

Öğrenme Güçlüklerinde Değerlendirme ve Müdahale

Editörler

Dr. Öğretim Üyesi Halime Miray SÜMER DODUR
Dr. Öğretim Üyesi Şaziye SEÇKİN YILMAZ

Yazarlar

Bilim Uzmanı Diğdem SÜRGEN
Dr. Öğretim Üyesi Halime Miray SÜMER
Dr. Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ
Bilim Uzmanı Sibel SÜMER
Dr. Öğretim Üyesi Şaziye SEÇKİN YILMAZ
Bilim Uzmanı Şenay DELİMEHMET DADA
Dr. Öğretim Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

3. Baskı

Ankara

2021

Öğrenme Güçlüklerinde Değerlendirme ve Müdahale

Editörler:

Dr. Öğretim Üyesi Halime Miray SÜMER DODUR

Dr. Öğretim Üyesi Şaziye SEÇKİN YILMAZ

©Tüm Hakları Saklıdır. 2021

Bu kitabın Türkiye'deki basım, yayın ve satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 49260

Matbaa Sertifika No: 46586

ISBN : 978-605-170-323-7

e-ISBN : ...

Kapak Tasarımı : Kezban Kılıçoğlu

Mizanpaj : Kezban Kılıçoğlu

Baskı : Sözkesen Matbaacılık

Adres : İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA

Tel : 0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Editörler:

SÜMER DODUR, Halime Miray

SEÇKİN YILMAZ, Şaziye

Öğrenme Güçlüklerinde Değerlendirme ve Müdahale

Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara/Türkiye

2021, vi +170 Sf, 160 x 240 mm

ISBN : 978-605-170-323-7

e-ISBN : ...

Eğitim

Eğitim ve Öğretim Teknolojisi, Program Geliştirme, Öğrenme Stilleri

Materyal Geliştirmede Öğretmen Nitelikleri, Materyal Hazırlama İlkeleri

Anı Yayıncılık

Kızılırmak Sokak 10/A

Bakanlıklar/Ankara

Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr

<http://www.aniyayincilik.com.tr>

A harfinin evrimi



İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER VE GENEL ÖZELLİKLERİ

Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri	
Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri	
Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı	
Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	
Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması	
Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri... ..	
Öğrenme Güçlüğü'ne Eşlik Eden Sorunlar	
Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Okul Öncesi Dönem Özellikleri... ..	
Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Okul Dönemi Özellikleri	
Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Genç Yetişkinlik ve Yetişkinlik Dönemi Özellikleri... ..	
Kaynakça.....	

BÖLÜM 2

OKUMA GÜÇLÜĞÜ (DİSLEKSİ)

Giriş.....	
Disleksi	

Disleksi Belirtileri
Okul Döneminde Disleksi Belirtileri
Okuma Başarısızlığı ve Disleksi Neden Farklıdır?.....
Disleksinin Tanılanması... ..
Disleksili Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Müdahaleler
Disleksili Öğrenciler İçin Etkinlik Örnekleri
Disleksili Öğrencilerin Ebeveynleri İçin Öneriler
Kaynakça... ..

BÖLÜM 3

YAZMA GÜÇLÜĞÜ (DİSGRAFİ)

Giriş.....
Yazma Becerisinin Bileşenleri
Yazmada Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazı Özellikleri... ..
Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi.....
Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi
Yazmada Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Kullanılabilecek Teknolojiler
Kaynakça... ..

BÖLÜM 4

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜ (DİSKALKULİ)

Giriş
Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)
Görsel Algı.....

Bellek.....	
Yönetici İşlevler	
Dil Becerileri.....	
Bilişsel Beceriler.....	
Matematik Kaygısı... ..	
Matematik Güçlüğü İşaretleri ve Belirtileri	
Matematik Güçlüğü'nün Değerlendirilmesi	
Öğretmenlere Öneriler.....	
Kaynakça.....	

BÖLÜM 5

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE AİLE KATILIMI

Çocuklarıyla Yaşadıkları Öğrenme Güçlüğü Hakkında Konuşma.....	
Çocuklarının Benlik Saygılarını Geliştirme... ..	
Çocuk İçin Özel Ders Verebilecek Bir Kurum ya da Öğretmen Bulma	
Çocukların Akademik Becerilerini Geliştirme... ..	
Ev Ödevlerine Yardımcı Olma.....	
Çocukların Organizasyon ve Zaman Yönetme Becerilerini Geliştirme... ..	
Çocukların Kendilerine Uygun Çalışma Stratejileri Geliştirmelerine Yardımcı Olma	
Aile İçerisinde Yaşanılan Kaygıları Anlama ve Çözme.....	
Okul ile Etkili İletişim Kurma ve İşbirliği Yapma	
Kaynakça.....	

BÖLÜM 6

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN YASAL HAKLARI VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Giriş	
Eğitim Hakkına İlişkin Yasal Düzenlemeler	
Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitim Hakları	
Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Çalışmalar	
Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi, Yasal Haklar Ve Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler	
Anayasal Haklar	
Yasal Haklar	
Türkiye'de Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Haklar	
Kaynakça	

ÖN SÖZ

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalığın giderek arttığı görülmektedir. Araştırmalar öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin, henüz okula başlamadan, erken çocukluk döneminde belirlenerek desteklendiklerinde büyük ilerlemeler kaydettiklerini göstermektedir. Yine okul döneminde öğrenme güçlüklerine yönelik olarak yapılan kanıta dayalı müdahaleler öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin azaltılmasında oldukça etkilidir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ve ailelerine sunulan destekler bu öğrenciler ve aileleri için büyük önem taşımaktadır.

Bu kitapta öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel özellikleri, öğrenme güçlüğü türleri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin güçlük yaşadıkları becerilerin değerlendirilmesi ve desteklenmesine ilişkin uygulamalar, aile katılımı ve yasal haklarla ilgili bilgiler yer almaktadır. Kitabın eğitim fakültesi öğrencileri ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan eğitimcilere kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

BÖLÜM 1

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER VE GENEL ÖZELLİKLERİ

Bilim Uzmanı Sibel SÜMER

ORCID: 0000-0002-1112-2738

Bilim Uzmanı Şenay DELİMEHMET DADA

ORCID: 0000-0002-7412-5880

GİRİŞ

Öğrenme güçlükleri günümüzde özel eğitim ve genel eğitim alanında üzerinde durulan önemli konulardan biridir. Öğrenme güçlüğü'nün tarihçesine bakıldığında bu güçlüğü'nün pek çok aşamadan geçtiği görülmektedir. Öğrenme güçlükleri öncelikle klinik çalışmalarla tanımlandıktan sonra diğer yetersizliklerden ayrılmaya başlamıştır. Sonrasında ise öğrenme güçlüklerinin nedenleri ve öğrenme güçlüğü olan bireyler için yapılabilecekler üzerinde durulmaya başlanılmıştır. Öğrenme güçlüğü 19. yüzyılın başlarında tanımlanmasına karşın, 1960'lı yıllar öğrenme güçlüğü için dönüm noktası olmuştur. Bu yıllar özel eğitime yönelik toplumsal farkındalığın arttığı yıllardır (Kavale ve Forness, 2000). Dolayısıyla öğrenme güçlüğüne yönelik tanılama ve eğitim faaliyetleri de bu yıllarda artış göstermiştir (Melekoğlu, 2017). Samuel A. Kirk 1962 yılında öğrenme güçlüğü terimini ailelere yönelik yaptığı bir toplantıda ele almıştır. Bu toplantıda Kirk, öğrenme güçlüğü'nü zihinsel ve duygusal yetersizliği bulunmayan, ancak akademik becerilerde zorlanan çocukları tanımlamak için kullanmıştır (Topbaş,

1998). 1963 yılında ise, yine Samuel A. Kirk tarafından öğrenme güçlüğü olan çocuklar okulda ciddi öğrenme sorunları yaşayan fakat belirli diğer engelleri bulunmayan öğrenciler olarak ifade edilmiştir. Bu tarihten sonra öğrenme güçlüğü olduğu belirtilen öğrenci sayısında artış olmuştur.

Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri

Öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2014). Öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan tanımlamalarda öğrenme güçlüğünün algısal güçlükleri, beyin zedelenmesi, beyinde var olan işlev bozukluğunu, disleksi ve gelişimsel dil bozukluklarını kapsadığı; ancak bu durumların görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini içermediği ifade edilmektedir. Bu anlamda bireyin zekâsı ve eğitsel çevresi göz önünde bulundurulduğunda öğrenme güçlüğü tanısı için bireyin okuma, yazılı ifade ve matematik performansının beklenilenin önemli derece altında olması gerekmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bunlara ek olarak ortalama ve ortalamanın üzerinde zekâyâ sahip oldukları bildirilen öğrenme güçlüğü olan çocukların bazı akademik alanlarda üst düzey performans gösterebilirken diğer alanlardaki performanslarının düşük olabileceği de bildirilmektedir (Bender, 2008; Harwell ve Jackson, 2008; Lerner, 2000; Smith, 2004). Bu öğrenciler uygun müdahaleler yapılmasına rağmen okuma, yazma ve/veya matematikte beklenen başarıyı gösterememektedirler (National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), 2007). Bu nedenle öğrenme güçlüğünü üç temel alandaki (okuma-yazma-matematik) yetersizlik olarak açıklayan DSM-V öğrenme güçlüğünün beklenmeyen bir durum olduğunu ifade etmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bunun yanında öğrenme güçlüğünden etkilenme derecesi bireyden bireye farklılık göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden bazıları yalnızca okuma yazma alanında, bazıları yalnızca matematikte bazıları ise hem matematik hem de okuma yazma alanlarında sorun yaşayabilmektedirler (Donovan ve Cross, 2002; Glago, Mastropieri ve Scruggs, 2009; Lerner, 2000). Öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan önemli tanımlamalardan bir tanesi de bu güçlüğü; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, sonuç çıkarma veya matematiksel hesaplamalar yapmadaki önemli güçlükler olarak ifade etmektedir (NJCLD, 2000). Öğrenme güçlüğü olan

bireylerin bu yetersizlikleri farklı zamanlarda, farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; öğrenme güçlüğü okul öncesi çocuklarda gecikmiş konuşma veya dil bozukluğu ile kendini belli ederken; ilkokulda okuma bozukluğu ve ortaöğretimde yazma bozukluğu daha öne çıkabilmektedir. Bu nedenle tanılama ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin sahip oldukları özellikleri ve yetersizlikleri belirlenip hangi yetersizliğin öğrenmeyi ne boyutta etkilediğinin belirlenmesi gerekmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan bireyler heterojen bir gruptur ve bu bireylerin her biri farklı özellikler göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikleri ya da güçlük yaşadıkları alanlar şu şekilde özetlenebilmektedir:

1. **Dikkat sorunları.** Dikkat sorunları dikkati odaklayamama, sürdürme ve konsantre olamamayı içermektedir.
2. **Zayıf motor beceriler.** Öğrenme güçlüğü olan çocukların bazıları ince ve kaba motor becerilerde güçlük çekmektedirler. Bu öğrenciler genelde sakarlık ya da beceriksizlik olarak algılanan davranışlar sergilemektedirler.
3. **Bilgiyi işleme sorunları:** Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genelde işitsel ve görsel bilgiyi işlemlemede sorunlar yaşamaktadırlar. Örneğin, bu öğrencilerin bazıları konuşma dilindeki sözcüklerde bulunan hece ve sesbirimler üzerinde düşünebilme ve bu sesbirimleri manipüle etme becerilerinde (sesbilgisel farkındalık), harfleri ya da sözcükleri görsel olarak hızlı bir şekilde tanımada ya da kısa süreli bellek ile ilgili etkinliklerde zayıf performans sergilemektedirler.
4. **Öğrenme için gerekli olan bilişsel stratejileri kullanma ve geliştirme sorunları.** Öğrenme güçlüğü olan pek çok öğrenci nasıl çalışacağı ve bilgiyi nasıl öğreneceği konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Kendini düzenleme becerilerinden yoksun olan bu öğrenciler, kendi öğrenme stratejilerini geliştirememekte ve kendi öğrenmelerini yönlendirememektedirler.
5. **Sözel dil becerilerindeki yetersizlikler.** Öğrenme güçlüğü olan pek çok öğrencinin yaşadıkları güçlüklerin altında dil bozukluklarının yattığı ifade edilmektedir. Hatta öğrenme güçlüğüünün dile dayalı bir yetersizlik olduğu vurgulanmaktadır (Bender, 2008). Sözel dil becerilerinde yaşa-

nan yetersizlikler; dinleme, konuşma, sözcük bilgisi gibi alanlarda yaşanan güçlükleri içermektedir.

6. **Okuma güçlükleri.** Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaklaşık yüzde sekseninin okumada güçlükler yaşadığı bildirilmektedir. Bu öğrencilerin sıklıkla sözcük çözümleme, basit sözcükleri tanıma ve okuduğunu anlamada önemli güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001).
7. **Yazma güçlükleri.** Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazma karmaşık bir beceri alanıdır ve bu öğrenciler yazma becerilerinde güçlükler yaşamaktadırlar.
8. **Matematik güçlükleri.** Öğrenme güçlüğü olan bazı öğrencilerin temel problemlerinin; niceliksel düşünme, hesap yapma, karşılaştırma ve sayma becerileri ile ilgili olduğu bildirilmektedir.

Sözel olmayan öğrenme güçlüğü. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin önemli problemlerinden bir diğeri sosyal becerileri de içeren sözel olmayan öğrenme güçlükleridir. Bu alanda yetersizliği olan öğrenciler sosyal durumlar karşısında nasıl davranacaklarını öğrenmede ve bu durumlar karşısında nasıl tepki verip konuşmaları gerektiğini bilmede yetersizlikler yaşamaktadırlar. Aynı zamanda yaşadıkları sosyal beceri yetersizlikleri, başkaları ile olan ilişkilerini de etkilemekte ve arkadaş edinebilmelerini güçleştirmektedir (Lerner ve Klein, 2006).

Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri

DSM V'te (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı V) nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanan öğrenme güçlükleri genel olarak üç tür olarak ele alınmaktadır. Bunlardan ilki okuma güçlüğü olarak adlandırılan disleksidir (Türkiye Disleksi Meclisi, 2017).

Okuma Güçlüğü (Disleksi): Genel anlamda okuma; çözümleme ve anlama olarak iki boyutlu bir beceridir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016). Okuma güçlüğü olan öğrenciler harf-ses ilişkisi kurma, sözcükleri otomatik ve doğru isimlendirme ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaktadırlar (Baydık, 2002; 2011; Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012). En sık görülen öğrenme güçlüğü türü okuma güçlüğüdür. Uluslararası Disleksi Derneği'nin okuma güçlüğü tanımına bakıldığında; okuma güçlüğü'nün nörobiyolojik kökenli olduğu, doğru ve/veya akıcı sözcük okuma ve çözümleme becerilerinde yaşanan yetersizlikleri

içerdiği ifade edilmektedir (IDEA, 2002; NJCLD, 2014). Ayrıca okuma güçlüklerinin beyindeki bazı işleyiş bozuklukları ile de ilişkili olduğu bilinmektedir (Baydık, 2014).

Matematik Güçlüğü (Diskalkuli): Matematik güçlüğü gösteren öğrencileri tanımlamak için çeşitli terimler kullanılmaktadır (Geary, 2010). Matematik güçlüğü (mathematics difficulties), matematik öğrenme güçlüğü (mathematics learning disability), diskalkuli (dyscalculia), gelişimsel diskalkuli (developmental dyscalculia), aritmetik öğrenme güçlüğü (arithmetic learning difficulties) ve kalıcı matematik güçlüğü (persistent mathematics difficulty) bu terimlerden birkaçını oluşturmaktadır (Altındağ-Kumaş ve Ergül, 2014). Matematik güçlüğü dört yetenek alanındaki güçlüklerle beraber ortaya çıkmaktadır (Altındağ-Kumaş ve Ergül, 2014):

- Dil yetenekleri (matematik terimlerini anlama ve yazılı problemleri matematik sembollerine çevirme),
- Algısal yetenek (sembollerini tanıma ve anlama ve sayıları kümeleştirme yeteneği),
- Matematik yetenekleri (toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve temel işlemlerin sırasını izleme)
- Dikkat yetenekleri (rakamları doğru yazma ve işlem sembollerini doğru gözleme).

