorunların düzeltilmesine yönelik uygulama süreçlerini içermektedir. Yapılan çalışmalara ek olarak öğretmen, veli ve arkadaş çevresinin bu öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal yönleriyle ilgili izlenim, düşünce ve algılarının da önemli olduğu; bu yönde yapılacak bir çalışmanın, okuma-yazma güçlüğü bulunan öğrencilere yönelik eğitim-öğretim ortamları ile öğrencinin ev ve sosyal yaşantısının uygun bir şekilde düzenlenmesine katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okuma yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal durumlarının sınıf öğretmenleri, velileri, yakın sıra arkadaşları ve kendileri açısından nasıl algılandığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi "Okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin durumlarına ilişkin yakın çevresinin (öğretmen, arkadaş ve aile) görüşleri ile bu öğrencilerin kendi durumlarına ilişkin görüşleri nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma, durum modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Durum çalışması, olayı derinlemesine ve doğal ortamında anlamayı hedefleyen; olayın bütünlüğünü ve birliğini korumayı ve anlamayı amaçlayan bütüncül bir süreçtir (Punch, 2005, s. 144). Durum çalışmalarında ulaşılan sonuçlar genellenememekte; ancak, benzer durumlar için örnek oluşturmada ve kolay anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 77). Bu çalışmada, okuma-yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yönlerden

nasıl bir durum sergiledikleri öğretmen, veli, arkadaş ve kendi görüşleri doğrultusunda çok yönlü olarak irdelenmeye çalışılmıştır ve bu yönüyle bir durum çalışmasıdır.

### Çalışma Grubu

Çalışmada yer alan ve araştırmanın konusu olan öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemine göre, çalışılması planlanan durumla ilgili önceden ölçüt belirlenmekte ve bu ölçütleri sağlayan bütün durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112).

Çalışma kapsamında *durum* olarak tespit edilen öğrenciler, anne-babası sağ ve birlikte olan, aileyle birlikte yaşayan, herhangi bir görme ve işitme problemi olmayan, normal zekâ düzeyine sahip fakat okuma-yazma güçlüğü yaşayan iki ilkokul öğrencisidir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışmaya katılan öğrenci, öğretmen ve velilere ilişkin bilgiler.

Demografik Veriler	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci
Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Yaş	9 yaş	10 yaş
Okul öncesi eğitim süresi	1 yıl	2 yıl
İlkokula başlama ayı	73-74 ay	72-73 ay
Sınıftaki yeri	Sürekli değişiyor /Önden arkaya doğru	Öğretmen masasının önü
En başarılı dersleri	Sosyal/Sözel	Sözel
Boş zamanlar	Paten, TV izleme, arkadaşlarıyla oyun oynama, kardeşiyle vakit geçirme	Bisiklet, paten, kaykay, basketbol, yüzme, arkadaşlarıyla top oynama
Ödevler	Annenin söylemesiyle yapıyor	Çok nadir aksatır, baba destekler,
Günlük tutma durumu	Tutmuyor	Tutmuyor
Kitap okuma durumu	Her gün	Düzenli değil, birkaç gün arayla
Kendine ait çalışma ortamı	Yok/Oturma odası sehpa	Evet
Anne eğitim/meslek	İlkokul/Ev hanımı	İlkokul/ Ev hanımı
Baba eğitim/meslek	Lise/Esnaf	Ön lisans- Elektrik elektronik/ Esnaf
Evlilik durumu	15 yıllık tek evlilik/Çekirdek aile	12 yıllık tek evlilik/ Çekirdek aile
Kardeş durumu	3 kardeş /2. çocuk	2 kardeş / 1. çocuk
Öğretmenin cinsiyeti	Kadın	Erkek
Öğretmenin kıdemi	12 yıl	20 yıl
Öğretmenin Mezuniyeti	Lisans/ Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Lisans/ Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.
Özel eğitim seminerine katılım durumu	Birkaç hafta	6 saat

Tablo 1 incelendiğinde her iki öğrencinin de bir yıl okul öncesi eğitim aldığı, 73 ay civarında okula başladığı, sözel derslerde daha başarılı olduğu ve boş zamanlarında sosyal faaliyetlere zaman ayırdıkları; her ikisinin öğretmenin de sınıf öğretmenliği

mezunu olup en az 10 yıllık mesleki tecrübelerinin olduğu ve özel eğitim seminerlerine katıldıkları görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama araçları olarak görüşme, gözlem ve doküman incelemesine başvurularak veri üçgenlemesi (üçlemesi) tekniği kullanılmış ve bu şekilde veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

Veri üçgenlemesi, veri toplamada çoklu kaynakların kullanımını gerektirmekte; katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilmesi, mekânda gözlemlerin yapılması ve çeşitli dokümanlardan yararlanılmasını gerekli kılmaktadır (Merriam, 2013, s. 206; ).

Çalışma kapsamında yapılan görüşme formlarında açık uçlu ve yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına yer verilmiştir. Görüşmeler, öğrencinin kendisi, öğretmeni, velisi ve öğrencinin arkadaşlarına yönelik yapılmıştır. Öğrencilerin ev ve okul ortamlarındaki durumlarını ortaya koymak için yakın çevrelerinde en çok iletişim içerisinde oldukları kişilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye dâhil olan kişi/kişilerin izinleri alındıktan sonra, görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenler, okuma ve yazma güçlüğü bulunan iki öğrencinin sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 30 dakika sürerken öğrencilerle yapılan görüşmeler yaklaşık 15 dakika; velilerle yaklaşık 20 dakika; öğrencilerin yanlarında, ön ve arkalarında oturan sınıf arkadaşları ile ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

Öğrencilerin yazıları hakkında fikir sahibi olabilmek için defterlerinden örnekler alınmıştır. Öğrencilerin yazıları harflerin yönleri, bağlantılar, satır sonu-satır başı, kelimeler arası boşluk gibi yazı unsurları açısından incelenmiştir.

Sınıf ortamında gözlemlenebilmeleri amacıyla ise, öğretmenin izni doğrultusunda, her bir öğrencinin birer ders saatinde sınıflara girilmiş ve öğrenciler gözlemlenmiştir. Bu şekilde sınıf içi etkileşim, derse katılım, okuma ve yazma performansları takip edilerek öğrencilerle ilgili ön bilgiler edinilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin görüşme sorularından yola çıkılarak oluşturulan temalara göre düzenlenebildiği, özetlenip yorumlanabildiği bir nitel analiz yöntemidir. Bu analiz yönteminde, katılımcıların görüşlerini etkili bir biçimde yansıtabilecek şekilde doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

Görüşlerine başvuru katılımcılar kodlanarak kimliklerinin gizlenmesi ve görüşlerinin herhangi bir karışıklık oluşturmayacak şekilde sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada; erkek öğrenci "E.Ö", kız öğrenci "K.Ö", erkek öğrencinin öğretmeni "E.Öğrt", kız öğrencinin öğretmeni "K.Öğrt", erkek öğrencinin velisi "E.V", kız

öğrencinin velisi “K.V”, erkek öğrencinin arkadaşları sırasıyla “E.A.1”, “E.A.2” ve “E.A.3”, kız öğrencinin arkadaşları sırasıyla “K.A.1”, “K.A.2” ve “K.A.3” şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği kapsamında tüm görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin kayıtları, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yazı ortamına aktarılmıştır. Nitel araştırmalarda uygulama güvenilirliği kategori ve kodlama yoluyla sağlandığından bu çalışmada, görüşme sorularından hareketle oluşturulan temalar çalışmayı yürüten, alanında uzmanlığını almış iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar, anlamlı ve mantıklı bir bütünlük oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla ise görüşme sonrası çalışma grubuna ait veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve çözümlenmiştir. Araştırmacıların yaptıkları çözümlenmeler ve kodlamalar karşılaştırılmış ve katılımcı görüşleri dört grupta ele alınmıştır. Gruplar ve bu gruplara ilişkin temalar Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Katılımcı görüşleri ve temalar.