Yazma Güçlüğü (Disgrafi): Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı'na göre (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013) yazılı anlatım ile ilgili bir yetersizlik olduğu belirtilen yazma güçlüğü; el yazısı, heceleme ve/veya yazılı ifadeye yaşanan öğrenme güçlüklerini ifade etmektedir (İlker ve Melekoğlu, 2017).

Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasasından (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) öncesine kadar okullardaki özel gereksinimli öğrenci sayısı sadece tahmini sayıları biliniyordu (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu yasa ile birlikte özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına karar verilen her özel gereksinimli birey için yazılı bir doküman olan Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlanmasına karar verilmiştir

(Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Böylece öğrenme güçlüğü olarak tanılanan bireylerin sayısında da hızlı bir artış olmuştur (Lerner, 2000). Yasanın uygulamaya konulduğu ilk yıldan itibaren (1977-1978) okullarda öğrenme güçlüğü kategorisi altında özel eğitim hizmetlerinden yararlanan 800.000 çocuk olduğu, yani öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tüm okul nüfusuna oranının %1.8 olduğu bildirilmiştir. Bu sayının 1996 – 1997 okul döneminde artmaya devam ettiği ve yüzde 5.5 (2.6 milyon) olduğu açıklanmıştır (Department of Education, 1998). Öğrenme güçlüğü oranlarındaki bu artışın nedenlerine yönelik bazı açıklamalar bulunmaktadır (Lerner, 2000). Bunlar;

1. **Farkındalık düzeyinin artması:** Öğrenme güçlüğüne yönelik toplumsal farkındalık artmıştır. Bu farkındalığın artmasında ebeveynlerin, eğitimcilerin, sivil toplum kuruluşlarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okullarda yeterli hizmetin sağlanması konusunda yaptığı çalışmalar etkili olmuştur. Farkındalığının artması öğrenme güçlüğü olan çocukların dikkat çekmesini ve tanı için yönlendirilmesini beraberinde getirmiştir.
2. **Tanılama ve değerlendirme ölçütlerinde yaşanan gelişmeler:** Gelişen değerlendirme yöntemleri daha önce tanı alamayan çocukların tanı almalarına olanak vermiştir.
3. **“Öğrenme güçlüğü” sınıflamasına yönelik sosyal kabul:** Bazı aileler ve yöneticiler öğrenme güçlüğü teriminin herhangi bir etiketleme yapmadığını düşünerek bu terimi zihinsel yetersizlik ya da davranış bozukluğu tanısından daha kolay kabul etmişlerdir. Dolayısıyla öğrenme güçlüğü teriminin daha az etiketleyici olduğu düşünülerek, daha öncesinde zihinsel yetersizlik ya da davranış bozukluğu tanısı almış öğrencilerin artık öğrenme güçlüğü başlığı altında yer aldığı görülmüştür.
4. **Genel eğitim programı ile ilgili sınırlılıklar:** Genel eğitim sınıfında güçlük yaşayan çocuklar için mevcut programların yetersiz olduğu bildirilmiş ve bu sınıfların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz olmaları özel eğitim almaları için tanı sürecine girmelerine neden olmuştur.
5. **Yasal dayanaklar:** Bazı mahkeme kararları, azınlık çocuklarını zihinsel engelli olarak sınıflandırmanın ayrımcılık olacağına karar vermiştir. Dolayısıyla, eğitim bakanlığı bu çocuklardan bazılarının öğrenme güçlüğü sınıflaması altında tanımlanabileceğini bildirmiştir (U. S. Department of

Education, 1991). Bu dönemde öğrenme güçlüğü olarak tanı alan çocuk sayısının artışa karşın zihinsel yetersizlik tanısı alan öğrencilerin sayısında bir azalma olmuştur.

Günümüzde yapılan araştırmalara bakıldığında öğrenme güçlüğüünün okul çağı çocuklarının yaşadığı en yaygın sorunların başında geldiği görülmektedir (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007; Lerner, 2000). ABD’de bulunan beş çocuktan birinin öğrenme sorunu olduğu bildirilmektedir (NCLD, 2018). Bu anlamda özel eğitim alan özel gereksinimli bireylerin çoğunluğunu öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin oluşturduğu (Donovan ve Cross, 2002) ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özel gereksinimli çocuklar arasındaki oranının %40,7 olduğu açıklanmıştır (U.S. Department of Education, 2014). Dahası okul çağı öğrencilerin yaklaşık %15’inde öğrenme güçlüğü olduğu ifade edilmiştir (NCLD, 2014; Patterson, 2008). Türkiye’de ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin oranının yaklaşık % 3 olduğu belirtilmektedir (Melekoğlu, 2017). Dolayısıyla öğrenme güçlüğü son 50 yıldır dünyada özel eğitim alanında üzerinde en çok durulan konular arasında yer almaktadır. Öğrenme güçlüğüünün cinsiyet oranlarına bakıldığında da kız ve erkeklerde benzer oranlarda görüldüğünü ancak erkek çocukların bazı özelliklerinden dolayı daha sık tanılandığını bildirilmektedir (NJCLD, 2014).

Öğrenme Güçlüğüünün Nedenleri

Öğrenme güçlüğüünün nedenlerini belirlemek uzun yıllardır araştırmaların odak noktası olmuştur. Bu yıllar boyunca değişen araştırma sonuçlarıyla bir dizi olası problem öne sürülmüştür. Tablo 1.’de öğrenme güçlüğüünün varsayılan nedenlerinden bazıları gösterilmektedir (Reid, Lienemann ve Hagaman 2013). Öğrenme güçlüğüünün nedenlerine dair günümüze kadar yapılan araştırmalar ilerleme kaydetmesine rağmen henüz kesin bir sonuç sunulamamıştır (Reid, Lieneman ve Hagaman, 2013). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin heterojen yapıları göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç olağan kabul edilmelidir. Tüm bunlara rağmen; öğrenme güçlüğüünün nasıl ele alınması gerektiğini kesin olarak vurgulayan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimleri için karar almada da etkili olan bazı açıklamalar vardır. Bunlardan günümüzde de üzerinde en çok durulan konulardan bir tanesi tıbbi açıklamalardır.

Tıbbi açıklamalar, öğrenme güçlüğüünü diğer yetersizlik türlerinden ayırması bakımından önemlidir. Bu açıklamalar ilk olarak 1920 ve 1930’lara denk gelmektedir (Bender, 2008). Tıbbi açıklamalar, öğrenme güçlüğüünü beyin temel-

li bir yetersizlik olarak görmüştür (Cortiella ve Horowitz, 2014). Diğer bir deyişle, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gösterdikleri öğrenme yetersizliklerinin, bazı nörolojik temelli hastalık veya bozukluklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin bu konuyla ilgili erken dönemlerde çalışan araştırmacılardan biri olan Samuel Orton (1937), okuma konusunda güçlük çeken birçok öğrencinin b ve d, veya p ve q gibi harfleri tersine çevirme eğiliminde olduğunu fark etti. Orton, bu durumu fenomen streposymbolia (bükülmüş semboller) olarak adlandırmış; ters çevirmelerin, beyin yarımkürelerinde depolanan kelime veya harflerin ayna görüntülerinden kaynaklandığını varsaymıştır.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili tıbbi nedenlerin hala kabul gördüğü bilinmektedir (Wadsworth, Olson, Pennington ve Defries, 2000). Hatta Wadsworth ve arkadaşlarının (2000) çalışmasında genetik faktörlerin okuma güçlüğüünün yüzde ellisinden fazlasını açıklayabileceği ifade edilmiştir. Genetik etkilerin bazı öğrenme güçlüklerine neden olabileceği görüşü gittikçe daha da önemli hale gelmektedir (Bender, 2008).

Tablo 1. Öğrenme güçlüğü'nün olası nedenleri

Nedenler	Örnek
<i>Merkezi sinir sistemi ile ilgili anomaliler</i>	- Beyin yarımkürelerinin anormal simetrisi; sinir hücresi anomalileri.
<i>Merkezi sinir sistemi hasarı</i>	- Doğum öncesi: Annenin ilaç kullanımı, sigara kullanımı. Fetal alkol sendromu, fetal alkol sendromunun etkileri - Doğum anı: Prematüre doğum, anoksi, doğum sırasındaki komplikasyonlar, doğum sırasındaki yaralanma. - Doğum sonrası: İnme, yüksek ateş, menenjit, ensefalit (beyin iltihabı) veya kafa travması nedeniyle beyin hasarı.
<i>Genetik</i>	- Okuma güçlüğüne yönelik araştırmalar okuma güçlüğü'nün genetik kökenlerle güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. - Klinefelter sendromu, Turner sendromu veya Fragile X sendromu gibi kromozomal anomalilerinin neden olduğu durumlar öğrenme güçlüğü ile sonuçlanabilir.
<i>Çevresel</i>	- Kurşun zehirlenmesi veya diğer ağır metaller gibi çevresel toksinlere maruz kalma.
<i>Biyokimyasal anomaliler</i>	- Nörotransmitterlerde (örneğin, dopamin, serotonin, asetilkolin) dengesizlikler

Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması

Öğrenme güçlüğü oldukça yaygın görülen bir bozukluk olmasına rağmen bu bozukluğun tanılanması zordur. Bunun nedenlerinden birisinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin bazı alanlarda beklenenin altında başarı gösterirken başka herhangi bir alanda üstün başarı göstermesi olduğu bildirilmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını belirlemek güçleşmektedir. Öğrencinin potansiyeli ile mevcut performansı arasındaki bu farklılık kapsayıcı ölçüt olarak adlandırılmaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Öğrenme güçlüğü'nün tanılama sürecinde göz önünde bulundurululan bir diğer ölçüt dışlayıcı ölçüt olarak belirtilmektedir. Dışlayıcı ölçüt öğrenme güçlüğü'nün görsel işitsel ve zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluktan ya da kültürel farklılıklardan kaynaklanmaması durumu olarak açıklanmaktadır (Bender, 2004). Son olarak ihtiyaç ölçütlerinden bahsedilmektedir. İhtiyaç ölçütleri öğrencilerin özel eğitime olan ihtiyaçlarını belirleyip kendisine özgü eğitsel uyarlamaları düzenleyebilme ile

ilgili bir ölçüttür (Melekoğlu ve Balıkcı, 2017). Taniya yönelik değerlendirmede kullanılan bu bileşenler öğrenme güçlüklerini tanımlarında kullanılan bileşenlerdir. Dolayısıyla bu tanı ölçütlerinden öğrenciyi tanılamak ve öğrencinin gereksinimlerini karşılamak için yararlanılmaktadır (Melekoğlu ve Balıkcı, 2017)

Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk genelde ilkokula başlayana kadar tanı alamamaktadır. Bu yetersizlik genel olarak akademik becerilerdeki yetersizlikle birlikte ortaya çıktığı için, öğrenciler okula başladığında tanı alabilmektedirler. Öğrenme güçlüğü olan bireyleri tanılamak, bu bireylerde öğrenme güçlüğü olup olmadığına kararını vermek, öğrencinin performansına uygun müdahalede bulunabilmek açısından önemlidir. Dolayısıyla öğrenme güçlüğü olan bireyleri tanılamak için taniya ve müdahaleye yönelik değerlendirme süreçlerini belirlemek gerekmektedir (Bender, 2008; Lerner, 2000). Değerlendirme, öğrencinin performansı ile ilgili karar verebilmek ve performansı doğrultusunda uyarlamalar yapabilmek için öğrenci hakkında bilgi toplama süreci olarak ifade edilmektedir (Lerner, 2000). Özel eğitim alanında değerlendirme iki önemli nedenden dolayı önemlidir. Bunlardan bir tanesi sınıflama/tanılamadır. Yasalar öğrenme güçlüğü veya herhangi bir yetersizlik çatısı altında olan bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla tanılama, öğrencinin ihtiyaç duyduğu özel eğitim hizmetine ulaşmasını sağlayacaktır. Değerlendirmenin bir diğer önemli nedeni öğretimi planlamadır (Lerner, 2000). Değerlendirmeden elde edilen bilgi öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitimi almasına, performansına yönelik hazırlık yapılmasına ve öğrenmesine olanak sağlayacaktır.

Tanılama tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama olmak üzere iki boyutta gerçekleşmektedir. Tıbbi tanılamada amaç çocuğun merkezi sinir sistemi ile biyolojik yapısındaki bozuklukları teşhis etmek ve ardından gerekli eğitsel müdahaleyi yapabilmektir (Bender, 2000). Öğrenme güçlüğü olan bireyler için yapılabileceklere bakıldığında beyin odaklı belirli bilişsel görevleri (okuma/yazma/iletişim) değerlendirmeler söz konusudur. Ancak doğrudan, öğrenme güçlüğü olan bireyleri tanılayabilen formal tıbbi değerlendirmelerin varlığından söz edilememektedir.

Eğitsel tanılamada farklı süreçler bulunmaktadır. Bu süreçler genel olarak gönderme öncesi süreç, gönderme süreci ve ayrıntılı değerlendirme süreci olarak ifade edilmektedir. Öğrenme güçlüğü tanılama sürecinde problemlerin saptanmasına yönelik olarak farklı alanlarda değerlendirme yapılmasına olanak sağlayan testler uygulanmaktadır. Bu testler; WISC-R Zekâ Testi, Standford –

Binet Zekâ Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Goodenough – Bir İnsan Çiz Testi, Harris Laterelleşme Testi, Head Kendi Bedeninde Sağ – Sol Tayini Testi, Gesell gelişim Figürleri Testi, GISD Sayı Testi Dizisi Testi, akademik başarı değerlendirme testleri olabilmektedirler (Doğan, 2012). Ancak ülkemizdeki değerlendirme araçları göz önünde bulundurulduğunda bahsedilen testlerden bazılarının (Peabody Resim Kelime Testi gibi) sorunları olduğu bilinmektedir.

Taniya yönelik değerlendirmede, kullanılan yaklaşımlardan biri de tutarsızlık modelidir. Tutarsızlık modeli öğrencinin standart başarı testlerinden aldığı puan ile zekâ puanı arasındaki uyumsuzluğu ifade etmektedir (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007; NJCLD, 2005). IQ başarı tutarsızlık modeli, öğrencinin öğrenme güçlüğü olup olmadığını ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olup olmadığını belirlemek için kullanılan geleneksel yöntemdir (IDEA, 2007). Tutarsızlık modeli, öğrencinin genel bir zeka testi (WISC-IV IQ testi gibi) puanları ile bir veya daha fazla akademik başarı alanı için elde ettiği puanlar (ör., Woodcock-Johnson Başarı Testi gibi) arasındaki önemli bir fark veya tutarsızlık olup olmadığını değerlendirir (U.S. Department of Education Office of Special Education Programs (OSEP), 2007). Çeşitli tutarsızlık formülleri kullanılmaktadır (Naglieri, 2011). Öğrenme güçlüğü olan bireyleri tanılama sürecinde yaygın olarak standart puan tutarsızlığı yöntemi uygulanmaktadır (NJCLD, 2005). Bu yöntemde aynı ortalama ve standart sapma puanlarına sahip zekâ testi ve başarı testi puanları elde edilmekte, daha sonra başarı puanı zekâ testi puanından çıkarılmakta ve fark büyükse öğrenme güçlüğü tanısı konulabilmektedir (Bender, 2012; IDEA, 2006). Bir öğrenciyi, IQ ve başarısı tutarsızlığını kullanarak öğrenme güçlüğü olarak tanılamak için bu tutarsızlığın genelde 1 ya da 2 standart sapma olması beklenmektedir (OSEP, 2007).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanması ve müdahaleye yardımcı olması için kullanılan bu testler dışında da çeşitli alternatif tanılama yöntemleri bulunmaktadır. Özel eğitimde tanılama ya da değerlendirmeye yönelik bakış açıları göz önünde bulundurulduğunda bireysellik önemli nokta olarak görülmektedir. Bu bakış açılarından hareketle öğrencinin performansını belirli bir normdan alınmış standart puanlarla karşılaştırmak yerine, yapması beklenen davranışsal amaçlar ve ölçütler ile karşılaştırılması gerekliliği savunulmaktadır (NJCLD, 2017). Sonuç olarak ölçüt bağımlı değerlendirme, müfredata dayalı değerlendirme ve günümüzde giderek önemli, hale gelen Müdahaleye Yanıt

(Response to Intervention- RTI) modeli gibi süreçler üzerinde durulmaya başlanmıştır (NJCLD, 2017).