Gruplar	Temalar
Öğretmen görüşleri	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konuyla ilgili eğitim</li> <li>2. Farkındalık</li> <li>3. Öğrencinin okumayla ilgili sıkıntıları</li> <li>4. Öğrencinin yazmayla ilgili sıkıntıları</li> <li>5. İyileştirme çalışmaları</li> <li>6. Derse katılım</li> <li>7. Diğer öğrencilerle iletişim</li> <li>8. Yaşanılan sıkıntılar</li> <li>9. Nasıl bir öğrenci?</li> <li>10. Veli işbirliği</li> </ol>
Öğrencinin kendisi ile ilgili görüşleri	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Okuma-yazma ve ders boyutu</li> <li>2. Ev-aile boyutu</li> <li>3. Arkadaş ilişkileri</li> <li>4. Gelecekteki beklentiler</li> </ol>
Veli görüşleri	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Çalışma ortamı sağlama-ödevler</li> <li>2. Okuma-yazma zorlukları</li> <li>3. Okuma-yazma zorluklarıyla mücadele</li> <li>4. Sosyal yön ve arkadaş ilişkileri</li> <li>5. Veli gözünde çocuk ve geçekteki beklentileri</li> <li>6. Okuma yazma güçlüğü olan çocuğun velisi olmak</li> </ol>
Arkadaş görüşleri	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arkadaşlık ilişkileriyle ilgili olumlu görüşler</li> <li>2. Okuma-yazma ve dersleriyle ilgili olumlu görüşler</li> <li>3. Arkadaşlık ilişkileriyle ilgili olumsuz görüşler</li> <li>4. Okuma-yazma ve dersleriyle ilgili olumsuz görüşler</li> </ol>

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı görüşlerinin öğretmen görüşleri, veli görüşleri, arkadaş görüşleri ve öğrencinin kendisi ile ilgili görüşleri şeklinde gruplandırıldığı görülmektedir.

## Bulgular

Belirlenen temalar doğrultusunda elde edilen bulgular *öğretmen görüşleri, öğrencinin kendisi ile ilgili görüşleri, veli görüşleri ve arkadaş görüşleri* olarak ele alınmış ve bu bölümde ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen görüşleri çalışmaya katılan öğretmenlerin okuma ve yazma güçlüğü üzerine eğitim alma durumu, farkındalık, öğrencinin okumayla ve yazmayla ilgili sıkıntıları, mevcut sorunları iyileştirme çalışmaları, öğrencinin derse katılımı ve diğer öğrencilerle iletişimi, öğretmen açısından yaşanan sıkıntılar, öğrencinin öğretmen gözündeki algısı ve veli ile işbirliği noktalarında ele alınmış ve görüşlerden bazı örnekler sunulmuştur.

**1. Konuyla ilgili eğitim.** Öğretmenler okuma yazma güçlüğü ile ilgili özel bir eğitime katılmamış olup, il Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen özel eğitim seminerine katıldıklarını ifade etmişlerdir.

E.Öğrt: *“Eğitim sonrası en azından çocuğu ayırt edebildim. ... Kendimi çok geliştiremedim. ... Bireysel eğitim gerektirdiğini, ilgilenildiği zaman düzelebileceğini, daha iyi olacağını farkındayım.”*

K.Öğrt.: *“Yeterli değil. Çok fazla bir şey öğrenmedim. Monoton bir şekilde. Karşıya geçtiler, aynı şeyi okudular... Okunanları takip ettik.”*

**2. Farkındalık.** Çocukların mevcut durumunun fark edilmesini sağlayan etmenler, çocukların okuma-yazma sürecini geriden takip etmeleri, algılama ve tuhaf davranışlar olarak ifade edilmiştir.

E.Öğrt: *“Yani bir şey söylüyorum bir süre sonra o yok... sonra kendini zorluyor, zorluyor, bi tuhaf hareketler yapıyor ... En fazla 1.5-2 dk. En fazla ... ondan sonra dağlıyor. Sonra kendini sıkıyor. Ihh yapıyor..”*

K.Öğrt: *“Birinci sınıfta okumayı öğrenirken, harflerin yönlerini yazarken yazamıyor, dikte çalıştırması yapamıyordum. Harfi tek tek sorduğumda biliyor, yazarken döndürerek yazıyor. Gördüğünü tam geçiremiyor ve de öğrenirken de arkadaşlarından geri kalıyor. Hep geriden topladık.”*



**3. Öğrencinin okumayla ilgili sıkıntıları.** Okuma ile ilgili sıkıntılar hece atlama, harf atlama, tersine çevirme, heceden ezbere kelime oluşturma, dikkatin dağılması, hızlı okumaya çalışma şeklinde ifade edilmiştir.

E.Öğrt: *“Okuması zayıf ama okurken kelimeleri ilk heceden atlıyor ikinci heceden başlıyor bazı zaman. Bazı zaman heceleri ters çevirip okuyor. Bazı zaman da ilk heceyi görüyor ama ilk heceyle kafasında oluşturduğu kelimeyi çıkarıyor. Mesela ka hecesini görüyor, kalem diye ezbere tamamlıyor. ... Okumanın zayıf olmasının verdiği bir şeyle, diyelim bir soru çözülecek, diğer öğrencilere yetişeyim diye çoğu zaman okumadan çözüyor. Özellikle testlerde... Diğer arkadaşlarına yetişecek, onlarla birlikte bitirecek, soruyu okumadan çözüyor, işaretliyor.”*

K.Öğrt: *“... Ekleri okumuyor, kelimenin sonundakileri okumuyor. Harfleri tanıdığı halde ekleri okumadan gidiyor...“Kitaplık” diyeceğine “kitaplar” deyip geçiyor.”*

**4. Öğrencinin yazmayla ilgili sıkıntıları.** Yazmayla ilgili sıkıntılar hece-kelime atlama, harflerin yönlerinde bozukluk, harfleri karıştırma olarak ifade edilmekle birlikte, öğrenci E'nin kalem tutma şeklinin düzeltilmesi noktasında başarıya ulaşamadığı ifade edilmiştir. Bazı görüşler şunlardır:

E.Öğrt: *“Yazmayla okuma sıkıntıları beraber, ortak... İşte okumayla ilgili şeyleri yazmayla da yapıyor, eksik yazıyor. Bazı kelimeleri bazı heceleri yutuyor. ...Kâğıdının pozisyonunu düzelttiremedim. Kalemi normal tutuyor da bileğini büküyor.”*

K.Öğrt: *“ b- d harfleri kesin yanlış. Öğrettiğim şekilde yazmıyor. ... Okuma gibi parçaları göremiyor herhalde. Bütünü kafasında oluşturuyor, onu oraya geçiremiyor gibi düşünüyorum...”*

**5. İyileştirme çalışmaları.** Öğretmenlerden birisi çocukların okuma-yazmalarının iyileştirilmesi adına sınıf içi ve ders sonunda çaba sarf etmekte, kendi uğraşları ve araştırmalarıyla bir takım yöntemlere başvurmakta, aile ile sıkı bir diyalog takip etmekte; ancak bu konuda kendisini yetersiz ve çaresiz hissettiğini ifade etmektedir. Çalışma grubundaki diğer öğretmen ise okuma yazma güçlüğü olan çocuğun bu durumlarını iyileştirmek için herhangi bir çalışma yapmadığını sadece özel eğitim öğretmeniyle görüştüğünü belirtmiştir. Görüşler şu şekildedir:

E.Öğrt: *“... Sınıf öğretmenlerinin zaten belirli bir yere kadar şeyi ... bunun eğitimini de zaten almadığımız için belirli bir yere kadar... ama ben sürekli internet ortamında araştırıp, bu işin*

uzmanı olan kişilerin neler yaptığını nasıl bir çalışma uyguladığını. ... Mesela ben okuma hızlandırma şeyini, piramiti çok kullandım, kelime piramitini. ... Mesela üst baştan başlıyorum, genişleterek ... geldi, babam geldi, ... şeklinde götürüyorum sonra onu geri daraltıyorum. ...Bir de göz şeyi işte ordan oraya şey yapma. Bilgisayarda kendim hazırlıyorum, sonra bir anda kelimeyi çıkarıyorum sonra kaybediyorum. Kelimeyi yakalama şeyi. Kaç tane kelime yakalıyor diyelim ki 1 dakikada belirli bir saniyede diyelim 1 saniyede kaç tane kelime çıkıyor geri gidiyor. Kaçını doğru yakalıyor. ...Yapabileceğimin en iyisini yapıyorum. Ama öyle proje ürettim işte şunları bunları yaptım diyemem. Ancak normal bir sınıf öğretmenininkiyle. ... Rapor da zaten uygun bulmadılar. Rapor da olmayınca normal bir sınıf öğretmenininkiyle... Ben ailelerle diyalogu çok iyi tutmaya çalışan birisiyim. ... Sürekli yanımda oturtuyorum. Onunla, çocuklar bir şey yaparken çözerken, benim hiç boş zamanım yok. Boş zaman bulduğum an onunla ilgilenmek durumundayım. ... Görsel materyalleri çok kullanıyorum... Çünkü görseli çok iyi sözeli çok iyi. Duyduğu işittiği zaman daha iyi kavıyor... Öğrenciler dağıldıktan sonra haftanın 3 günü 4 günü müsait olduğumda ben, yani 15.05 de ders bitiyor ama ben o saatte okuldan gittiğim hiç görülmemiştir. ... Okuma yazmaya geçerken daha çok oyunu sık kullandım. Nedir? Gördüğünü yazma, yazdığını görme, akıllı tahtadan faydalanılabilir. Kelime hazırlayıp daha çok ordan yararlanılabilir. ... Başarılarını ödüllendiriyorum. Ondan çok mutlu oluyor. Bir süre saklıyor. Mesela küçük bir çikolata vermişimdir, onu yemez. Bir süre onu bekletir herkese söyler.”

K.Öğrt: “Sadece bizde bir özel eğitim öğretmeni vardı. Onunla görüştük. Bireysel eğitimin gerekli olduğunu söyledi. Vaktimiz olmadığı için ekstra bir şey yapmadık. Yazmayı düzeltmekle ilgili bir bilgim yok. ... Sadece dikte çalışmasına çok önem verdik. Aileyle birlikte sürekli dikte çalışması yapın, siz söyleyin o yazsın dedim. Başka da bir şey yapmadık. Yanında oturmaktan başka ne yapılır bilemiyorum. Yanında oturup sürekli uyarmak gerekir. ... Ders işlenişi kalabalık gruplara uygun bir öğrenci değil. ... Derse katılımı arttırmak için aklımda bir şey yok.”

**6. Derse katılım.** Öğretmenler, öğrencilerin derse katılmaya çalıştıklarını, okuma-yazmayı gerektirmeyen ve sözel ifadeyi gerekli kılan konularında daha başarılı olup duyduklarıyla daha iyi bir performans sergilediklerini, sorulan sorulara yanıt verdiklerini, hevesli ve istekli olduklarını, derse katılımları noktasında arkadaşlarının desteğini gördüklerini ifade etmektedir.

E.Öğrt: *“Derse katılmaya çalışıyor ama sözeli iyi olduğu için duyduklarını daha iyi şey yapıyor. Yani okuduklarıyla değil de duyduklarını daha iyi. ... Onunla ağır gidiyor. Hani ona diyelim ki diğerlerinin süresi bitti, o devam ediyor. Metin okunuyo. O dinlediği şekilde ifade ediyor, anlatıyor. Çok fazla yazı yazdırmıyorum. Çünkü biraz yazdığı zaman artık oflama puflama başlıyor, sıkılıyor.”*

K.Öğrt: *“Sosyal, sözel derslerde daha başarılı.... Hevesli, dahil, istekli”*

**7. Diğer öğrencilerle iletişim.** Öğretmenlerden biri öğrencisinin diğer öğrencilerle ders içi ve dışındaki iletişimlerini oldukça iyi olarak ifade etmekte; özellikle arkadaşları tarafından desteklenmesini, bu çocuklar için bir şans olarak görmektedir. Diğer öğretmen ise arkadaşlarının öğrencinin durumuna alıştıklarını ve yadırgamadıklarını ifade etmiştir.

E.Öğrt: *“Yani Allahahtan ki arkadaşları dışlamadı. O da çok büyük bir şans. Küçük bir olumlu hareketinde alkış tufanı kopuyor. O da sınıfa, okula bağlanmasını sağladı. Eğer dışlamış, alay etmiş olsalardı “E”daha hiç gelmeyecekti... Ama şimdi, tatil olmasını bile istemiyor. Çok mutlu okulda. Normal hayatında çok iyi.”*

K.Öğrt: *“...Kendini çok iyi ifade ediyor ama hırçınlık var arkadaş ilişkilerinde. Kavga ederek hakkını arayan çocuklardan. Konuşarak değil...Ben ailevi olduğunu düşünüyorum. Yenik, haksız duruma düşmeyi sevmiyor. Lider, önde olma arzusu var. Kızlarla grup kurma olayına girince kavga, gürültü çıkıyor. İsteddiği olmayınca tartışır...Arkadaşları zaten çok yardımcı. K'nin yanında oturan öğrenci sınıfın en çalışkan öğrencisi. Bireysel olarak sürekli K ile ilgileniyor. O, K'nin gizli yardımcısı. Koruma, kollama, yardımcı olma ilişkisi var aralarında.”*

**8. Yaşanılan sıkıntılar.** Öğretmenler okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrencileriyle ilgili çeşitli sıkıntılar ve kaygılar yaşamaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri çocuğa fazladan zaman ayırma, problemin çözümünde stratejik bir yol takip edememe, derslerde çocuğun geride kalması, çocukların okuma-yazması noktasında uzman desteğinin olmaması, okuma-yazma güçlüğü olan çocuklarla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olamama, öğrenciye yardımcı olma isteği ancak ne yapılacağı noktasında sınırlı bilgiye sahip olma, yetersiz-monoton ve geçirtilmiş seminer, sınıf mevcudunun kalabalık oluşu, ortaokul yıllarında öğretmen sayısındaki artış ve arkadaş çevresinin değişmesiyle birlikte öğrencinin zorluk yaşayacağı endişesi şeklindedir. Aşağıda bazı görüşler sunulmuştur:

E.Öğrt: *“E'nin öğretmeni olmak zor...Çünkü birbiriyle yarışan 39 tane öğrencim var, E, 40. öğrenci. 'E'yi onların içinde şey tutmak çok zor. ... Ama iyi öğrenciyi herkes götürür. Üzülüyorum da... Aile için de üzülüyorum. ... Keşke bu rahatsızlığı olan bir öğrenci 40 kişinin olduğu bir sınıfta eğitim görmek zorunda kalmasa. Beni en çok üzenlerden birisi bu. Mücadele ediyorum ama ne kadar. Keşke onların şeyine uygun yetişmiş uzman kişiler tarafından eğitim verilse de mutlaka bir sınıf öğretmeninden daha şey olacaktır.40 kişilik sınıfta her öğrenciye 1 dk. Anca düşünüyor. Ama ben ona o bir dakikayı çoğaltıyorum. Beni de yıpratıyor ama en azından bu 4 seneyi gönül rahatlığıyla bitiriyorum.”*

K.Öğrt: *“Deneyim kazandım. Çünkü 'K' ilk öğrencim bu özellikte olan. Köylerde de çok çalıştım...'K' istediği kadar çalışsın, çabalasın profesyonel bir yardım almadıktan sonra zor.”*

**9. Nasıl bir öğrenci.** Öğretmenler öğrencilerin sosyal yönlerinin kuvvetli olduğunu belirtmişlerdir.

E.Öğrt: *“İnanın her yönüyle çok iyi. ... Sosyal yönü çok iyi, insanlarla diyalogu çok iyi... Yani böyle rahatsızlığı olan bir öğrenciyi benzemiyö. İçine kapanık değil, şımarık yaramaz hiç değil. Efendi, çok saygılı, biraz çok konuşuyor o da biraz şeyden kaynaklanıyor... Fakat bazı zaman kendi doğruları var kendi kafasında oluşturduğu şeyler var. ... Zaten bunun tek sıkıntısı okuma yazma. Hayatının başka hiçbir yerinde bir problem yok.”*

K.Öğrt: *“Pratik zekâsı var, düzeni sağlar, insanları kontrol eder. Ama sınavla bir yere gelemez diye düşünüyorum. Mutlaka meslek liselerine yönlendireceğim ilerde.”*

**10. Veli işbirliği.** Öğretmenlerden birisi, veli ile sıkı bir diyalog ve işbirliği süreci yaşarken, diğer öğretmen bu noktada velinin daha az ilgili olduğunu düşünmekte ve uyarılarının çok dikkate alınmadığını ifade etmektedir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E.Öğrt: *“Aile ilgili. Açıklar... Artık kabullendiler. Bizim olduğu gibi aile de çok bir şeyler bilmiyo bu konuda. Başına gelmemiş ki... Kim ne söylerse yapmaya çalışıyorlar. Açık bir aile önerilere... Desteklerler. Sorarlar. Ne yapabiliriz nasıl yardımcı olabiliriz diye sorarlar. Raporlar olmadığı için diğer çocuklardan ayrı tutmuyoruz, ama resmi olarak ayrı tutmuyoruz. Diyelim ki bugün bir konu işledik. Bunu ben veliye söylüyorum. Evde veli internet ortamından faydalanıyor. Artı baba ile oturuyorlar. Baba işten geliyor 1 saat 1.5 saat ilgileniyor. Zaten ödevlerde de görüyorum babanın izini. ... Veli benim için büyük bir şans. Çocuk böyle olsaydı veli de duyarsız olsaydı çok daha kötüydü.”*

K.Öğrt: *“Bireysel ilgileniyorlar ama yeterli olmuyorlar. Çünkü kendileri de yapamıyorlar. Ödevini yaptığında yanında duruyorlar. Soruları cevaplamaya çalışıyorlar....”*

### **Öğrencinin Kendisi İle İlgili Görüşleri**

**1. Okuma-yazma ve ders boyutu.** Okuma-yazma güçlüğü olan öğrenciler okuma-yazma ve dersleriyle ilgili olarak kendileriyle ilgili olumsuz bir tablo çizmişlerdir. Erkek öğrencinin uzun yazılar okumayı sıkıcı, bazen gereksiz ve saçma bulduğu; yazmaktan çok keyif aldığı ancak çabuk yorulup sıkıldığı, bazı kelimeleri yazmakta zorlandığı, yavaş yazı yazmaktan rahatsızlık duyduğu, yazı boyutunun küçük olduğu ve bu nedenle öğretmeni ve ailesinin kontrollerinde daha büyük yazması noktasında bildirim aldığını ifade etmiştir. Kız öğrenci ise okumaktan çok hoşlandığını ve okumayı çok sevdiğini, okumanın ve yazmanın onun için kolay olduğunu belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerden alınan görüşme kesitleri verilmiştir:

E.Ö: *“Böyle baya uzun şeyler (okuma metni) çıkıyo. Okucan okucan okucan...Okuyunca da yapacan. ... O zaman ben de diyorum içimden, bunu okuyacağıma kapıdan atsam daha iyi diyorum. ... Yazı yazmaya bayılıyorum ama düz yazıyı sevmiyorum. Çok uzun yazmak zor ama kısa yazmak kolay...(Yazım) güzel. Arkadaşlarım da beğeniyo. ... Mikroskop yazarken... Biyoloji... Böyle kelimelerde çok zorlanıyorum mesela.*

K.Ö: *“Sınıfta okurken heyecanlanırım. Ya yapamazsam diye düşünürüm. Çok utanıyorum, korkuyorum yapamam diye. Belki unutturum diye korkarım. İlk önce heyecanlanıyorum. Bazı şeyleri unutuyorum, öğretmenim yardım ediyor. ... Yazım iyi. Ama çok*

*iyi değil de iyi. Harfleri unutuyorum. Karıştırıyorum. “j” yi unutuyorum. “f” ile “v” yi karıştırıyorum.”*

**2. Ev- aile boyutu.** Ev ve aile ortamları ile ilgili olarak kız öğrenci, annesinin verdiği olumsuz cevaplara karşın, evde çok iyi bir çocuk olduğunu, ödevlerini düzenli yaptığını ifade etmiştir. Öğrencilerin verdiği bazı cevaplar aşağıda sıralanmıştır:

E.Ö: *“Evde yaramaz gibiyim. Yani derslerimi yaparım sonra TV izlerim... O kadar uzun izlemiyorum. Her gün izlerim. Sabah izliyorum kahvaltı yaparken. Okuldan geldikten sonra izliyorum bir de öğlen...”*

K.Ö: *“Evde iyi bir çocuğum. Ablama iyi davranıyorum ablam da bana...”*

**3. Arkadaş ilişkileri.** Çocuklar arkadaşlık ilişkilerinde kendilerini yardımsever, paylaşımcı, arkadaşlarıyla iyi ilişkileri olan kişiler olarak tanımlamışlardır.