Müdahaleye Yanıt Modeli (RTI), potansiyel ile başarı arasındaki farka dayalı tanılamaya yönelik eleştiriler üzerine son yıllarda kullanılmaya başlanmıştır (Fuchs, Mock, Morgan ve Young, 2003; Fletches, Francis, Morris ve Lyon, 2005). Müdahaleye Yanıt Modeli (RTI), öğrenmede güçlük çeken, davranış sorunları olan ve özel gereksinimli olabilecek öğrenciler için erken teşhis ve destek sağlayan veri temelli bir karar verme sürecidir. Bu süreçte öncelikli amaç; öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanlarda başarısızlık yaşamadan veya tanı almadan önce, öğrenciye akademik ve davranışsal destek sağlayarak erken müdahale hizmeti sunmaktır. Dolayısıyla RTI genel ve özel eğitimi birleştirerek tüm çocukların ihtiyaçları doğrultusunda eğitim çıktılarını arttırmayı hedeflemektedir. Bunun için öncelikle genel tarama yapılır, öğrencilerin öğrenme seviyelerine göre öğrencilere eğitsel müdahale edilmesine olanak sağlar. Bu süreçte beklenen akademik gelişme için gerekli müdahale işlemleri uygulanarak gelişimin ilerlemesi hedeflenir. Gelişimin sağlanamadığı durumlarda öğrenme güçlüğü varlığından söz edilebilmektedir (Fuchs ve Fuchs, 2006).

RTI yaygın olarak üç aşamada gerçekleştirilmektedir (NCLD, 2017). Birinci aşamada öğretmen öğrencilerin akademik becerileri ile ilgili bir tarama yapar. Uygulanan testlerde en düşük puanları alan alt % 25'lik dilimde başarı gösteren öğrencileri tespit eder. Öğretmen bu gruptaki öğrencilere araştırma temelli, etkililiği kabul edilmiş bilimsel dayanaklı öğretimsel teknikler ve düzenlemeler kullanır. Düzenli olarak (haftalık) öğrencilerin hedeflenen akademik becerilerdeki gelişimlerini ölçer. Örneğin 1 dakikada doğru şekilde okunan kelime sayısı birbirinin alternatifi olabilecek aynı düzeydeki okuma parçalarından her ölçüme rastgele seçilen bir okuma parçası kullanılarak standart koşullarda haftalık veya iki haftada bir ölçülür. Bu süreç genellikle 8-10 hafta sürer. Gelişme gösteren öğrenciler genel eğitim ortamına kaydırılırken, yeterli gelişme göstermeyenler (yaklaşık % 33) ikinci aşamaya çekilir (Bender, 2012). Genel olarak, yalnızca 2-3 öğrenci 2. aşamaya geçer. Bu aşamada daha yoğun bir şekilde uygulanan öğretimsel tekniklere ve düzenlemelere yer verilir. Küçük gruplarda öğretim uygulanır. Bir yardımcı personelin yardımı alınır. Hedeflenen becerilerdeki gelişme daha sık olarak ölçülür (haftada iki kez). Gerektiğinde teknolojik destek programı uygulanır. Gelişme gösteren öğrenciler genel eğitim ortamına kaydırılırken, yeterli gelişme göstermeyenler (yaklaşık %33-50) üçüncü aşamaya çekilir. Üçüncü aşamaya ulaşan öğrenciler tanı için yönlendirilir. Ayrıntılı değer-

lendirme süreci başlatılır. Bu süreç içerisinde daha yoğun olarak öğretimsel düzenlemelere (örneğin; birebir öğretim) devam edilir (NJCLD, 2017).

RTI uygulama sürecinde genel eğitim öğretmenleri, özel eğitimciler de dâhil olmak üzere çeşitli meslek elemanları bulunur. Öğrencilerin gelişimi, öğrenme hızını ve bireysel performans seviyelerini değerlendirmek için yakından izlenir. Müdahalelerin yoğunluğu ve süresi öğrencinin müdahale sürecine verdiği ilerlemeye dayanır. Müdahaleye yanıt modeli, okul öncesi dönemden lise seviyesine kadar olan tüm sınıflarda uygulanma için tasarlanmıştır.

Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler heterojen bir gruptur. Bu öğrenciler, birçok farklı alanda birbirlerinden farklı özellikler gösterirler. Bir öğrenci okuma ve hecelemede güçlük yaşarken bir diğeri matematiği anlamakta güçlük çekebilir. Yine başka bir öğrenci başkalarının ne dediğini anlama veya sözel iletişim kurma konusunda güçlük çekebilir. Sorunlar çok farklı olmakla birlikte hepsi öğrenme güçlüğü çatısı altında toplanmaktadır (Friend, 2005).

Öğrenme güçlüğüne ilişkin belirtilerin farkında olmak ve öğrencilere gerekli yardımı erken yapmak öğrencinin geleceği için çok önemlidir. Öğrenme güçlüğü ne kadar erken tespit edilirse, öğrencinin okulda ve hayatta başarılı olma şansı o kadar artar. Öğrenme güçlüğü yaşayan birçok çocuk ve yetişkin teşhis edilemeden kalır ve bu "gizli engel" ile yaşamlarını sürdürürler. Erken teşhis edilmeme sonucunda ortaya çıkan sorunlar; bireylerde özgüvenin zayıf olmasına, öğrencilerin okulda akademik olarak ilerleyememesine ve yetişkin hayatında işyerinde belirli güçlüklerle neden olabilir. Erken teşhis ve müdahale ile öğrencilere öğrenme güçlüğüyle başa çıkmaları ve güçlük yaşadıkları becerileri telafi etmeleri için gerekli beceriler kazandırılabilir (Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 1997).

Öğrenme güçlüğü riski olan küçük çocuklardaki erken uyarı işaretlerini bilmek ve normal gelişim basamaklarını anlamak erken tanı ve müdahaleye yardımcı olur (Kemp, Smith ve Segal, 2006). Tüm öğrencilerin öğrenme stilleri kendilerine özgüdür. Öğrenme güçlüğü'nü belirlemek her zaman kolay değildir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler farklı özellikler gösterdiğinden çok net bir şekilde görülebilecek tek bir belirti veya profil yoktur. Ancak, bazı belirtiler farklı yaşlarda diğerlerinden daha yaygındır. Bu belirtilerin farkında olunması, erken yaşta bir öğrenme bozukluğunu yakalayıp ve çocukların erken müdahale

almalarını sağlayabilir. Öğrenme güçlüğüne ilişkin gözlenen belirtiler aşağıda sunulmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü Belirtileri

- Kelimeleri telaffuz ederken güçlük
- Doğru sözcüğü bulmada güçlük
- Kafiyeyle sözcükleri ve tekerlemeleri fark etmede, kafiyeyle sözcük bulmada güçlük.
- Alfabeyi, sayıları, renkleri, şekilleri, haftanın günlerini öğrenmede güçlük
- Yönergeleri takip etme veya rutin öğrenmede güçlük
- Boya kalemlerini, kalemleri ve makas gibi araçları uygun şekilde tutmada ve kullanmada güçlük
- Düğme ilikleme, fermuar açma-kapatma, çıtçı takma, ayakkabı bağcığı bağlamayı öğrenmede güçlük

5-9 Yaş Arası Dönemde Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri

- Harfler ve sesler arasındaki bağlantıyı kurmakta güçlük
- Sesleri birleştirerek kelime üretmede güçlük
- Okurken basit kelimeleri karıştırmak
- Yeni beceriler öğrenmede güçlük
- Kelimeleri yazarken tutarlı hata ve yanlışlıklar yapma
- Temel matematik kavramlarını öğrenmede güçlük ve matematik sembollerini (+, -, x, /, =) karıştırmak
- Zaman bildiren kavram ve sözcükleri n doğru kullanımını öğrenmede güçlük.

10-13 Yaş Arası Dönemde Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri

- Okuduğunu anlama veya matematik becerileri ile ilgili güçlük
- Açık uçlu sorulara cevap vermekte güçlük
- Okuma ve yazmayı sevmemek ve sesli okumaktan kaçınmak
- Okunaksız ve yavaş el yazısı
- Günlük yaşamda zayıf düzenleme becerileri (yatak odası, ev ödevi, çalışma masası dağınıktır)

- Sınıf içi tartışmaları takip etme ve düşünceleri sözel olarak ifade etmede güçlük

Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Sorunlar

Öğrenme güçlüğü ile sıklıkla ilişkilendirilen çeşitli özellikler bulunmaktadır. Cullatta, Tompkins ve West (2007)'e göre en sık ilişkilendirilen on özellik şunlardır:

1. **Hiperaktivite:** Hiperaktivite öğrenme güçlüğüne sıklıkla eşlik eden diğer bir durumdur. Hiperaktif bireyler uzun süre oturamaz ve düşünmeden hareket ederler.
2. **Algı-motor bozuklukları:** Öğrenme güçlüğü olan bireyler dış uyaranları tanıma, yorumlama ve anlamada, görsel ya da işitsel bir uyarıyı motor davranışı ile koordine etmede zorluk yaşarlar.
3. **Duygusal dalgalanma:** Öğrenme güçlüğü olan çocukların karşılaştıkları durumlar karşısında ani duygusal değişiklikler yaşamasıdır (Ağlarken aniden gülmeye başlama).
4. **Genel koordinasyon eksikliği:** Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, kesme, düğmeleri ilikleme, ayakkabı bağlamak, kara tahtadan deftere geçirme ve nesneleri şekil ve boyutlara göre sıralamak gibi koordinasyon gerektiren etkinliklerde zorluk çekebilirler.
5. **Dikkat bozukluğu:** Öğrenme güçlüğü olan çocuklar dikkatlerini odaklamada, sürdürmede ve kendileri için önemli olan uyarıyı diğer uyarıların içinden seçmede güçlükler yaşarlar.
6. **Dürtüsellik:** Dikkatlice düşünmeden gerçekleşen eylemleri tanımlar.
7. **Bellek sorunları ve soyut düşünmede güçlük:** Çalışılan materyalleri hatırlamada zorluk ve soyut kavramları anlamada başarısızlık olarak ifade edilebilir. Örneğin öğrenme güçlüğü olan bir çocuk öğrenilen sesleri, harfleri veya sözcükleri hatırlamakta zorlanabilir.
8. **Belirgin akademik problemler:** Okuma, heceleme, yazma, anlama ve aritmetik hesaplamaları öğrenmedeki güçlükleri içerir.

9. **Dil ve konuşma bozuklukları:** Öğrenme güçlüğü olan bireyler sözlü dili anlama ve sözel bilgiyi hatırlamada güçlükler, sesletim sorunları (sözcüklerden ses, hece atma, sözcükteki sesin yerine başka bir ses söyleme gibi), kendini sözlü olarak ifade etme ve doğru kelimeleri kullanmakta güçlük çekebilirler.
10. **Nörolojik belirtiler:** Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk nörolojik bozulma belirtileri (ince motor koordinasyonu eksikliği, zayıf denge, sakarlık ve zayıf konuşma) gösterebilirler.

Bununla birlikte, öğrenme güçlüğü olan çocukların hepsinin yukarıdaki zorlukları göstermediğine dikkat edilmelidir. Bryan ve Bryan (1978)'in ortaya koyduğu gibi, bunlardan birinin olması otomatik olarak bir çocuğun öğrenmesini engellemez. Bununla birlikte, öğrenme güçlüğü programlarına yerleştirilen çocukların çoğu, bu özelliklerin birkaçını gösterir.

Bugün, öğrenme güçlüğünün yaşamın birçok aşamasında ortaya çıktığı ve sorunun her aşamada farklı bir biçimde görüldüğü kabul edilmektedir. Her yaş grubu (okul öncesi, ilkokul çocukları, ergenler ve yetişkinler) farklı becerilere ihtiyaç duyar. Bu nedenle, öğrenme güçlüğünün belirli özellikleri, belirli yaş seviyelerinde daha fazla öne çıkmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Okul Öncesi Dönem Özellikleri

Okul öncesi çağındaki çocukların öğrenme güçlüğüne ilişkin gösterdiği özellikler arasında yetersiz motor gelişim, dil gecikmeleri, konuşma bozuklukları, zayıf bilişsel ve kavram gelişimi yer almaktadır. Gargiulo ve Kilgo'a (2013) göre, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tümü bu özellikleri göstermezken, bu davranışları gösteren birçok öğrenci sınıfta oldukça başarılıdır. Birçok çocuk bu davranışlardan birini veya ikisini sergileyebilir; bununla birlikte tüm öğrenciler bu özellikleri göstermeyeceklerdir ve aynı davranışları gösteren birçok öğrenci sınıfta başarılı olacaktır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için, okulda ve başka yerlerde sorunlara yol açan bu davranışların miktarı, yoğunluğu ve süresi önemli olandır (Smith 2004).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin hepsinin gösterdiği tek bir özellik veya özellikler yoktur. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, okul öncesi dönemde; alfabeyi öğrenme, yeni kelimelerle cümleler kurarak konuşma, sayıları öğrenme ve sayma, renkleri öğrenme, soruları anlama ve hikâye anlatımına ilişkin sorun-

lar yaşayabilirler. Küçük çocuklardaki diğer olası özellikler arasında sakarlık veya ince motor gelişiminde gecikmeler, yönergeleri takip edememe yer almaktadır (Lerner ve Kline, 2006).

Öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk okula başlayana kadar sıklıkla teşhis edilmezler. Anaokulu veya birinci sınıftan itibaren dil, bellek, heceleme, yazma, konsantrasyon ve/veya okuduğunu anlama ile ilgili problemler göstermeye başlayabilirler. Ayrıca sıra alma ve konuşmadan önce birinin konuşmasını bitirmesini beklemek gibi kurallara neden uymaları gerektiği konusunda kafaları karışabilmektedir. Tablo 2’de öğrenme güçlüğü olan çocukların okul öncesi dönemi özelliklerine yer verilmiştir (Kerr, 2007; Snowling, 2005; Wolf ve Bowers, 1999).

Tablo 2. Öğrenme güçlüğü olan çocukların okul öncesi dönem özellikleri

Öğrenme güçlüğü	Özellikler
Disleksi	- Harf-ses ilişkisi kurmada güçlük - Akranlarına göre daha sınırlı kelime dağarcığına sahip olma; yeni kelimeleri öğrenme de zorluk yaşama. - Akranlarının doğru bir şekilde söylediği kelimeleri yanlış söyleme. - Kafiyeleeri fark etme, kelimeleri hecelerine ayırma, kelimelerin seslerini birleştirme ve kelimelerini seslerine ayırma gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinde güçlük - Gecikmiş konuşma ve dil gelişimi - Okumayı öğrenmeye ilgisi çok az veya hiç yok - Bir hikâyedeki olayları doğru sırada anlatmakta zorluk yaşamak
Diskalkuli	- Sayı saymayı öğrenmede güçlük - Rakam-nesne eşlemede güçlük (örneğin, beş numara istendiğinde iki blok getirme) - Nesneleri renk, şekil veya türe göre sıralamada sorun yaşamak - Zamanla ilgili kavramları (dün, bugün, yarın) anlamada güçlük. - 155, 112 gibi basit sayıları ezberleyememek
Disgrafi	- Boyama ve çizme gibi etkilere katılmaya direnç gösterme. - Yanlış kalem tutuşu - Çizim yaparken sık sık elinin yorulduğunu söylemesi - Noktaların birleştirilmesi, izlenmesi ya da takip edilmesi gereken yazma etkinliklerinde güçlük

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Okul Dönemi Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler çeşitli akademik becerilerde güçlük yaşarlar. İlkokul yıllarında, yetenek ve başarı arasındaki bir tutarsızlıkları belirginleşmeye başlar. Bu öğrenciler birkaç alanda akranlarına benzer güçlü yönlere sahip gibi görünmektedir ancak öğrenme hızları beklenmedik şekilde daha yavaştır (Smith 2004). Bu problemler genellikle üniversite de dâhil olmak üzere resmi eğitimin sonuna kadar devam etmektedir (Bradshaw, 2001; Gregg, Coleman, Stennett ve Davis, 2002).

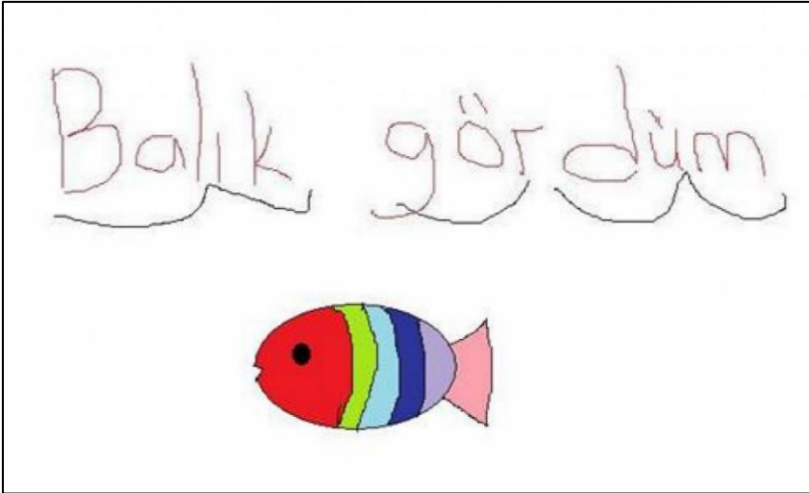
Öğrencilerde öğrenme güçlüğü olduğu okula başlayıp belirli akademik becerileri kazanamadıkları zaman ortaya çıkar. Öğrencilerin akademik başarısızlıkları daha çok okuma alanında görülür ancak matematik, yazma veya diğer akademik alanlarda da başarısızlık görülebilmektedir. Okul döneminin ilk yıllarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri arasında sık sık konsantre olmama, kalemi yanlış tutma ve okunaksız yazı, zayıf motor beceriler ve okumayı öğrenmede zorluk bulunmaktadır. Daha sonraki yıllarda müfredat zorlaştıkça, sosyal bilgiler veya fen bilimleri gibi diğer alanlarda da sorunlar ortaya çıkabilir. Ayrıca birkaç yıl tekrarlanan başarısızlıktan sonra öğrenciler duygusal sorunlar yaşayabilmektedirler. Bazı öğrenciler için sosyal sorunlar, arkadaş edinme ve arkadaşlıklarını sürdürmemeye bu yaş düzeyinde önem kazanmaktadır (U.S. Department of Education, 2002). Aşağıdaki tabloda (Tablo 3) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul döneminde gösterdikleri özelliklere yer verilmiştir (Kerr, 2007; Snowling, 2005; Wolf ve Bowers, 1999).

Tablo 3. Öğrenme güçlüğü olan çocukların okul dönemi özellikleri

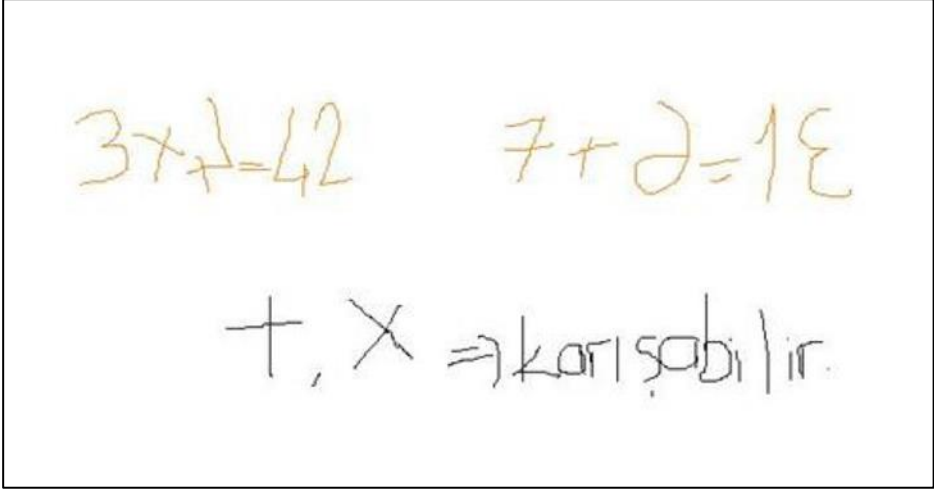
Öğrenme güçlüğü	Özellikler
<i>Disleksi</i>	- Okurken, kelimelerdeki sesleri ayırmada güçlük - Aynı kelimeyi, aynı paragrafta bile olsa birden çok farklı şekilde ve hatalı okuma - Harf veya kelimeleri yanlış okuma veya yazma - Sesleri benzeyen harfleri karıştırma (d/t, b/p, f/v) - Görsel olarak benzeyen harfleri karıştırma (s/ş, d/p, h/n, f/t) - Yavaş okuma - Noktalama işaretlerini yanlış kullanma - Hecelemede güçlük - Yaşına göre sınırlı kelime dağarcığı - Sözcük bulma güçlükleri
<i>Diskalkuli</i>	- Matematik sembollerini (+ - x / =) birbirine karıştırma - Toplama, çıkarma, çarpma veya bölme işlemlerinde kalıpları tanıma güçlük - $2 + 4 = 6$ gibi temel matematik olgularını öğrenme ve hatırlamada güçlük - Zihinden işlem yapma gibi gelişmiş stratejiler kullanmak yerine saymak için parmaklarını sayarak işlem yapma - <i>Daha büyük ve daha küçük gibi matematik ile ilgili kavramları anlamada güçlük</i> - Kesirleri anlamada güçlük - Günler, haftalar, aylar, mevsimler, çeyrekler vb. zamana ilişkin kavramları anlamada güçlük - Analog saat okumada güçlük - Matematik dilini anlayama veya bir matematik problemini çözmek için bir planlama yapmada güçlük.
<i>Disgrafi</i>	- Yazarken harf ve kelimeler arasında uygun olmayan miktarda boşluk bırakma - Kalem yanlış tutma

- Harfleri birbirine göre orantısız büyüklükte yazma
- Yazarken satır takibinde güçlük
- Cümle yapısı ile ilgili sorun yaşamak ve harfleri yanlış yazma (d ve b harflerini karıştırma gibi)
- Basit şekiller çizme, Basit şekilleri çizme, noktaları kalemle izleyerek birleştirmede güçlük
- Kendi el yazısını okuyamama
- Harita veya çizelgeleri okumakta sorun yaşama
- Büyük harf kullanmada güçlük, uygun olmayan şekilde bir sözcüğü yazarken sözcük içinde büyük ve küçük harfleri bir arada kullanma.
- Noktalama işaretlerini unutma veya yanlış kullanma

Şekil 1’de disgrafisi olan bir öğrencinin yazı örneği, Şekil 2’de ise diskalkulisi olan bir öğrencinin matematik defterinden bir örnek gösterilmektedir (Bu resimler Mersin/Tarsus Hasan Karamahmet İlkokulunun web sitesinden alınmıştır.).



Şekil 1. Disgrafisi olan bir öğrencinin yazı örneği



Şekil 2. Diskalkulisi olan bir öğrencinin matematik defterinden bir örnek

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Genç Yetişkinlik ve Yetişkinlik Dönemi Özellikleri

Öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, öğrenme güçlüğü çeken yetişkinler olarak büyür. Diğer bir deyişle, çocuklukta yaşanan zorlukların birçoğu erişkinlikte ve yetişkinlikte devam etmektedir (Raskind, Goldberg, Higgins ve Herman, 1999).

Ortaokul ve lise müfredatının zorluğu, ergenliğin getirdiği sorunlar ve devam eden akademik başarısızlık öğrenme güçlüğü olan bireylerin sorunlarının yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireyler ortaöğretimi tamamladıktan sonra hayatları hakkında da endişe duymaya başlarlar. Bu bireylerin üniversite, kariyer ve mesleki kararlar için danışmanlık ve rehberliğe ihtiyaçları olabilmektedir. Bazı yetişkin bireyler öğrenme güçlüğü'nün üstesinden gelebilir, öğrenme güçlüğü'nün yaşamlarına olan etkilerini azaltabilir veya sorunlarını nasıl telafi edebileceğini ya da aşabileceklerini öğrenirler. Bununla birlikte, birçok yetişkin için öğrenme sorunları devam etmekte ve öğrenme güçlüklerinin izleri yaşları ilerledikçe onları engellemeye devam etmektedir. Hem okuma güçlüğü hem de sözel olmayan sosyal engeller kariyer gelişimlerini sınırlayabilir, arkadaş edinme ve arkadaşlıklarını sürdürmelerini engelleyebilir (Lerner ve Kline, 2006).

Öğrenme güçlüğü olan yetişkinler akademik ortamlarda, işyerinde, sosyal ilişkilerde zorluklar yaşamaya devam etmektedirler. Dinleme, düşünme, okuma, yazma, matematik, organizasyon, dikkat vb. beceriler çocuklar için olduğu kadar yetişkinler için de önemlidir. Bu alanlardan herhangi birinde yaşanan sorun öğrenme güçlüğü olan yetişkinler için önemli sonuçlar doğurabilir. Uygun destek olmadığında öğrenme güçlüğü olan birçok yetişkin okulu bırakabilir, düşük gelirli veya düşük statülü işlerde çalışabilirler. Ebeveyn olduklarında da sorunlar devam edebilir, bağımsız ve üretken bir hayat kurmada güçlük yaşayabilirler. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan yetişkinler düşük özgüven, sosyal izolasyon, hayal kırıklığı veya öfke yaşayabilir (U.S. Department of Education, 2002).

Yetişkinlik hayatında daha önce tanılanmamış bir öğrenme güçlüğü'nün varlığı; kişinin kariyer seçimini etkileyebilir, işinde ilerlemesini sınırlayabilir, depresyon ve düşük özgüven gibi çeşitli psikolojik-duygusal sorunlarla karşılaşmasına neden olabilir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 4) öğrenme güçlüğü olan bireylerin genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemi özelliklerine yer verilmiştir (Kerr, 2007; Snowling, 2005; Wolf ve Bowers, 1999).

Tablo 4. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yetişkinlik dönemi özellikleri

Öğrenme güçlüğü	Özellikler
Disleksi	- Mecazlı söyleyişleri, deyim ve atasözlerini anlamada güçlük. - Yabancı dil öğrenmede güçlük - Sesli okuma yapmaktan çekinme - Hikâyeleri özetleme veya ana fikirleri belirleme zorluğu
Diskalkuli	- Toplama ve çıkarma gibi basit matematik işlemleri için hesap makinesi kullanma - Bir şeyin ücretini veya bir seyahatin ne kadar süreceğini tahmin etmede güçlük - Günlük konuşma sırasında matematikle ilgili soruları yanıtlamaktan kaçınma - Arkadaşlarının telefon numaralarını veya adreslerini hatırlamakta güçlük - Matematiksel işlemleri paraya uygulama güçlükleri - Grafiklerde veya çizelgelerde gösterilen bilgileri anlama güçlüğü - Bir tarifte bulunan malzemeleri veya sıvıların miktarını ölçmede güçlük - Matematik problemlerini birden fazla çözüm yolu kullanarak çözmede güçlük
Disgrafi	- Düşüncelerini düzenli bir şekilde yazılı olarak ifade etme güçlüğü. - Yazılı ürünlerinde akranlarına göre daha basit cümle yapıları kullanma. - Yazılı ifadenin sözlü ifadeye göre oldukça zayıf olması. - Yazma hızı arttıkça heceleme hatalarının artması - Yazma gerektiren ödevlere direnme - Yazma için düşünceleri oluşturma ve plan yapmada güçlük - Yazılı ifadesinde önemli olay ve ayrıntılara yer vermeme. - Okunaksız el yazısı - Kompozisyon ödevlerinde ana konuyu anlatmada güçlük, aynı ifadeleri sürekli tekrarlama - Bilgisayarda yazı yazmakta da zorluk çekebilir.

Kaynakça

- Altındağ-Kumaş, Ö., ve Ergül, C. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (3), 167-190.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. bs.). <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx> adresinden erişildi.
- Baydık, B. (2002). *Okuma Güçlüğü Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- Baydık, B. (2014). Okuma Güçlükleri. S. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme Güçlükleri* içinde, (s. 131-158). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baydık, B., Ergül, C., ve Kudret-Bahap. Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11 (3), 778-789.
- Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th Ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bender, W. N. (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri. (Çev. Ed. Sarı, H.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bradshaw, J. (2001). Communication partnerships with people with profound and multiple learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 6 (2), 6-15.
- Bryan, T. H., & Bryan, J. H. (1978). Social interactions of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 1 (1), 33-38.
- Cortiella, C., and Horowitz, S. H. (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Donovan, M. S., & Cross, C. T. (2002). *Minority students in special and gifted education*. National Academies Press, 2101 Constitution Ave., NW, Lockbox 285, Washington, DC.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2005). Evidence-based assessment of learning disabilities in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (3), 506-522.

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18* (3), 157-171.
- Fuchs, D., ve Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly, 41* (1), 93-99.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5* (3), 239-256.
- Gargiulo, R., & Kilgo, J. (2013). *An introduction to young children with special needs: Birth through age eight*. Nelson Education.
- Geary, D. C. (2010). Mathematical disabilities: Reflections on cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Learning and individual differences, 20* (2), 130-133.
- Glago, K., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Improving problem solving of elementary students with mild disabilities. *Remedial and Special Education, 30* (6), 372-380.
- Gregg, N., Coleman, C., Stennett, R. B., & Davis, M. (2002). Discourse complexity of college writers with and without disabilities: A multidimensional analysis. *Journal of Learning Disabilities, 35* (1), 23-38.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15* (1), 251-272.
- Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). *The Complete Learning Disabilities Handbook: Ready-to-Use Strategies and Activities for Teaching Students with Learning Disabilities*. San Fransisco: Jossey Boss.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18* (03), 443-469.
- Kavale, K. A., and S. R. Forness. 2000. History, rhetoric, and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education, 21* (5), 279-296.
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. W., & Kline, F. (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin College Div.

- Melekoğlu, M. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. M. Ayhan Melekoğlu ve Orhan Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* içinde (s. 15-46). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Melekoğlu, M. A., ve Balıkcı, Ö. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. Asım Arı ve Mine sönmez Kartal (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde, (s.149-170). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Naglieri, J. A. (2011). The discrepancy/consistency approach to SLD identification using the PASS theory. In D. P. Flanagan & V. C. Alfonso (Eds.), *Essentials of psychological assessment. Essentials of specific learning disability identification* (pp. 145-172). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- National Center for Learning Disabilities. (2017). What is RTI? Retrieved from <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. Retrieved from <http://www.ldanatli.org/pdf/rti2005.pdf>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities, October, 2006 (pp. 63-72).
- Orton, S. J. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: Norton.
- Patterson, M. B. (2008). Learning Disability prevalence and adult education program characteristics. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 50-59.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14 (1), 35-49.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York: Guilford Publications.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New Jersey: Routledge.
- Snowling, M. (2005). Specific learning difficulties. *The Medicine Publishing Company Psychiatry*, 4 (9), 110-113.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Topbaş, S. (1997). *Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler*. Süleyman Eripek (Ed), *Özel Eğitim* içinde (ss. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

- Türkiye Disleksi Meclisi. (2017). *Türkiye 'de Özgül Öğreme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanı-
lanma Sürecinde ve Destek Eğitim Hizmetlerinde Yaşanan sorunları ve Çözüm
Önerileri Komisyon Raporu*. Ankara: Birinci İhtisas Komisyonu.
- U.S. Department of Education. (1998). *Twentieth annual report to Congress on the imple-
mentation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, D.C.:
Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- U.S. Department of Education. (2014). *36th Annual Report to Congress on the Imple-
mentation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2014*. Washington,
D.C.: Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- Wadsworth, S. J., Olson, R. K., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Differential genetic
etiology of reading disability as a function of IQ. *Journal of Learning Disabilities*,
33, 192–199.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double deficits hypothesis for the developmental
dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.