E.Ö: *“Evet... İyi bir arkadaşım... İyi bir arkadaş hep arkadaşını anlar, hak verir, paylaşır...”*

K.Ö: *“Arkadaşarımla aram iyi. Oynarız. Paten bineriz. Saklambaç, daire oynarız.”*

**4. Gelecekteki beklentiler.** Çalışmaya katılan öğrencilerin gelecekle ilgili olumlu hayalleri bulunmaktadır. A öğrencisinin annesi çocuğunun resme kabiliyeti olduğundan resimle ilgili bir meslek sahibi olabileceğini ifade ederken, öğrencinin kendisi pilot olmayı istediğini ifade etmiştir. B öğrencisinin annesi çocuğunun baskın kişiliğinden dolayı yöneticilik yapabileceğini belirtirken, öğrencinin kendisi annesinin isteğiyle hâkim olmayı hayal ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin ikisi de okuma-yazma güçlüklerini gidereceklerini ve bir meslek sahibi olacaklarını hayal etmektedirler. Öğrencilerin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

E.Ö: *“... Normal bir insan. İşimi yaparım. Pilot olmak istiyorum. Yaşantım güzel. Hayatında her şey yolunda...”*

K.Ö: *“Ben ilk önce doktor istemiştim. Ama annem hâkim olmamı istedi. O yüzden ben hâkim olacam.”*

### **Veli Görüşleri**

**1. Çalışma ortamı sağlama- Ödevler.** Kız ve erkek öğrencinin velileri ile yapılan görüşmelerde, çocukların kendilerine ait çalışma ortamlarının olduğu; erkek öğrencinin ödevlerinin sorumluluğunu yerine getirme gayreti taşıdığı ve ailesinin ödev takibini yaptığı ifade edilmiştir. Kız öğrencinin ise ödevlerini çok yapmadığı,

ailenin zorlamasıyla yaptığı belirtilmiştir. Öğrenci velilerinin görüşlerinden bazı örnekler sunulmuştur:

E.V: “Önce ödevim bitsin de nasıl biterse bitsin; ama şimdi öyle değil. Biz takip ediyoruz yani şimdi ödevini yapmak için yapıyor. Babası da kontrol ediyodu bilemediklerini onunla yapıyodu. ... Masası falan var kendine ait. Kütüphanesi var, kitapları var”

K.V: “Ödevini yapmıyor. Ben söyleyince yapıyor. Demesem ödevini yapar mı bilmiyorum. Ben sürekli olarak TV’yi kapat ödevini yap, kitap oku diyorum. Ödevlerini genellikle oturma odasında, sehpa yapıyor. ... Tv ya da müzik açık olmuyor. Ses olduğu zaman okuduğunu zaten anlamıyor. ... Benden (annesinden) yardım alıyor. Matematik ödevlerinde yardım istiyor. Rakamları zaten çok zor öğrendi. İşlem yapamıyor.”

**2. Okuma-yazma zorlukları.** Öğrenci velileri, okuma-yazma konusunda zorlanılan noktaları ifade etmişlerdir. Erkek öğrencinin okuma durumuna ilişkin olarak okumaya 2. sınıfta geçtiği, özellikle okuma konusunda çok zorlandığı, “d-b” harflerini karıştırdığı, okumayı sevmediği ve okumaktan çabuk sıkıldığı, arkadaşlarına yetişmek için sınavlarını tam olarak okumadan yaptığı; yazma konusunda sorunu olmamakla birlikte güzel de yazdığı ancak yazarken bazı hatalar yaptığı ifade edilmiştir. Kız öğrencinin ise okuma hataları yaptığı ancak okuduğunu anladığı; yazmada harfleri atlayarak ve ekleyerek yazdığı belirtilmiştir. Velilere ilişkin bazı görüşler aşağıdadır:

E.V: “1. sınıfta okuma-yazmayı neredeyse hiç bilmiyordu. Biz 2. sınıfta şey yaptık. ... Okumayı sevmiyor, istemiyor ama yazmada problemimiz yok. Bir iki sayfa okudun muydu ben sıkıldım artık hani okumak istemiyom, şöyle yapmak istiyom, böyle yapmak istiyom diyo. Ben de oğlum bunu bitirelim bu hikâyeyi sonra istediğini yapabilirsin diyom. ... Yazarken bazı hatalar yapıyor. ... Mesela ‘d’ lerde falan bazılarında yanlış yapmış. Eşim, hani oğlum bak bu böyle yazılmayacak falan demiş. O günden beri noksansız yazıyor yani. Yazısı güzel. Sınavda çok heyecan yapıyor herhalde. Hemen hepsini yapıyım bitiriyim. Öğretmen hâlbuki okusa hemen hepsi ‘E’nin yapacağı şeyler diyo. Normalde yapabilecek bir çocuk yani. Acele ediyö. Yani normalde ‘E’ yapabilecek kapasitede bir çocuk. Okumayla takıldığı için oluyo...”

K.V: “Okuma hataları yapmakla birlikte okuduğunu anlıyor. ... Yazarken harfleri yutarak yazıyor. “Gittim” kelimesini, “gitti” şeklinde yazıyor. Yazarken kelimeleri birleştiriyor. Yazdıklarını ben okuyamıyorum. Kendisi de yazdıklarını çok zor okuyor. Bakıp yazarken bile sıkıntı yaşıyor.”

**3. Okuma-yazma zorluklarıyla mücadele.** Öğrencilerin okuma-yazma sorunlarıyla mücadele etme noktasında velilerin birtakım girişimleri olmuştur. Erkek öğrenci ailesi tarafından psikoloğa götürülmüştür. Evde birkaç gün arayla okuma etkinlikleri yapılmış; öğretmenle işbirliği yapılmıştır. Kız öğrencinin ailesi ise öğrenciyi özel bir doktora götürmediklerini, öğrencinin üzerine çok gitmediklerini ifade etmiştir. Bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

E.V: *“Psikoloğa gittik. Derslerde sıkıldı mı ara verin dedi. Ders programını ona göre ayarlayın dedi... Yardım alarak onlar okulda biz evde... Bi de öğretmenimiz CD’ye şey yaptı. Harfleri flaş belleğe attı. 2 li 3 lü öyle onları okutarak şey yaparak. ...Öyle Cd den, kendimiz hikâyeler aldık. Hecelerdi kendi. Bir sayfayı mesela bir saat okumuşluğumuz da olurdu. ... Yazmada bizim problemimiz olmadı sadece okumada problemimiz oldu.”*

K.V: *“Bazen kendimde mi var diyorum. Bazen çocukta mı var diyorum. Ben çözemedim. Özel olarak bir doktora da götürmedim. Çok üstüne de düşmek istemiyorum... Okurken sıkılıyor. Off diye bağıyor. ... Sil yeniden yaz, bi yerden sonra çocuk artık patlıyor. Yeter artık, tamam gibi bıkkınlık ifadeleri kullanıyor. ... Bir ilacı, tedavisi var mı, yok mu onu da bilmiyoruz....”*

**4. Sosyal yön ve arkadaş ilişkileri.** Öğrencilerin sosyal yönlerinin oldukça iyi olduğu ifade edilmiştir. Arkadaşları ile ilişkilerinin ve paylaşımlarının iyi olduğu; sevilen, değer gören, sportif faaliyetlerle içli-dışlı çocuklar oldukları ifade edilmiştir. Kız öğrencinin sosyal yönlerinin iyi olması yanında pratik zekâsının yüksek olduğu ve lider ruhlu bir çocuk olduğu belirtilmiştir. Bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

E.V: *“Boş zamanlarında bisiklet binmeyi çok sever. Bisiklet, paten, kaykay, bunlarla vakit geçirir. Arkadaşlarıyla oynar dışarıda. ... Arkadaşlarıyla da çok iyi. Saygısızlığını hiç bi şeyini görmedim şimdiye kadar. Saygısız bir çocuk değil. Her şeyini arkadaşlarıyla paylaşır.4 senedir beraberiz hiç ne bir veliden ne bir arkadaşından bir şey görmedim. E bi düşün hepsi bi koşarlar. E düştü E düştü. Geçmiş olsun E, E nasıl... hiç arkadaş ortamında arkadaşları da sağ olsun hiç şey yapmazlar.*

K.V: *“Baktığın zaman ‘K’ zeki, kendini ifade edebilen bir çocuk. Arkadaşlarıyla ilişkisi çok iyi. Sizinle bile arkadaşlık kurabilir. Çok sevilen bir arkadaş.”*

**5. Veli gözünde çocuk ve gelecek beklentileri.** Veliler çocuklarını desteklemekte ve çocuklarına değer vermektedir. Erkek öğrencinin annesi,



çocuğunun resimle ilgili bir alanda başarılı olacağını; kız öğrencinin annesi ise çocuğunun yönetici olacağını düşünmektedir. Bazı görüşler aşağıda verilmektedir.

E.V: *“Benim oğlum dördörtlük bir insan olur, hiç kimseyi kırmaz... Karakter olarak ... dört dörtlük bir insan yani kendi çocuğum diye demiyorum. Her şeyin en iyisini hak ediyor benim oğlum. İnşallah da öyle olur yani. Çok emek sarf etti. Arkadaşları giderken o çok zorlanarak geldi. 'E'den ben çok bir şeyler bekliyorum. Ben resme çok şey ya resim bölümünden bir şeyler olabileceğini düşünüyorum...”*

K.V: *“Yönetmeyi seviyor, o yüzden yönetici olur. Eşini de yönetir. Yeri geliyor beni, babasını da yönetiyor... Okula başlamadan önce B'den çok şey bekliyordum. Gördüğünü yapabilecek bir çocuk olarak görüyordum. Okula başlayınca hayal kırıklığına uğradım.”*

**6. Okuma yazma güçlüğü olan bir çocuğun velisi olmak...** Veliler, çocuklarının durumlarına üzülmemektedir. Çocuklarının üzülüyor olması onları ayrıca üzmemektedir. Bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

E.V: *“1. Dönem herkes takdir almış 'E' almamış. Evden geldim ağacın dibinde oturuyor, ağlıyor, sıraya da geçmemiş. Herkes aldı ben almadım diyo. Oğlum alırsın... 2. Dönem alırsın... Çok çalışacağım... Şimdi de bi şey oldu, sınav zamanı kitapların hepsini toparlıyor geliyo. Başarılı olmam gerekiyo... Ben başarılı olamadım anne diyo herkes almış. Olsun oğlum herkes alacak diye bir şey yok. Sen şimdi almazsın sonra alırsın. ... Çok kötü bir duygu. Yani çocuğun üzülmesi... Normalde takdir, teşekkür çocuk için önemli ama bizim için onun sağlığı önemli, düşünceleri önemli... Eşim geldi onu teskin falan etti, öğretmeni, biz... Alırsın oğlum...”*

K.V: *“Üzülüyorum. Acaba hiç yapamayacak mı diye. Kendi kendime umutsuzluğa kapılıyorum. Okuyamaz mı, geleceği nasıl olur diye düşünüyorum. Öğretmenin söylediğine göre özel bir eğitimle düzelebilir. Yani hiçbir fikrim yok. Özel ilgiye ihtiyacı var. Ben çok az zaman ayırabiliyorum. Eşim hiç ilgilenmiyor”*

## **Arkadaş Görüşleri**

### **1. Olumlu görüşler.**

Arkadaşlık ilişkileriyle ilgili görüşler. Çalışmaya katılan öğrencilerin arkadaşları, okulda herhangi bir sıkıntılarının olmadığını, arkadaşlık ilişkilerinin çok iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Oyunlarda yer alması istenilen, girişken birer öğrenci olduklarını belirtmişlerdir. Çocukların verdiği bazı ifadeler aşağıdadır.

E.A.3: *“Teneffüslerde zaman geçiriyoruz. E ile kol kola yukarı çıkıyoruz, koridorları geziyoruz ... E'nin oyunlara gelmesini isterim. İyi bir oyuncu...”*

K.A.1: *“K'nin en iyi arkadaşı benim. 'K' sınıfın en tembeli ben en çalışkanım. 'K' mesela problemleri çözmekte zorlanıyor. Ben ona yardım ediyorum.”*

Okuma-yazma ve dersleriyle ilgili görüşler. A'nın okuma yazmasıyla ilgili olarak yazısının güzel olduğu, istediği zaman güzel yazı yazabildiği; resim yeteneğinin oldukça iyi olduğu ifade edilmiştir. B'nin arkadaşları ise okumasının giderek iyiye gittiğini, belirtmişlerdir. Bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

E.A.1: *“Dersi çok güzel dinliyo, hiç ses çıkarmıyor ama dersle ilgilenmiyor. Ama yine de hiç bozmuyor dersi. Dinlemiş gibi yapıyo. Öğretmene bakıyo ama sanki dinliyomuş gibi... Derste sürekli ceset resmi çiziyö. Ama çok güzel resim çiziyö... Çünkü her resminde robot ya da ceset resimleri çiziyö. Veya da kuş falan... Kuşu çok güzel çiziyö...”*

K.A.2: *“Eğer takılıyorsa üzülüyorum, takılmıyorsa mutlu oluyorum.”*

## **2. Olumsuz görüşler.**

Arkadaşlık ilişkileriyle ilgili görüşler. 'E'nin arkadaşının eşyasını bazen izinsiz alması dışında herhangi bir olumsuz durum ifade edilmemiştir. 'K'nin arkadaşları ise olumsuz bir görüş bildirmemişlerdir.

E.A.1: *“Bazen eşyalarımı izinsiz alıyor.”*

Okuma-yazma ve dersleriyle ilgili görüşler. Çocuklar, arkadaşlarının okuma-yazma ve derslerinde bazı sorunları dile getirmişlerdir. 'E'nin iç içe yazdığı, yazarken çabuk yorulduğu, “i-g” harflerini karıştırdığı, yazarken ilgisiz harfler eklediği, yanlış yazdığı, yazıda boşluklara dikkat etmediği ifade edilirken; okuma noktasındaki sıkıntıları ise heceleyerek okuma, kelimeyi yanlış okuma, kelime atlama, kelime ekleme, satır takibinde zorlanma olarak ifade edilmiştir. 'K'nin ise okurken zor olan kelimeleri okuyamadığı, heyecanlandığı, yazarken de bazı harfleri karıştırdığı belirtilmiştir. Aşağıda bazı görüşlere yer verilmiştir:

E.A.1: *“Çok yorulunca çok şey yazıyo, içe içe yazıyo”*

E.A.2: *“Bence çabuk yoruluyo. Çünkü istemiyo yazı yazmayı.”*

E.A.3: *“İstiyo da yazamıyo. mesela şimdi yazarken harfleri direk eksik yazmıyo ama farklı harfler katıyo. Mesela i yerine g koyuyor. Ama düzelte düzelte...”*

E.A.2: *“Eskiden daha kötü yazıyodu. Şimdi harfleri düzeltti.”*

E.A.1: “Eksik ya da şey yapıyor, aralarına başka harfler katıyo. Ya da yanlış yazıyo. Birbirinin, mesela buraya ile yazdıysa e’nin hemen bitimine mesela birleşik gibi yazıyor. Bazen boşluk bırakıyo bazen bırakmıyo.”

E.A.1: “Kekeleyerek okuyo. Ama biz mesela bi hikâye veriyo öğretmen Türkçe kitabına. Mesela bir satırını isteyerek okuyo çok güzel okuyo hiç hecelemeden. Ama bi satırını zorlanınca hep heceleye heceleye okuyo... Ekliyo kelime”

E.A.2: “Kelimeyi atlayıp diğer kelimeye geçiyo.”

E.A.3: “Sonra kelimeyi yanlış okuyo... Çok dikkatle dinliyor ama hiç bi şey yok. Bi kulağından giriyo bi kulağından çıkıyo.”

K.A.1: “Mesela B okurken bazen zor kelimeleri okuyamıyor, sonra beraber bakıyoruz. .... 1. sınıfta yani çok kötüydü. Hiç derslerini çalışmıyordu.”