Yazarlar Hakkında

Sibel Sümer 2012 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2014 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde özel eğitim alanında tezsiz yüksek lisans eğitimine başladı. 2016 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Zihin Engelliler Eğitimi alanında tezli yüksek lisansına başladı. 2017 yılında, Anadolu Üniversitesi'nde, zihin engellilerin eğitimi alanında başladığı doktora eğitimine devam etmektedir.

Şenay Delimehmet Dada 2010 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği programından mezun oldu. Lisans Eğitimi sırasında 2009 yılında Erasmus öğrenci değişim programı ile Çek Cumhuriyeti Ostrava Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde beş ay süre ile eğitim aldı. 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimine başladı. 2017 yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde başladığı doktora eğitimine devam etmektedir. Lisans mezuniyetinden sonra 2010-2012 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bir Otizmli Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)'nde öğretmenlik yaptı. 2012'den bu yana Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında özel gereksinimli bireyler ve eğitimleri, öğrenme güçlüğü olan çocuklar bulunmaktadır.

BÖLÜM 2

OKUMA GÜÇLÜĞÜ (DİSLEKSİ)

Dr. Öğretim Üyesi Halime Miray SÜMER DODUR
ORCID: 0000-0002-1470-8195

GİRİŞ

Okumada yaşanan öğrenme güçlüklerini ifade eden disleksi terimi; ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri için karışıklık ve belirsizlik içermektedir. Bu karışıklık, öğretmenlerin disleksili çocukların ihtiyaçlarını anlamalarında problem yaratmakta ve dolayısıyla öğretmen - aile için bazı kaygılara yol açabilmektedir. Bu nedenle bu bölümde disleksi ile ilgili kavram karmaşasının giderilmesi, disleksi ve okuma güçlüğü arasındaki farkın açıklanması, öğretmen ve ailelere bazı öğrenme stratejilerinin anlatılması amaçlanmaktadır.

Disleksi

Disleksi ile ilgili eğitsel ve tıbbi birçok tanım mevcuttur. Disleksi; bireyin özellikle okuma becerisini etkileyen, beyin temelli bir öğrenme güçlüğüdür (National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS), 2013). Disleksili bireylerin sözcük çözümleme, akıcı okuma, heceleme, okuduğunu anlama becerilerinde gözlenen zayıf performansları dilin sesbilgisel bileşenindeki sınırlılıklardan

kaynaklanmaktadır (NINDS, 2013). Disleksi zayıf çözümleme ve heceleme becerisi, akıcı ve doğru sözcük tanımada güçlük yaşama ile nitelenen nörolojik kökenli bir öğrenme güçlüğüdür (International Dyslexia Association Board of Directors, 2012). American Psychiatric Association (2013), DSM-5'te de disleksi; çözümleme, heceleme, akıcı ve doğru sözcük okumadaki güçlükler ile nitelendirilen nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Learning Disabilities Association of America'ya (2013) göre disleksi, okuma ve dile dayalı işlemleme becerilerini etkileyen bir özgül öğrenme güçlüğüdür. Dislekside yaşanan güçlükler her bireyde farklı olabilir ve çözümlemeyi, okuma akıcılığını, okuduğunu anlamayı, hatırlamayı, yazmayı, hecelemeyi ve bazen konuşmayı etkileyebilir. Lueder ve ark. (2009) disleksinin başlıca bir okuma güçlüğü olduğunu ve beyindeki bir yazılı sözcük işlemleme anormalliğinden kaynaklandığını; disleksili bireylerin, zayıf heceleme ve çözümleme becerilerinin yanı sıra akıcı ve doğru sözcük okumada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu farklı tanımlara bakıldığında sözcük tanımada güçlüğü en ortak nokta olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile disleksili öğrenciler sözcükleri doğru ve akıcı bir şekilde tanımada ve okumada güçlük yaşamaktadırlar (Hancock, Gabrieli ve Hoeft, 2016; Hulme ve Snowling, 2017; Kearns ve ark., 2019; Mabchek ve Nelson, 2007; Tanaka ve ark, 2011).

Okula başlayana kadar disleksisi olan çocuklar genellikle diğer çocuklar gibi oldukça normal görünmektedir. Ancak okula başladıklarında, belli özellikleri bakımından akranlarından farklı olduklarını fark eder ve öğrenme yeteneğine sahip olmadıklarına inanırlar. Bu olumsuz düşünceler okul döneminde okumayla ilgili akademik alanlardaki olumsuz yaşantılardan dolayı oluşur ve doğru bir şekilde ele alınmazsa daha kötü sonuçlar doğurabilir. Disleksili çocukların diğer bir kısmı ise okul döneminde yüksek sesle okuma yapmaktan ve yazı yazmaktan kaçınarak disleksinin getirdiği güçlüklerinden kaçınmayı öğrenirler. Bazen disleksili çocuklar akademik olarak daha geride olan ve akademik etkinliklere ilgisiz olan çocuklarla karıştırılabilir. Yaşanılan akademik başarısızlıkların temelinde disleksinin mi yoksa başka nedenlerin mi olduğu iyi araştırılmalıdır. Aşağıda disleksinin belirtileri sıralanmaktadır (Shaywitz, 2003).

Disleksi Belirtileri

Okulöncesi Dönemde Disleksi Belirtileri

Okul öncesi dönemdeki bir çocukta, aşağıda sıralanan özelliklerden bazıları görülüyorsa disleksi için endişe duyulabilir.

- Alfabenin harflerini hatırlamakta zorlanma
- Alfabedeki harflerin sırasını hatırlamakta zorlanma
- İki sözcüğün uyaklı olup olmadığını fark etmede sorun yaşama
- Bir sözcüğün ilk sesini atmada güçlük yaşama
- Söylenişi benzeyen sözcükleri karıştırma
- Gecikmiş konuşma ve artikülasyon sorunları
- Yönergeleri (özellikle ikiden fazla eylem içeren yönergeleri) takip etmede güçlük
- Verilen süre boyunca bir göreve odaklanma konusundaki isteksizlik
- Koordinasyon zayıflığı (örneğin masa ve sandalyelere çarpma)
- Bazı görevlere tepki vermede yavaşlık (Örn; sözel soru sorulduğunda çok geç yanıtlama)
- Ailede disleksi öyküsü

Bu özellikleri gösteren çocukların ayrıntılı değerlendirilmesi ve gerekirse erken müdahaleye alınması, gelecekte yaşanması olası başarısızlıkların önlenmesi açısından yararlıdır.

Okul Döneminde Disleksi Belirtileri

- Okula gitme konusunda isteksizlik
- Okuma için isteksizlik
- Sözcük ve harf öğrenme zorluğu
- Harf-ses ilişkilerini öğrenmede güçlük
- Sesbilgisel becerilerde güçlük
- Sözcük oluşturmada güçlük (Örn; karmaşık olarak verilen harfleri sıralayarak anlamlı sözcükler oluşturma)
- Başka bir kâğıttan veya tahtadaki sözcükleri kopyalamakta güçlük
- Zayıf bellek
- Koordinasyon zorlukları

- Sık sık eşyalarını kaybetme

Okula Başladıktan Yaklaşık İki Yıl Sonra Disleksi Belirtileri

- Okuma yaparken duraksama
- Anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerinde güçlük
- Uyakları fark etme güçlüğü
- Sınırlı sözcük dağarcığı
- Belirli seslerin nereden geldiğini anlamada güçlük yaşamak (İşitsel ayırt etme)
- Heceleme güçlüğü
- Okuma sırasında harflerin, sözcüklerin değiştirilmesi
- Yazarken çok sık silgi kullanma
- Akademik dersler dışında diğer konularda yetenek gösterme

Okulun İlerleyen Yıllarında Disleksi Belirtileri (Önceki belirtilere ek olarak)

- Sözcük dağarcığına yeni sözcükler eklerken akranlarına göre daha yavaş olma
- Ödevlere uzun zaman harcama
- Yazılı ödevlerin diğerlerinden daha uzun süre alması

Okuma Başarısızlığı ve Disleksi Neden Farklıdır?

Öğretmenler, aileler ve alanda çalışan uzmanlar disleksi ve okuma başarısızlığı terimleri konusunda sık sık kavram karmaşası yaşamaktadırlar. Bu karışıklığa yardım etmek için okuma başarısızlığı ve disleksi terimleri arasındaki farklar aşağıda ele alınmıştır.

Okuma başarısızlığı, okuma becerisine etki eden daha geniş bir kategoriyi içine alan genel bir terimdir. Okuma başarısızlığı; çevresel yoksunluk, okul devamsızlığı, dile hâkim olmama gibi nedenlerden kaynaklanmakla birlikte, okuma başarısızlığı olan öğrenciler okuma müdahale programlarına olumlu yanıt verirler. Okuma başarısızlığı olan bir öğrencinin sesbilgisel farkındalık becerileri, okuma akıcılığı ve/veya okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıklar

olabilir (Tunmer ve Greaney, 2010). Sesbilgisel farkındalık; öğrencinin uyaklı sözcükleri bulma ve oluşturma, sözcükleri hecelere ayırma, sözcüğün başındaki veya sonundaki sesleri bulma, bir sözcükteki sesleri silme, sözcüğü seslerine ayırma veya sözcükteki sesleri değiştirebilme becerisidir. Bu beceriler okuma başarısının “temel yapı taşları” olarak da bilinir. Okuma akıcılığı sözcüklerin doğru ve hızlı bir şekilde okunması iken okuduğunu anlama, yazılı metnin vermek istediği mesajın okur tarafından anlaşılmasıdır. Bu üç becerinin (sözcük çözümleme-okuma akıcılığı-okuduğunu anlama) herhangi birindeki veya birkaçındaki yetersizlikler okuma başarısızlığı olarak tanımlanabilir. Bu durumu bir örnekle açıklamak gerekirse; bir öğrencinin okuma akıcılığı puanlarında yaşına uygun performans sergilemesine rağmen okuduğunu anlama puanlarında bakıldığında ortalamanın altında performansı olduğu görülmektedir. O zaman bu öğrencinin okumada başarısız olduğu söylenebilir. Okumada başarısız olan başka bir öğrencinin ise okuma hızı performansının ortalamanın altında olduğu ancak okuduğunu anlama ve okuma doğruluğu performansının yaşa uygun olduğu görülebilir.

Disleksi ise dil temelli bir okuma güçlüğü olup, yaşam boyu süren nörobiyolojik kökenli bir özgül öğrenme güçlüğüdür (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Disleksili bireyler normal ve üzerinde zekâya sahiptirler ancak sözcükleri doğru ve/veya akıcı bir şekilde okumakta önemli sorunlar yaşarlar. Disleksi öncelikli olarak sesbilgisel işleme becerilerindeki yetersizlikten kaynaklanan bir okuma bozukluğudur. Disleksili öğrenciler genellikle harf-ses ilişkisini öğrenmekte ve okuma sırasında bu ilişkiye ilişkin bilgisini kullanmakta, bütünsel olarak okudukları sözcük sayısını artırmakta zorlanırlar. Bu durum da disleksili çocukların okuma stratejilerini kullanarak sözcükleri ve paragrafları akıcı bir şekilde okuyabilmelerini olumsuz etkilemektedir. Disleksi tanısı, birey yeterli müdahaleye rağmen en az 6 ay boyunca güçlükler yaşamaya devam ederse konulabilir (Colenbrander, Ricketts ve Breadmore, 2018).

Okuma müdahale programları ile ortadan kalkan okuma güçlükleri “disleksi” değildir. Okuma müdahale programları disleksi ile baş etmede kilit rol oynamaktadır ancak disleksideki okuma başarısızlığını tamamen ortadan kaldırmaz.

Disleksinin Tanılanması

Son yıllarda disleksili öğrencilerin doğru bir şekilde tanılanmalarını sağlamak için geliştirilen müdahaleye yanıt (MY) modeli karmaşık görünmekle birlikte,

asında basit bir anlayışa dayanmaktadır. MY modeli, eğitimciler tarafından sınıflarında güçlük yaşayan öğrencilere başarılı olmalarına yardımcı olmak için kullanılan müdahaleleri (bir dizi öğretim yöntemi) içeren bir süreçtir. Bir başka deyişle, MY öğrencilerin akademik yetersizliklerinin üstesinden gelmelerine ya da eğitimcilerin kalıcı ihtiyaç alanlarını belirlemelerine yardımcı olabilecek erken müdahaleler sağlamaktadır (Lindstrom, 2019). MY süreci 2004 yılında çıkan Engelli Bireyler Yasası'nda (IDEA) yer almaktadır. Yasanın bir parçası olarak yer almamasına rağmen, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesine yardımcı olacak bir yöntem olarak mevzuatta yer almıştır. MY sürecine göre, güçlük yaşayan çocuk müdahale aldıktan sonra tekrar değerlendirilir. Çocukta gelişim gözlenmezse, öğretmen ve diğer eğitimciler (MY takımı) bu çocuğun ebeveynleriyle bir araya gelerek çocuk için daha yoğun müdahaleler belirlerler. MY ekibi giderek daha yoğun müdahaleler dener ve çocukta gelişme gözlenmediyse öğrenme güçlüğü tanı süreci başlar. Bir öğrenci kapsamlı bir değerlendirme için yönlendirilmeden önce, okulda öğrenciye MY gibi çok aşamalı ek destekler sağlanarak müdahale edilmeye çalışılmalıdır (Arden ve Pentimonti, 2017). MY uygulamak için standart bir yol olmamasına rağmen, genel olarak artan müdahale seviyelerinde üç veya dört aşama sağlanmaktadır (Arden ve Pentimonti, 2017). Aşama 1 veya birincil önleme düzeyinde öğrencilerin yaklaşık yüzde 80'i ve en çok kullanılan öğretim stratejileri ve müdahaleleri bulunur. Aşama 1'de, öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin yetersiz eğitim nedeniyle olmadığından emin olmak için öğrencilere yüksek nitelikli, bilimsel dayanaklı öğretim verilir. Müdahale sırasında, öğretmen kimin ek desteğe ihtiyaç duyabileceğini görmek için öğrencilerin ilerlemesini müfredata dayalı değerlendirme araçları gibi ölçeklerle değerlendirir. Bu aşama için süre değişebilir, ancak 8 haftayı geçmemelidir. Çoğu öğrenci Aşama 1'de sağlanan desteğe başarılı bir şekilde yanıt verip ve sınıf düzeyine ulaşmaktadır. Eğer öğrenci Aşama 1'de yeterince ilerleme kaydetmiyorsa, daha fazla yardım almaya başlayacak yani diğer aşamaya geçecektir. Aşama 2 veya ikincil önleme düzeyinde daha büyük bir risk altında (Aşama 1'e göre) oldukları düşünülen öğrenciler için daha yoğun müdahaleler uygulanmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık yüzde 15'i bu aşamada yer almaktadır. Aşama 3 ya da üçüncül önleme düzeyindeki öğrencilerin yüzde 5'ine yetersiz performans gösterdiği beceri alanları hedeflenerek bireyselleştirilmiş çok yoğun ve sürekli müdahale uygulanmaktadır. Bu hedeflenen müdahalelere istenen düzeyde ulaşamayan öğrencilere daha sonra kapsamlı bir değerlendirme yapılır ve 1., 2. ve 3. aşama sırasında toplanan veriler göz önünde bulundurularak öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygunluğu düşünülür.