K.A.2: “Okurken fazlaaaa takılıyor... Heyecanlanınca değişik de okuyor böyle kötü de okuyabiliyor. ... Mesela “sıcaklanıyor” derken “sıcak” diyor. Biz kitap yapmıştık bugün, yine de öyle yaptı. Öğretmenimiz düzgün oku diyor ama arada sırada harfleri düzgün okuyamıyor. ... Mesela şuradayız B alta geçmiyor. Aynı satırı tekrar okuyabiliyor. Karıştırıyor. ... B böyle yazıları yazarken “h” yi değişik yapıyor mesela. Harfleri değişik yapıyor.”

K.A.3: “Çünkü ‘d’ yi falan ‘h’ karışık yapıyor... Karıştırıyor. 9’u da karıştırıyor. ... Heyecanlanıyor. O kadar takılıyor ki yani bazen öyle olabiliyor. Yine bazen harfleri karıştırıyor. Arada sırada yanlış okuyabiliyor... Takılarak okuyor. Böyle duruyor felan bazen, harfleri karıştırıyor.”

K.A.1: “B’nin birazcık sahne korkusu var. ... O metni okurken ben de onu takip ediyorum. Yanlış okuduğu kelimeler varsa onu düzelterek okuması gerektiğini söylüyorum. Mesela bazen şey imla kurallarına uymayarak yazıyor. Ben de ona doğrusunu söylüyorum. O da düzeltiyor.”

### Sonuç ve Tartışma

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili öğretmenlere verilen eğitimlerin tanılayıcı katkısı bulunmasının yanı sıra öğretmenlere göre monoton ve yetersiz olduğu,

- Öğrencilerin güçlüklerinin fark edilmesinde okuma-yazma sürecini geriden takip etme, algılama ve tuhaf davranışların etkili olduğu,
- Öğrencinin okuma ve yazmayla ilgili sıkıntılarının okuma ve yazmada harf hataları, hece-kelime atlama, tersine çevirme, heceden ezbere kelime oluşturma, dikkatin dağılması, okuma ve yazmada hız sorunları, yazmayı sevmekle birlikte yazım hataları, harf ve rakam yönü hataları, uzun süren yazma görevlerinde isteksizlik, zaman zaman satır takibinde tam başarı sağlayamama, yanlış kalem tutma şeklinde olduğu,
- İyileştirme çalışmalarında öğretmen ve velinin tutumunun önemli bir etken olduğu,
- Öğrencilerin okuma-yazma gerektirmeyen ile işittiklerini ifade etmeye yönelik olan sözel derslerde daha başarılı oldukları,
- Öğrencilerin yakın çevresi tarafından, öğrencilere ait pek çok okuma-yazma sorunu olduğu ifade edilmesine rağmen; öğrencilerin okuma ve yazma konularında kendilerinde bir sorun görmedikleri,
- Çocukların arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde oldukları; desteklenen, kabul gören, sevilen ve beraber zaman geçirilen öğrenciler olduğu; sosyal aktivitelere zaman ayırdığı, girişken ve özgüvenli öğrenciler oldukları,
- Okulda öğretmenler tarafından yaşanan sıkıntıların sınıf mevcudunun kalabalık oluşu ve çocuğa fazla zaman ayırma gerekliliği, okuma-yazma güçlüğü olan çocuklarla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olamama ve problemin çözümünde stratejik bir yol takip edememe, öğrenciye yardımcı olma isteği ancak ne yapılacağı konusunda sınırlı bilgiye sahip olma, çocukların okuma-yazmasında uzman desteğinin olmaması, derslerde çocuğun geride kalması, yetersiz-monoton ve geçirilmiş seminer eğitimleri ve bu öğrencilerin ileriki eğitim yıllarına yönelik endişelerin olduğu,
- Okuma-yazma güçlüğü yaşayan öğrenci velilerin üzüntü, çaresizlik ve endişe içeren duygular taşıdıkları,
- Okuma-yazma güçlüğü yaşayan çocukların geleceğe yönelik yüksek ideallerinin olduğu ve gelecekle ilgili umut taşıdıkları, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okuma-yazma güçlüğü, eğitimin kanayan yaralarından birisidir. Okuma ve yazmaya yönelik çeşitli uygulamaların bu sorunların giderilmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Kardaş İşler ve Şahin, 2016; Altunbaş Yavuz, 2016; Keskin ve Akyol, 2014; Yıldız, 2013; Uzunkol, 2013; Duran ve Sezgin, 2012; Yüksel, 2010; Dağ, 2010; Sidekli ve Yangın, 2005; Sidekli, 2010). Bu çalışmalarda, özellikle okuma problemlerinin giderilmesinde, çeşitli yöntemlere başvurulduğu ve öğrencilerin okuma ve anlama problemlerinin düzeltilmeye çalışıldığı görülmektedir. Teknoloji kullanımı da okuma

sorunlarının giderilmesinde bir diğer yoldur. Özbek (2015) çeşitli teknikleri içeren bilgisayarlı çalışmaların okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarını arttırdığı yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okuma ve yazma güçlüğüyle ilgili yaklaşım ve görüşleri de bir diğer önemli husustur. Özellikle öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme konusundaki görüşleri Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011), tarafından yürütülen nitel çalışmada da ele alınmış ve katılımcı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmalarında okuma güçlüğü olan öğrencilerin sadece okuma noktasında değil başka derslerde de başarısız oldukları ve buna bağlı özgüven eksikliği yaşadıkları, öğretmenlerin bu noktalarda kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri; aslında okuma güçlüklerini fark ettikleri ancak gerekli ilgiyi gösterme hususunda gayretsiz oldukları ve kendilerini yetersiz hissettikleri; velilerin bu konuda desteklerinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bulgulardan bazılarının araştırma bulgularıyla örtüşmemesi, okuma güçlüğü konusunda öğretmen ve velilerin tutumları ile öğretmen-veli- öğrenci işbirliğinin önemini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmeni ve yakın çevresi tarafından desteklenen öğrencilerin, özgüven sorunu yaşamadıkları ve belli ölçülerde duygusal boşluklara kapılmadıkları yönünde ifade edilebilir. Benzer durum Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012) tarafından yapılan çalışma için de geçerlidir. Çalışmaya göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okumayı ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetkin hissetmeleriyle birlikte, hizmet içi eğitime gereksinim duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu sonuçlar, çalışmanın bulgularıyla yer yer paralellik gösterse de ulaşılan sonuçlarla uyuşmayan noktalar da mevcuttur. Çalışmaya katılan öğretmenler, hizmet içi eğitimin gereksiz değil, yetersiz ve monoton bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin bireysel farklılıkları ile okuma ve yazma konusundaki hassasiyetlerinin, okuma-yazma güçlüğü olan öğrencilerin sorunlarını aşmaları konusunda önem teşkil ettiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin okuma yazma problemlerinin giderilmesiyle ilgili yeterli donanımına sahip olmamaları ve verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, başka çözüm yollarının araştırılmasını gündeme getirmektedir. Bu konuda uzmanlaşmış eğitimcilerin yetiştirilmesi, okuma uzmanlığı alanı oluşturularak ülkenin değerlerine uygun bir lisansüstü eğitim programının oluşturulması ve bu şekilde mevcut okuma sorunlarının iyileştirilmesinin gerekliliği ve önemi, ilgili çalışmalarda (Akyol ve Yıldız, 2013; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011) ifade edilmektedir. Bununla ilgili bir diğer çalışma da Erkuş ve Baştuğ (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Okuma uzmanlarının yetiştirilmesi konusunda sınıf öğretmenleri ile akademisyenlerin görüşlerine başvurdukları çalışmalarında, okuma uzmanı yetiştirilmesinin gerekliliğine ve önemine yönelik dönütler almışlardır. Çalışmalarında, Türkiye de okuma uzmanlarının mesleki tecrübesi 3-5 yıl olan sınıf öğretmenleri içerisinde, lisansüstü eğitim yoluyla yetiştirilmesinin gerekliliği ve önemine değinmişlerdir.

Çocuklarda okuma-yazma güçlükleri ve diğer öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesi ve bu güçlüklerin giderilmeye çalışılması oldukça önemlidir. Ancak sadece okuma-yazma boyutunun değil; öğrencinin duygusal ve sosyal dünyasının da göz önünde bulundurularak hareket edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle öğretmen ve ailelerin tutumları ile sürekli iletişim halinde ve işbirliği içerisinde bulunmaları

oldukça önemli olduğu görülmüştür. Bu durumun çocuğa da olumlu bir şekilde yansıtacağı; çocuğun kendini dışlanmış hissetmeden, arkadaşları tarafından kabul gören ve desteklenen çocuklar olarak, okuma-yazma sorunlarıyla mücadeleye motive olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda sunulabilecek önerilerden bazıları şunlardır;

Öğretmenler ve veliler, okuma-yazma güçlüğü yaşayan çocuklara nasıl yardımcı olabilecekleri noktasında yeterli bilgi, donanım ve yönlendirmeye sahip değillerdir. Öğretmenlere ve velilere, okuma-yazma güçlüklerine yönelik tanılayıcı ve problemin çözümünde yol gösterici, nitelikli eğitimler verilebilir.

Veli-öğretmen-arkadaş işbirliğinin sıkı tutulması yoluyla okuma-yazma güçlüğü yaşayan çocukların derslerine ve sosyal yaşantılarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanabilir.

Özellikle son yıllarda gündeme gelen “okuma uzmanlığı” alanının oluşturulması; okuma uzmanlarının yetiştirilmesine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ve yetiştirilen uzmanların okullarda ya da belirli merkezlerde istihdam edilmesi hususunda gerekli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H.,& Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Akyol, M.,& Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*,17.
- Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede Orton-Gillingham yaklaşımının etkisi*.Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- APA. (1994). *Mental bozuklukların tanısai ve istatistiksel el kitabı*, 4.Baskı (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler.
- Baştuğ, M.,& Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Baydık, B., Ergül, C. & Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları VE öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789, 2012.
- Berninger, V. W.,& Graham, S. (1998). Language byhand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11–25.
- Borella, E.,Carretti,C., & Pelegrina, S. L. (2010). Thespecific role of inhibitoryefficacy in good and poorcomprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 541-552.
- Çaycı, B.,& Demir, M. K . (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A.,& Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26-43.

- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 63-74.
- Doğuyurt, M. F.,&Doğuyurt, S.B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 275-286.
- Dubin, F.,Eskey, D. E., &Grabe, W., (1986). Teaching second language reading for academic purposes, USA: Addison-Wesley.
- Duran, E.,& Sezgin, B. (2012a). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3).
- Duran, E.,& Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı (2013). Amerikan Psikiyatri Birliği. (H. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB.
- Dündar, H.,& Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin bir örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 361-377.
- Erkuş, B.,& Baştuğ, M. (2014). Okuma uzmanlarının yetiştirilmesine ilişkin akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 125-150.
- Grabe, W. & Stoller, F. L., (2002), *Teaching and researching reading*, London: Pearson Education.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (11), 1-21.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). How to increase reading ability. (Ninth Edition). New York: Longman
- Harris, T.L.,and Hodges, R.E. (Eds.). (1995). The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing. Newark, Delaware: International .Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text, *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49.



- Kaman, Ş.,& Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 639-657.
- Kardaş İşler, N., & Şahin, A.E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 281-297.
- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456.
- Kaya, D.,& Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Keskin, H.K.,& Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kuruyer, H.G.,& Özsoy, G.** (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üst bilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 771-778.
- Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü*. Ankara.
- Orton, S. (1937). Reading, writing, and speech problems in children. New York, NY: Norton.
- Özbek, A. B. (2015). Okuma güçlüğü müdahalelerinde teknoloji kullanımı. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1).
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş- nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Merriam, s. B. (2013). Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. ed., S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). Eylem Araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi, *Türklük Bilimleri Araştırması Dergisi*, 27, 563-580.

- Sidekli, S.,& Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Sovik, N.,Arntzen, O., &Karlsdottir, R. (1993). Relationship between writing speed and some parameters in handwriting. *Journal of Human Movement Studies*, 25, 133– 150.
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Uyar, Y., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2011). “Okuma uzmanlığının üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması.” *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1): 132-149.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yangın, S.,& Sidekli, S. (2011). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(16).
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yıldırım, K., Turan, S., & Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(16).
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.

## Extended Abstract

### Introduction

Reading and writing skills are taught in an official manner as of the first grade at primary schools, and it is expected that fluent reading and writing skills are acquired by the students till the end of the third grade. However, it is observed that there are reading-writing difficulties in some children. There are a great deal of studies conducted on determining and eliminating the problems experienced by students with reading-writing difficulties. In addition to these studies, it has been considered that the opinions of the teachers, legal guardians and close classmates of these students on academic, emotional and social sides of these students are also important. In this study, the aim is to examine the situations of these students in the viewpoint of the participants that were determined in the study; and the problem sentence of the study has been determined as “What are the opinions of the immediate vicinity (teachers, friends and family) of the students who have difficulties in reading-writing on the situations of these students, and what are the opinions of these students on their own situation?”

### Methodology

The study is a case study, and in this aspect, it is a qualitative study. In the scope of Purposeful Sampling Method, the selection of the students who were expected to be the “*situation*” was performed. The students, who were included in the study as the “*situation*” were a female and a male student, who had difficulty in reading and writing, whose parents were alive and lived with them, who did not have any visual or hearing impairments, and who had normal intelligence levels, attending to primary school 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades. It was also the aim of the study to investigate how these students were evaluated by the people who were in their immediate vicinity. Semi-structured interview forms that included open-ended questions were formed for the students, teachers, legal guardians and close friends of the students, who participated in the study. The interviews were performed in a face-to-face method, and were recorded. The data obtained in the study were analyzed by using the Descriptive Analysis Method, and the study findings were handled in four groups, which were *the students*, *the teachers*, *the legal guardians* and *the friends of the students*.

### Conclusion

It was determined in the study that the education provided to children with learning difficulties were monotonous and inadequate; the biggest factor in determining the learning difficulties was noticed when these students followed the reading and

writing processes in a delayed manner; they had syllable, letter, word, following the lines, holding the pen, and speed difficulties in reading and writing; the cooperation between the teachers and legal guardians was extremely important in solving the problems; the students were more successful in expressing the things they heard, which does not require reading and writing; these students were supported, accepted, loved and their friends spent time with them; they spared time for social activities; they had self-confidence and were sociable; the legal guardians and the teachers of these students felt helpless because they did not have adequate knowledge and equipment; there is no specialist support intended for resolving the reading and writing problems; the families were unhappy, helpless, worried but patient, supportive and decisive; the legal guardians and the teachers of these students had professional predictions about the prominent sides of these children; and the students were hopeful and had high ideals. In the light of the results obtained in the study, the teachers and legal guardians of these students may be provided with diagnostic, guiding and quality trainings for the purpose of solving the problems. The students might be supported to develop positive attitudes by providing the legal guardian-teacher-friend cooperation in a serious manner.