Öğrenciler öğretim aşamalarında ilerledikçe ortaya çıkacak olan düşük okuma performansı, disleksi tanısı için yeterli değildir (Berninger ve May, 2011). MY özel bir eğitim programı olmasa da, genel eğitim öğretmenlerinin öğrenme sorunlarının erken belirtileri hakkında bilgi toplaması konusunda yardımcı olabilir. Ayrıca, okulların özel eğitim hizmetleri için kimin uygun olduğunu belirlemek için önemli bir rol oynayabilir.

Disleksi tanısı için öğrencilerin şu becerilerde değerlendirilmeleri gerekmektedir:

- **Alıcı Dil:** Sesleri algılama, soyut ve somut sözcükleri anlama, tümcelerin dilbilgisi yapısını anlama, yönergeleri anlama, yargılama yeteneklerini içermektedir (Voltan-Acar ve Whirter, 2000).
- **Dinlediğini Anlama:** Sözcük dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve beceriler ile morfolojik farkındalık becerilerinde sözel dili doğru anlama becerisidir.
- **İfade Edici Dil:** Seslerin üretilmesi, sözcük ve tümcelerin oluşturulması, gramer kalıplarının doğru kullanılması becerisidir (Voltan-Acar ve Whirter, 2000).
- **Hece Farkındalığı:** Bir sözcüğün hecelere ayrılabilceğinin farkına varmadır. Örneğin, "okul" kelimesinin "o" ve "-kul" şeklinde bölünebileceğini bilmektir.
- **Sesbilgisel Farkındalık:** Alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisidir (Wright ve Jacobs, 2003).
- **İsimlendirme Hızı:** Aşına olunan nesne, renk veya sembollerin isimlendirilme hızı değerlendirilir. Amaç görsel olarak sunulan uyarının uzun süreli bellekten getirilme hızının yani işleme hızının ölçülmesidir.
- **Harf Farkındalığı:** Bireyin her harfe karşılık gelen bir sesle eşleştirmesinin farkına varabilmesidir (Lindstrom, 2019). Harf ses ilişkisini değerlendirebilmek için, öğrenciye rastgele bir büyük harf ve küçük harf listesi verilebilir ve 1 dakika içinde mümkün olduğunca çok sayıda harfi seslendirmesi istenebilir. Veya sözel olarak sunulan bir sese karşılık gelen harfi yazması istenebilir (örneğin, "m" sesini söyleyin harfini yazmasını isteyin").

- **Sözcük Okuma:** Okuyucuların bilmedikleri sözcükleri doğru bir şekilde çözümlemesi ve anlamlı sözcükleri hızlı ve doğru bir şekilde okuyabilmesidir. Bu iki yolla gerçekleşmektedir. Birinci yolda okuyucular harflere ve harflerin örüntüsüne dikkat eder yani yazı birimleri sesler ile ilişkilendirir ve sözcüğü söylemesi için sesleri birleştirir. Bu yola çözümleme denilmektedir. İkinci yol ise bir sözcükteki harfleri seslere bağlayarak sözcüğü bir bütün olarak okur. Bu yol okuyucu sözcüğü daha önce gördüğünde ve yazılı sözcüğün okunuşunu ezberlediğinde gerçekleşir.
- **Sözcük Tanıma:** Okuyucunun yazılı sözcükleri doğru ve rahatlıkla tanıma becerisidir.
- **Okuma Akıcılığı:** Okuduğunu anlamayı sağlayacak doğruluk, hız ve prozodi ile okuma becerisidir (Conderman ve Strobel, 2008; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Seçkin, 2012).
- **Okuduğunu Anlama:** Okuyucuların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri çözümledikleri, ardından anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreçtir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014).

Türkiye’de Disleksinin Değerlendirilme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Değerlendirmede Kullanılabilecek Araçlar

Ülkemizde disleksili çocukların tanılanmalarında kullanılabilecek araçların azlığı nedeniyle son yıllarda bu konuya daha fazla ilgi gösterilmektedir. Aşağıda yer alan testler tanılama amacıyla kullanılmamakla birlikte, asıl tanının zekâ testleri ile elde edilen zeka puanı ve çocuğun okul performansı arasındaki fark doğrultusunda konulduğunu, tanıda DSM 5 deki tanı ölçütlerinin etkili olduğunu, aşağıda yer alan test ve envanterlerin tanı konulurken tıbbi değerlendirmeyi destekleyen veriler sunduğu unutulmamalıdır. Değerlendirilecek çocuğun sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek için sesbilgisel farkındalık testleri, belek bileşenlerindeki durumunu belirlemek için “Çalışma Belleği Ölçeği”, işlemleme hızını değerlendirmek için “Hızlı İsimlendirme Tesi (HİT)”, dil becerilerini değerlendirmek için Türkçe Okul Çağı Dil Testi “TODİL” kullanılabilir. Çocuk anasınıfı veya birinci sınıftaysa ve okumayı öğrenmede güçlük yaşıyorsa; Erken Okuryazarlık Testi (EROT), dil becerilerini değerlendirmek için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Kelime Testi (TİFALDİ)

kullanılabilir. Okuma ve yazmayı biliyor ancak doğru ve akıcı okuma, okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşıyorsa Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT), müfredata dayalı kontrol listeleri ve formel olmayan okuma envanteri değerlendirme için kullanılabilir. Aşağıda bahsedilen değerlendirme araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Çalışma Belleği Ölçeği: Ergül, Özgür-Yılmaz ve Demir (2017) tarafından 5 - 10 yaş grubundaki çocukların çalışma belleği performansının belirlenmesine yönelik geliştirilmiştir. Ölçek sözel kısa süreli bellek (rakam hatırlama, sözcük hatırlama, anlamsız sözcük hatırlama), sözel çalışma belleği (geriye rakam hatırlama ve ilk sözcük hatırlama, görsel kısa süreli bellek (desen matrisi, blok hatırlama) ve görsel çalışma belleği (farklı olanı seçme, mekânsal hatırlama) olarak toplam dört boyutta dokuz alt ölçek ile değerlendirme yapmaktadır.

Hızlı İsimlendirilme Testi (HİT): Ergül ve Demir (2016) tarafından geliştirilen bu testte akranları ile aynı düzeyde hız göstermeyen çocukların belirlenmesi amaçlanmaktadır. HİT nesne, renk, harf ve rakam olmak üzere dört alt alandan oluşmaktadır. Her bir alt alanda çocukların kullandıkları ve bildikleri sözcüklerden oluşan 5'er madde tekrarlayan bir şekilde ve karışık bir şekilde sunulmaktadır. Böylece her bir alt testte toplam isimlendirme süresi belirlenerek çocuğun destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olup olmadığı belirlenmektedir. HİT bireysel olarak uygulanmakta olup 8 – 10 dk arası sürmektedir. 6 ve üzeri sayıda hata yapan çocuk için test durdurulmaktadır. HİT'nin kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ayırıcılık geçerliği ile güvenilirliği incelenmiş ve analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür. Anasınıfından 4. sınıfa kadar her sınıf düzeyine göre normları bulunmaktadır.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT): Kargın, Ergül ve Güldenoğlu (2017) tarafından 60-72 ay yaş grubunda olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. EROT' un geçerlik ve güvenilirliği için kapsam geçerliği, yapı geçerliği yapılmış ve aracın geçerliği olduğu kararlaştırılmıştır. EROT, yedi alt testten oluşmaktadır. Bunlar; 1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, 2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, 3. Genel İsimlendirme, 4. İşlev Bilgisi, 5. Harf Bilgisi, 6. Sesbilgisel Farkındalık ve 7. Dinlediğini Anlama alt testidir. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, bir örnek madde ve 15 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen dört resim içerisinde adı söylenen nesneyi işaret etmeleri istenmektedir. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, bir örnek madde ve 15 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen resmi isimlendirmeleri istenmektedir. İşlev Bilgisi, bir örnek madde ve 10 soru maddesi içer-

mektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen ve ismi söylenen nesnelerin ne işe yaradıklarını söylemeleri beklenmektedir. Genel İsimlendirme, bir örnek madde ve 10 soru maddesi içermektedir. Çocuklardan kendilerine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl adlandırıldığını söylemeleri beklenmektedir. Harf Bilgisi, alıcı dilde ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki alt test ile değerlendirilmektedir. Alıcı dilde harf bilgisi için çocuklardan dört harf arasından kendilerine söylenen harfi göstermeleri, ifade edici harf bilgisi için ise kendilerine gösterilen harfi isimlendirmeleri istenmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri sekiz alt test ile değerlendirilmektedir. Bunlar; a) Uyak farkındalığı b) İlk ses eşleme c) Son ses eşleme d) Cümleyi sözcüklerine ayırma e) Sözcükleri hecelerine ayırma f) Hece birleştirme g) İlk ses atma h) Son ses atmadır. Her alt test iki örnek madde ve dört soru maddesi içermektedir. Dinlediğini Anlama, 11 cümle ve 80 sözcükten oluşan bir öykü ile bu öyküye ilişkin hazırlanmış altı anlama sorusu içermektedir.

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL): Güven (2009) tarafından geliştirilen TEDİL alıcı dil (37 madde) ve ifade edici dil (39 madde) alt testleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. 2,0 – 7, 11 yaş arasındaki çocukların anlam-bilgisi, biçimbilgisi ve söz dizimi alanlarında değerlendirerek dil gelişiminde sorunu olan çocukları belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Soru maddelerinin bir kısmı resim gösterme ve betimlemeyi, diğer kısmı ise sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak yanıt vermeyi gerektirmektedir.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ): Kazak Berument ve Güven (2013) tarafından 2,0 – 12,11 yaş arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi değerlendirilmektedir. Testi uygulama süresi 25 – 30 dk arasındadır. Alıcı dil alt testi (resimler arasından söylenen sözcüğün resmini gösterme) 104 maddeden, ifade edici alt testi (gösterilen resmin isimlendirilmesi) formu basitten zora doğru sıralanmış 80 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik çalışması sonuçları, her iki testin de test-tekrar test ve iç tutarlılık değerlerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Alıcı dil alt testinde resimler isim, sıfat ve eylemleri göreceli olarak eşit dağılımı ile farklı kategorilerde somut ve soyut resimlenebilen sözcüklerden oluşmaktadır. Her kartta profesyonel ressam tarafından siyah-beyaz çizilmiş, yanıtı tek sözcük olarak verilmesi beklenen, semantik kategorileri temsil eden somut resimlenebilen nesneler ile hayvan, meslek, yiyecek, giyecek kategorilerden tek resim bulunmaktadır.

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT): Melekoğlu, Çakıroğlu ve Erden (2014) tarafından geliştirilen SOBAT özel öğrenme güçlüğü olan 7-14 yaş arası çocukların sesli okuma ve okuduğunu anlama bece-

rilerini değerlendirmektir. Testin A ve B formlarında çocukların sınıf düzeylerine göre sözcük sayısı ve zorluk düzeyi düzenlenmiş 13 öyküden ve her bir öykü için hazırlanmış 5 sorudan oluşmaktadır. Her öykünün öğrenci tarafından okunma süresi testin puanlama formuna göre okuma hızı puanını, hata sayısı doğru okuma puanını ve ikisinin toplamı akıcı okuma puanını vermektedir. Öykü ile ilgili sorulara verdiği doğru yanıtlar ise okuduğunu anlama düzeyini belirlemektedir.

Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE): Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından 3 – 8. sınıf arasındaki öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek, okuma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çeşitli sınıf düzeylerinde 18 öyküleyici, 8 sosyal bilgiler, 8 fen metni ve tekrar değerlendirme için A ve B formları bulunmaktadır. FOOE’de öyküler ve bilgi verici metinlerle ilgili okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ile öyküler için boşluk doldurma ve hata analizi formları yer almaktadır.

Hata Analizi: Sesli okuma sırasında, öğretmen yanlış okunan, hece atma ve sözcükte değişiklik yapma gibi okuma hatalarını not eder. Öğrenci okurken, öğretmen okumanın ne kadar akıcı olduğunu da not eder. Öğrenci yavaş, duraksayarak mı okuyor? Yoksa öğrenci hızlı ve uygun bir şekilde mi okuyor? Hatalar, öğrencinin okuduğu metinlerin kopyası üzerinde öğretmen tarafından işaretlenerek kaydedilir. Hata öğrencinin söyledikleriyle sayfadaki sözcükler arasındaki herhangi bir tutarsızlıktır. Sözel okuma hatalarını işaretlemek için aşağıdaki işaretleme sistemi kullanılarak kişinin hata örüntüleri belirlenebilir.

- **Atlama:** Atlama hatası, okuyucunun yazılı metindeki bir sözcüğü, birkaç sözcüğün, sözcüklerin bir kısmını veya bir veya daha fazla cümleyi çıkardığı zaman ortaya çıkar. Atılan kısmı daire içine alın.
- **Yerine koyma:** Metin içindeki sözcük yerine başka bir sözcük kullanıldığında yerine koyma hatası olarak not edilir. Metindeki sözcüğün üzerine bir çizgi çizin ve bunun yerine söylediği sözcüğü yazın.
- **Sesletim hatası (Mispronunciation):** Sözcüğün yanlış telaffuz edildiği bir hata türüdür. Metindeki sözcüğün üzerini çizin ve sesletim hatasını yazın.
- **Ekleme hatası:** Okuma sırasında bir sözcük eklenmesi hatasıdır. Sözcüğün nereye eklendiğini göstermek için “^” işaretini kullanın ve sözcüğü yazın.

- Tekrarlama hatası: Bir sözcüğün veya cümlenin tekrarlanmasıdır. Bir veya birden fazla sözcüğün tekrarını, tek bir hata olarak kabul edin. Metnin tekrarlanan kısmının altını çizin.
- Tersine çevirme: Metindeki bir sözcüğün (veya sözcüklerin) sıralamasının değiştirilmesidir. Değiştirilen harflerin veya sözcüklerin üstünden ve altından eğri (kavisli) bir işaret kullanın.

Disleksili Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Müdahaleler

Okullar ve öğretmenler, disleksi dâhil olmak üzere okuma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır ve okuma becerisini öğretmekten sorumludurlar. Öğrencilere nitelikli bir öğretim sunma okuma becerisinde yaşanan bazı güçlükleri önleyebilir ya da okuma güçlülerinin etkisini azaltabilir (Mather ve Wendling, 2011). Öğretmenlerin disleksiye ve okuma güçlüğüne mümkün olduğunca erken belirlmeleri, tanı için gönderme öncesi süreçte toplanan verileri etkili bir şekilde kullanmaları ve bu verileri bireyselleştirilmiş eğitim programı ile nasıl ilişkilendireceklerini bilmeleri önemlidir.

Okuma becerisi tüm akademik ve akademik olmayan öğrenmeleri kolaylaştırdığı için önemlidir. Öğrencilerin okuma performanslarının sınıf arkadaşlarının gerisinde kalması sadece okuma becerisinde değil, aynı zamanda yazma, matematik ve diğer alanlarda da sınırlı performans göstermelerine neden olacaktır (Lindstrom, 2019). Bu nedenle disleksili öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için kanıta dayalı müdahalelerin yapılması önemlidir. Aşağıda Disleksi Eğitim Müdahaleleri (DEM-OKU) anlatılmakta, öğretmenlerin sınıflarında uygulayabilecekleri stratejilere ve etkinlik örneklerine yer verilmektedir.

Disleksi Eğitim Müdahaleleri-Okuma (DEM-OKU) (Melekoğlu ve Çakıroğlu)

DEM-OKU disleksi tanısı almış ve/veya risk grubu öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bilimsel kanıta dayalı uygulamaları içeren çok adımlı bir müdahale programıdır. Bu program kapsamında okuma güçlüğü gösteren öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler yer almaktadır.

Sınıf Ortamında Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Stratejiler

1. Çok duyulu öğrenme fırsatları sunma: Çok duyulu etkinlikler disleksili öğrenciler için görme ve işitme ile birlikte dokunma ve hareket duyularını içerir, bilgiyi işlemede ve kavramada yardımcı olur. Farklı ve uygulamalı etkinliklere dâhil olmak öğrencileri heyecanlandırır ve etkinliğe katılma isteğini artırır. Sınıf için çok duyulu etkinlik örnekleri şunlardır:

- Dokunsal materyallerle sözcük ve cümle yazma: örneğin; simli yapııştırıcıları kullanarak, kumla, makarnayla, LEGO ile veya boncuklarla yazılabilir.
- Heceleme yaparken fiziksel aktiviteleri kullanma: örneğin, çocuklar seksek oyunuyla her kareye zıpladıklarında veya ip atlarken ipin üstüne atladıklarında sözcükleri heceleyebilir.
- Sözcükleri ve harfleri avlama oyunu (kendilerine verilen görev listesindeki görevleri yaparak puan kazanılan bir oyun): Öğrencileri takımlara ayırın ve onlara bir sözcük verin. Ardından, notlara harfleri yazın ve bunları sınıfta gizleyin. Takımlar belirlenen sözcüğü oluşturmak için harfleri bulmalı ve sonra harfleri kesip karton üzerine yapıştırmalıdır.

2. Yardımcı teknoloji ve araçlar kullanma: Tabletler, elektronik okuyucular/sözlükler, metin okuma programları, sesli kitaplar gibi yardımcı teknolojik araçlar disleksili öğrenciler için destekleyici olabilir. Örneğin; "Auto Train Brain" adlı mobil uygulama, disleksili çocukları görsel ve işitsel oyunlarla destekleyerek okuma akıcılığını arttırmakta ve hata oranını azaltmaktadır.

3. Öğrenci için düzenlemeler yapma: Sınıf içinde yapılacak küçük düzenlemeler ile disleksili öğrencilerin daha kolay öğrenmeleri sağlanabilir. Örneğin öğretmenlerin tahtada anlatacakları konu ile ilgili olan anahtar sözcüklerin yer aldığı bir çalışma kağıdını disleksili öğrenciye ders öncesinde sunabilirler. Böylelikle disleksili öğrencinin kaygısı azalabilir ve öğretmeni daha iyi dinleyebilir. Yine öğrencinin hatalarının kırmızı kalemle işaretlemek yerine farklı renklerde ve şekillerde işaretlenmesi ve çabalarının takdir edilmesi dikkatini ve motivasyonunu artırabilir.

4. Eğitici oyunlar oynama: Disleksi öğrenciler için planlanan oyunlarla ilgili en güzel şey akranlarından yararlanılabilecek olmasıdır. Böylece öğrencilerin

etkinliğe katılımı yüksek tutulabilir (Aşağıda faydalanabileceğiniz etkinlik örnekleri yer almaktadır).

5. Ebeveynlerle birlikte çalışma: Öğretmen ve ebeveynlerin düzenli olarak görüşmeleri ve görüşmelerde sınıf içinde yapılan düzenlemeler ve kullanılan stratejiler hakkında konuşulması önemlidir. Ebeveynlerin evde hangi yöntemleri kullandıklarını ve hangilerinin başarılı olduğunu öğretmen tarafından bilinmesi de okulda da bu yöntemlerin kullanılabilmesi açısından gereklidir. Geleneksel eğitim ortamlarındaki “one size fits all” (Tek beden herkese uyar) yaklaşımının aksine biç bir çocuk birbirine benzemez. Ebeveynler ile öğrenme süreci hakkında bilgi paylaşmak uygun yöntemleri belirlemek ve çocuğa uygun bireyselleştirilmiş eğitim yapabilmek için önemlidir.

Disleksili Öğrenciler İçin Etkinlik Örnekleri

Etkinlik örneği 1: Sek sek

Beceri Alanı: Uyak farkındalığı

Materyaller: Tebeşir, 12 resim, 2 zar, 24 sözcük kartı ve kartların içine konulacağı torba.

Yere tebeşir ile birbirini izleyen kareler ya da daireler çizilmesiyle (toplamda 12 şekil çizilecek) sınıfta veya bahçede oynanan bir oyundur. Her bir yuvarlak veya karenin içine resimler (12 farklı resim) yerleştirilir. Her çocuk önce çift zar atar ve atılan zarların toplam sayısının geldiği yere zıplayarak gider. Gittiği sayıdaki resmin ne olduğunu söyler. Öğretmen elinde tuttuğu torbanın içindeki sözcük kartlarından bir tane seçer ve okur. Söylenen sözcük ile resimdeki sözcüğün uyaklı olup olmadığı sorulur. Doğru yanıt verirse kendisinin seçtiği bir arkadaşına oyun sırası gelir. Yanlış yanıt verirse öğretmen doğru yanıtı söyler ve çocuktan resimle uyaklı olacak bir sözcük söylemesi istenir.

Uyaklı Sözcük Örnekleri: tuz – buz, dal – bal, saç – taç, kabak – tabak, davul – bavul, kürek – börek, yelek – etek, tekerlek – leylek, eldiven – merdiven, domates – patates.

Etkinlik örneği 2: Tombala

Beceri Alanı: Uyak farkındalığı

Materyaller: Üzerinde sözcük ve resimlerin olduğu ana tombala kartı, karttaki sözcüklerle ve resimlerle uyaklı ve uyaksız sözcük veya resim kartları ve kartların içine konacağı kese.

Öğrenciler 5 'er kişilik gruplara ayrılır. Örneğin, 25 kişilik bir sınıfta 5 grup oluşturulur. Her bir grup ana tombala kartlarından birer tane seçer. Öğretmen içinde kartların olduğu kesedeki küçük tombala kartlarından bir tane alır. Öğretmen öğrencilerden aldığı kartta resim varsa ne resmi olduğunu söylemesini, yazı varsa yazıyı okumasını ister. Çekilen kart hangi grubun ana kartındaki sözcük veya resimle uyaklıysa varsa o grup kartı alır ve yerine yerleştirir. Eğer sözcük hiçbir grupta yoksa kart bir kenara konur. Ana karttaki alan tüm resim ve sözcükleri tamamlayan grup oyunu kazanır.

Etkinlik örneği 3: Hece saymaca

Beceri Alanı: Hece Farkındalığı

Materyaller: Resimli kartlar, üzerinde resimli kartların resimlerinin olduğu çalışma kâğıtları.

Öğrencilere üzerinde resimler olan çalışma kâğıtları dağıtılır. Öğretmen sırayla sözcükleri okur. Öğretmen "Ben sözcüğü söylerken dikkatle dinleyin. Her bir resmin yanına duyduğunuz hece sayısını yazın." der. Örneğin öğretmen "masa" sözcüğünü okur ve öğrencilerden masa resminin yanına sayıyla 2 yazmalarını bekler. Merdiven sözcüğünü söyler ve öğrencilerden merdiven resminin yanına sayıyla 3 yazmalarını bekler. Çocuklar sözcüğü hecelere bölerken hece sayısı kadar el çırpabilir ya da zıplayabilir. Bu şekilde bütün sözcükleri okur. Son olarak sınıf düzeyine uygun bir metin seçer ve okumaya başlar. Metin okuma sırasında sözcük seçerek durur ve kaç heceden oluştuğunu sorar.

Etkinlik Örneği 4: Puzzle

Beceri Alanı: Hece Farkındalığı

Materyaller: Küçük kurbağa şarkısı, parçalanmış sözcük kartları ve grup sayısı kadar üzerinde üç farklı sözcüğün resimlerinin oluşturulacağı puzzle kartonu.

Çocuklara “Küçük kurbağa” şarkısı açılır. Şarkı hep birlikte bir kez dinlendikten sonra çocuklarla birlikte tekrar edilir. Daha sonra öğretmen “ellerimizle şarkıya ritim tutacağız” der. Eller kullanılarak “kuyruğun nerede” kısmında her bir hecede ellerle ritim tutulur. Sonra öğretmen aynı bölümü vurgulayarak daha yavaş söyler ve ritim tutulur. Şarkı bitince çocuklara sözcükleri parçalara ayırarak ritim tutulduğundan bahsedilir. Daha sonra öğrenciler 5 ‘er kişilik gruplara ayrılır. Örneğin, 25 kişilik bir sınıfta 5 grup oluşturulur. Her bir gruba çeşitli sözcüklerin hece sayısına bölünmüş olan parçaları verilir. Aynı zamanda her grubun üzerinde sözcüğün parçalarının bütün resmini gösteren birer karton verilir. Çocukların heceleri birleştirerek sözcükleri oluşturmaları daha sonra karton üzerindeki nesnelerin parçalarını birleştirmeleri istenir. Etkinlik sırasında müzik çalar ve öğrenciler müzik süresince parçaları bulur, müzik durunca heykel olurlar. Gruplar bitirene kadar müzik devam eder.

Etkinlik örneği 5: Kukla diyor ki: “İlk sesi ne?”

Beceri Alanı: Aynı sesle başlayan sözcük farkındalığı

Materyaller: Kukla, sözcüğün yazıldığı yazı kartları, harf kartları

Her bir kartta aynı ses ile başlayan dört sözcük kartı (bardak – bebek – bisiklet – bilezik) veya aynı ses ile başlayan üç sözcük ve farklı ses ile başlayan bir sözcük kartı (dünya – davul – deniz – çiçek) hazırlanır. Kartlar tahtaya yapıştırılır. Öğretmen “ABC alfabe sevimli dostlar” şarkısını çalar ve rasgele bir seste durur. O ses ile başlayan karta gider. Öğrencilerden karttaki sözcüklerin hepsinin aynı sesle başlayıp başlamadığını sorar. Eğer aynı ses ile başlamadığı söyleniyorsa hangi sözcük olduğu sorulur. Doğru cevap verilirse kart yerinden çıkarılır ama yanlış cevap verilirse o kart asılı kalır. Bütün kartlar bitene kadar etkinlik devam eder.

Örnek sözcükler: kedi – kitap – kalem – bardak, masa – mantar – makas – ceviz, deve – demir – davul – dalga gibi.

Disleksili Öğrencilerin Ebeveynleri İçin Öneriler

Öncelikle disleksi tanısından sonra çocuğun akademik hayatının bittiği düşünülmemelidir. Çocuğun ihtiyaçlarına uygun eğitim konusunda gereken özen gösterildiği zaman çocuğun okuma becerilerini geliştirmesi mümkündür. Çocuğun kişiliğine, öğrenme şekline ve aile kaynaklarına uygun bir planlama yapıl-

ması önemlidir. Bu bölümde, evde uygun ortam yaratma, okuma becerilerini destekleme ve sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik öneriler verilmektedir.

Evde ortam yaratma: Dil becerilerini geliştirmek için ilk adım çocuklara dil açısından zengin bir ortam sunulmalıdır. Sözel iletişim kullanmak tüm çocuklar için önemlidir. Özellikle disleksili çocuklar için sözcüklerdeki sesleri, sözcükler arasındaki uyakları, ilişkileri doğru bir şekilde tanıyabilmelerine yardım etmesi bakımından sözel iletişimi geliştirecek ortamlar daha da önemlidir. Ses taklitleri, kurgulanmamış konuşmaları içeren eğlenceli oyunlar çocuklar için faydalı olabilir. Bu oyunlar, çocuklar yetenekleri doğrultusunda bir şeyleri başarabildiğini hissettiğinde ve ödül aldığı anda daha etkili olabilir. Çocuğun oyun içerisindeki yanıtları gözlemlenmeli ve iletişim biçimlerine ilişkin bilgiler edinilmelidir. Böylece bu tür oyunlar ebeveyn ve çocukların eğlenmesini ve başarı elde etmesini sağlar. Oyun, sadece konuşma ve dinleme becerisi için değil aynı zamanda okuma ve yazma becerisi içinde en doğal öğretme aracıdır.

Zengin bir dil ortamı sunduktan sonraki adım ise çocuğun düzeyine uygun günlük okuma etkinlikleridir. Disleksili çocuk için yetişkinle kitap okuma etkinlikleri, yazı ile karşılaşmaları için etkili bir yoldur. Kitapta yazılı olanları yetiştikten sonra sesli olarak dinlemek büyük yaşta çocukların bile dili tanımaları için iyi bir fırsattır. Örneğin; günlük yaşamda kullandığımız dil her zaman dilin yapısına ve kurallarına uygun değildir. Ebeveynler günlük olarak en az yirmi dakikayı çocukları ile okuma yaparak geçirmelidir. Ancak, okurken çocukla olan etkileşim kalitesinin önemi de göz ardı edilmemelidir. Okuma etkinlikleri ilk başlarda daha kısa süre tutulmalı ve çocuğun dikkat süresi arttıkça artırılmalıdır. Okuma etkinlikleri sırasında çocuğu dikkatlice gözlemlemek, gelişme gösterdiği ve desteğe ihtiyaç duyduğu alanları belirlemek için önemlidir.

Okumak için sakin bir alan yaratma: Dikkat dağınık durumlar azaltılmalı, yeterli ışık ve rahat oturma ortamı sağlanmalıdır.

Okuma sırasında çocukla yetişkin arasındaki mesafenin ayarlanması: Çocukla birlikte okurken nasıl bir oturma düzeni istediği sorulmalıdır. Çocuk yetişkinin kucağında oturmayı veya yanına oturmayı tercih edebilir. Çocuk okudukça, yetişkin aradaki mesafeyi artırabilir. Birçok çocuk, okuduğu sırada ebeveyninin omzunun üzerinden baktığını hissettiğinde dikkati dağılır. Yetişkin ara sıra, çocuğa dinlediğini hissettirmek, için cesaret verici sözler söyleyebilir.

Çocuğun zevk alacağı okuma materyalleri seçme: Çocuklar, okuma seviyelerine uygun kitapları seçemeyebilirler. Dikkatlerini daha çok çeken veya arkadaşlarından gördükleri kitapları almayı tercih edebilirler. Ebeveynler, çocuklarının okumak istediği materyal hakkında iyi hissetmesine yardımcı olmalıdır. Çocuk düzeyine göre daha kolay bir kitap seçerse, kitabın ne kadar kolay olduğu konusunda yorum yapılmamalıdır. Çünkü bu tür yorumlar çocukta, çabalarına veya tercihlerine değer verilmediği hissi uyandırabilir.

Kitabın çocuk için ilgi çekici hale getirilmesi: Yetişkin çocukla birlikte okuduğu kitaptan hoşlanmasa bile bunu çocuğa hissettirmemelidir. Yetişkinin coşkusu, çocuğun okuma aktivitesinde anlamlı bir şey bulmasına yardımcı olacaktır. Metni daha anlamlı hale getirmek için görsellerden yararlanılmalıdır. Çocuğa bir roman verildi ise yazarının kim olduğu, yazar ve çocuğun ortak bir yanı varsa söylenerek ilgisi çekilebilir.

Birlikte okuma yapılan zamanı eğlenceli kılma: Çocukla okuyan yetişkin kim olursa olsun, çocuğun bu deneyimden zevk aldığından emin olunmalıdır! Çocuk çok kısa okumalar yapsa bile yetişkin çocuğa okumasından zevk aldığını hissettirmelidir. Çocuğa okumak, onun okuma konusunda endişeli ve inatçı olmasından çok daha iyidir. Zamanla çocuk da yüksek sesle okumak isteyecektir.

Model olma: Çocuğun yetişkini okurken görmesi, okumaya motivasyonunun artmasını ve yetişkini model alarak okumasını sağlar. Yetişkinin düzenli olarak kütüphaneye ve kitapçılara gitmesi, evde çeşitli yazılı materyaller bulundurulması çocuğun okumaya ilgisinin artması için önemli fırsatlardır. Ayrıca yetişkinin okuma sırasında da model olması önemlidir. Örneğin okuma sırasında yüksek sesle düşünülerek; "Bu sayfadan ne öğrenmek istiyorum?", "Bu sayfada birkaç kez bilmediğim bir sözcük gördüm. Okumayı ilerletmeden önce bu sözcüğün anlamını öğrenmeliyim.", "Bu kitap bana daha önce okuduğum bir kitabı hatırlatıyor. Önceki kitapta olmuştu. Acaba bu kitapta neler olacak?" gibi cümleler kurulabilir.

Okuma hatalarını düzeltmeye yönelik öneriler: Çocuk okurken yanlış yapabilir. Bir çocuğun hatalarını düzeltmek için en önemli yol onu eleştirmeden yardım edecek anlayışlı bir tutum sergilemektir. Çocuk yüksek sesle okurken ona "Bilmediğin bir sözcük ile karşılaştığında yardım etmemi istediğinde söyle. Onun dışında senin okumanı dinleyeceğim." söylenebilir.

Çocuk okurken takıldığında sabırlı olunmalı ve en az on saniye beklenmelidir. Bu durum uzun sürecek de olsa çocuğu sabırla beklemek, zor olan sözcüğü çözümlmek için ona ihtiyacı olan zamanın daima verileceğini gösterecektir. Müdahale etmeden beklemek çocuğun içinde bulunduğu durumu kontrol etmesine yardım edecektir. Elbette, çocuk tedirgin olduğunda ona sözcük ile ilgili yardım isteyip istemediği sorulmalıdır. Burada önemli olan çocuğa sormadan ya da sözcük ile ilgili ses çıkarmaya başlamadan müdahale etmemek gerektiğidir. Çocuk sözcüğün ne olduğunu sorduğunda cevap verilmelidir. Amaç çocukla birlikte yapılan okuma etkinliğini onun için mümkün olduğunca rahatlatıcı hale getirmek olmalı. Eğer çocuk bir sözcüğün anlamını sorarsa, ona "anlamı bağlamdan mı çıkaralım" ya da "doğrudan tanımını mı söylememi istersin" diye sorulmalıdır. Çocuğun tercihlerini takip edin.

Çocuk bir sözcüğü yanlış telaffuz ettiğinde, bu durum cümlemin anlamını önemli ölçüde değiştirmese, hemen düzeltilmemelidir. Yanlış okunan sözcük not edilmeli ve çocuk okuma yaparken durakladıysa okuma bittikten sonra geri dönmeli ve tekrar okuması istenmelidir. Sözcüğü hala doğru okuyamıyorsa, doğru okunuşu söylenmelidir. Bu sözcük daha sonra çalışmak üzere listeye eklenmelidir. Özetle, çocuk sözel okuma sırasında bir sözcüğü çözümlerken zorlanırsa veya yanlış okursa, yapılması gereken geri bildirim aşamaları aşağıda verilmiştir (Spear-Swerling, 2018):

- Çocuğun hatasını düzeltmeye çalışıp çalışmayacağını görmek için **biraz bekleme süresi verin**. Kendi kendini düzeltme girişimleri önemlidir ve çocuk başarılı olmasa bile teşvik edilmelidir, çünkü genellikle çocuğun okurken anlamı takip ettiğini ve sözcüklere dikkatle baktığını gösterir.
- Bir çocuk kendini düzeltmeyi başaramazsa, çocuğun hatalı okuduğu sözcüğün bir kısmına işaret etmek gibi **işaret ipuçlarını** kullanın. İşaret ipuçları, öğrencinin dikkatini yazıya odaklar ve anlama konusunda sözel ipuçlarından daha az dikkat dağıtıcıdır.
- **Sözel ipuçları ile takip edin**. Eğer işaret ipuçları çocuğun sözcüğü çözümlemesine yardımcı olmazsa, o zaman "hatırla ba.. diye söyleniyordu" gibi bir sözel ipucu ile devam edilebilir.
- Sözcüğü çözümlerken **model olun** hatta ihtiyaç olursa çocuğa sözcüğü söyleyin. Çocuğun bilmediği bir sözcük olduğunda bu yolu kullanın.

- Akıcılık ve anlama için çocuktan **cümleyi tekrar okumasını isteyin.**

Çocuğun okumaya teşvik edilmesi: Çocuk birlikte okuma veya yüksek sesle okuma konusunda isteksiz olduğu için onu zorlamak yerine, sabırlı olunmalı ve okuma etkinliğine katılması için teşvik edilmelidir. Okuma süreci boyunca mümkün olduğu kadar rahat olması istenmelidir. Çocuğun daha önce okuduğu ve en sevdiği kitap ile okumaya başlanmalıdır. Çocuğa bir sözcük, cümle, paragraf veya bir sayfa okuduktan bir süre sonra, bu kitabı okumaya istekli olup olmadığına bakılmalıdır. Okuma süresi gün geçtikçe yavaş yavaş arttırılmalıdır. Çocuğun ilgisini çeken konulardan birini içeren yeni bir kitapla okuma denenmelidir. Alışkanlık oluşturmak için önce bir sayfa okumayı deneyin, daha sonra çocuğunuzun okuduğunuz sayfadan bir cümle mi yoksa paragraf mı okuyacağını sorun.

Çocuklar genellikle kendi yazdıkları yazılarını okumak için daha motive olurlar. Bu nedenle çocuğunuzdan düşüncelerini anlattığı veya ailesini anlatan bir hikâye yazmasını isteyebilirsiniz. Yazılı sözcüklere aşinalık kazandırdığı için çocuklarınızın fikirlerini yazılı olarak görmeleri yararlı olacaktır. Çocuğunuz yazı yazarken basit dilbilgisel düzeltmeler yapabilirsiniz. Çocuğunuz okuma konusunda daha iyi bir hale geldikçe, dilbilgisel düzeltmeleri önerebilirsiniz. Mümkünse, çocuğunuz sözcükleri kitaplarda görüldüğü gibi bir büyüklükte yazabilir. Çocuğunuza filmi çekilmiş bir kitap seçin ve ilk önce filmi izleyin. Film izledikten sonra daha iyi anlayacağı için kitabı okuma konusunda motive olabilir.

Çocuğunuz iyi bir okuyucu oldukça sizinle sesli okuma yapmayı istemeyebilir. Bu konudaki isteğine duyarlı olup birlikte yaptığınız sesli okumaların süresini azaltmalısınız. Bunun yerine her biriniz aynı zamanda kendi kitaplarınızı okuyabilirsiniz.

Evde okuma öğretimi: Öncelikle çocuğunuzun uzman olmadığı bir beceride çok fazla zaman harcamasını sağlamak okumaya karşı olumsuz düşüncelerini pekiştirebilir. Bu nedenle aşağıdaki öğretim uygulamalarının bazılarını okuma sürecinizde bazılarını ise haftada birkaç kez beş dakikalık sürelerle uygulayabilirsiniz.

- Harflerin ve kısa sözcüklerin anlamının tanınması:** Disleksili çocuklar alfabeyi hatırlamak için sık sık çabalarlar. Yaşadığı güçlüklerden biri de harfleri karıştırmalarıdır (b/d, m/n, f/t). İyi okuyucu harfler arasındaki farkı kolayca bulabilir fakat disleksi çocuklar bu ayrımı ya-

pamazlar. Disleksi çocukların yaşadığı diğer bir güçlük ise ardışık hafızalarında zorluk yaşamalarıdır (alfabedeki harfler, aylar, günler gibi). Alfabeyi öğrenmek okul başarısı için önemli olduğundan, alfabe çalışmasını okuryazarlık etkinliklerinizin bir parçası haline getirin. Bu konuda sık sık çalışmalar yapabilmek için evde alfabenin sık sık görüleceği bir yer bulun.

Kitap okuma etkinliğiniz sırasında çocuğunuzun bir sayfadaki bazı harfleri veya kısa sözcükleri tanımaya başlayıp başlamadığına bakın. Buna başlamak için yapabileceğiniz en iyi etkinlik çocuğunuzun isminin ilk harfini bulmasını ve işaretlemesini isteyebilirsiniz. Örneğin, çocuğunuzun ismi "M" ile başlıyorsa "masa" sözcüğü geldiğinde aradaki bağlantıya dikkat çekin. Daha sonra okumaya devam edin ve "m" harfi ile başlayan bir sözcüğe geldiğinizde "Kimin adı 'M' ile başlıyor?" sorusunu sorabilirsiniz. Son olarak bir kâğıda büyük bir "M" yazabilirsiniz. Bir süre sonra bu etkinliği anne, baba, kardeş gibi çocuğunuzun yakından tanıdığı isimlerle genişletebilirsiniz. Çocuğunuza kısa sözcüklerin nasıl hecelendiğini göstermek için sözcük üretme oyunu (scrabble) veya harflerin yazılı olduğu kartlar gibi yaratıcı oyunları kullanarak bu becerisini geliştirebilirsiniz. Bu sözcüklere çocuğunuzun en sevdiği yiyecekleri, renkleri, hayvanları ekleyerek çalışmalarına devam edin.

Çocuğunuzun harfleri veya küçük sözcükleri yazmasını sağlayarak daha derin ilişki kurabilirsiniz. Normal büyüklükte bir harf yazın ve harfin sesini söyleyin. Daha sonra çocuğunuzdan da aynı harfi daha büyük bir kâğıda veya tahtaya yazmasını isteyin. Bu etkinliği kumda, oyun hamurunda vb. yapmasını isteyerek çocuğunuz için bu beceriyi daha eğlenceli hale getirebilirsiniz.

b) Sesbilgisel becerilerin öğretimi: Disleksi ve okuma güçlüğü olan çocuklar harfleri tanıma, harf ses ilişkisi kurmada, heceleri okumada güçlük yaşamaktadırlar. Çocukların bu becerilerden birinde veya hepsinde güçlük yaşaması ileride okuma ve okuduğunu anlama becerisinde sınırlılık yaşamalarına neden olmaktadır. Çocuklar harfleri ve sesleri öğrendiğinde sesbilgisel farkındalık becerileri gelişir (Shaywitz, 2003). Bir sözcükteki harflerin yerini değiştirerek, heceleri parçalayarak veya yeni heceler ekleyerek sözcük oluşturmayı ve değiştirmeyi öğrenirler (Shaywitz, 2003). Sesbilgisel beceriler sözcükleri okumayı öğrenmenin bir yolu olup, yeni veya ilk kez karşılaştığımız sözcükleri okurken bu bilgi ve becerileri kullanırız. Sesbilgisel beceri-

leri içeren öğretim stratejisi özellikle disleksi çocuklar için okuma öğretiminde tercih edilen bir yoldur.

Çocuğunuzu sesbilgisel öğretime dâhil etmek için birkaç strateji kullanabilirsiniz. Örneğin; belli harflerle belli seslere dikkat çekin. Daha önce de belirttiğimiz gibi okuduğunuz hikâyedeki sözcüğün ilk harfi ile çocuğunuzun isminin ilk harfi arasında ilişki kurup eşleştirebilirsiniz. Böylece başka bir sözcükte bu harf ile karşılaştığında harf ses ilişkisi kurması güçlenecektir. Buna benzer harf ses ilişkisi kurmasına yardım edecek fırsatlar sunun. Başka bir yol ise önce sesli harfleri daha sonra sessiz harfleri öğretmeye başlayın. Daha sonra basit ünlü-ünsüz kombinasyonları yaparak heceler oluşturun ve öğretin. Çocuklar ustalaştıkça heceleri zorlaştırın veya farklı heceleri birleştirerek öğretiminize devam edin. Sözcükleri hecelere ayırması okurken hece atlamaması için önemlidir. Örneğin bilgisayar sözcüğüne baktığına çözümleme yapabilmesi için heceleri tanıyabilmesi gerekmektedir. Hecelere ayrılmış sözcüğü yeniden yazabilirsiniz (bil-gi-sa-yar). Her bir hecenin nasıl okunduğunu gösterin ve daha sonra heceleri birleştirin.

Okuma öğretiminin en önemli amaçlarından biri, okuyucunun sözcüğü gördüğünde ortografik olarak okuyabilmesini sağlamaktır. Örneğin, okuyucu "kalem" sözcüğünü gördüğünde çözümleme sürecinde ("k, a, l, e, m" veya "ka-lem" gibi) yavaş olursa okuma ve okuduğunu anlama performansı olumsuz etkilenir. Ancak okuyucu "kalem" sözcüğünü gördüğünde tanıyorsa ve hemen "kalem" diye okursa daha okuma performansı başarılı olacaktır. Ortografik okumayı sağlayabilmek için öncelikle Türkçe'de en çok kullanılan sözcükleri belirleyin ve daha sonra bu sözcüklerden beşini kartlara yazın. Sözcükleri seçerken çocuğunuzun anlamlı ilişkiler kurabileceği sözcükleri seçmeniz öğretim sürecini daha kolaylaştıracaktır. Çocuğunuz kartlardaki sözcükleri okumaya hazır olana kadar görmesine izin verin. Sözcüğü doğru okuyorsa bu kartı kaldırıp yeni sözcük kartını ekleyebilirsiniz. Eğer yanlış okuyorsa doğru okunuşunu siz söyleyin. Sözcüklerin yazılı olduğu beş kartı çocuğunuzun önüne koyun ve siz yazılı sözcüklerden birini söyleyin çocuğunuzun bulmasını isteyin.

- c) Sözcük öğretimi:** Disleksili birçok çocuk yeni sözcükleri öğrenirken normal gelişim gösteren akranlarına göre güçlük yaşamaktadırlar. Bireyin yeni bir sözcüğü öğrenmesi için hem sözcüğü tanınması hem de bir anlamla bağdaştırması gerekir. Yeni sözcükleri öğrenmede başarılı olmalarına rağmen öğrenme güçlüğü olan çocukların birço-

ğu sözcükleri anlamla bağdaştırmada güçlük yaşayabilmektedir. Sözcük dağarcığını geliştirmek için: Yaş düzeyinin biraz üstünde ilgisini çekecek bilmediği bir sözcüğü kullanabilirsiniz. Bilmediği sözcüğün anlamını söyleyin. Bilmediği sözcüğü sık sık ve farklı bağlamlarda kullanmaya çalışın. Çocuğunuz hecelelemeyi istemiyorsa öğrettiğiniz sözcüğü hecelemesini istemeyin. Daha önce yukarıda da bahsedilen sözcük kartlarını kullanabilirsiniz. Bağlam dışı sözcük öğretimi yöntemi (Sight Word Teaching) sözcük dağarcığını geliştirmede kullanılabilecek farklı bir yöntemdir. Bu yöntemde çocuğun sık karşılaştığı bazı kelimeler seçilerek (kitap, kitapçı, kitaplık, kitapevi gibi) tek başına kelimenin okunması öğretilir. Bu yöntemde kelime tek olarak sunulur ve çocuktan okuması istenir. Bu yöntem çocuğun okumasını bütünsel/ ortografik düzeye taşımada etkilidir.

d) Okuma becerisinde ilerleme sağlama: Çocuklara öğretilen birçok konuda olduğu gibi okuma becerileri konusunda da ilk öğretmeye başladığımız anda başarılı olamayabiliriz. Çocuğunuz okuma konusunda iyi oldukça okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için doğruluk, akıcılık gibi diğer beceriler üzerinde çalışmaya başlayabilirsiniz.

Okuma doğruluğu bir sayfadaki her sözcüğü doğru okumayı gerektirmekte, prozodi ise noktalama işaretlerine dikkat etmeyi içermektedir. Disleksili çocuklar bu becerileri geliştirmek için ek öğretime ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuğun daha iyi bir okuyucu olması için okurken sözcükleri ve noktalama işaretlerini atlama eğiliminin ortadan kaldırmak yardımcı olacaktır. Çocuğa yardım etmek için zor veya yeni sözcükleri çözümlemenin yollarını öğretilmelidir. Bu beceri üzerinde çalışırken çocuğun okuma seviyesinin bir veya iki düzey üstünde (sınıf seviyesi değil) bir metin seçin ve okuma çalışması yapılmalıdır. Okuma hatalarına dikkat edilmelidir. Okuma yaparken yeni veya zor bir sözcükle karşılaştığında çözümlemesi için ona zaman tanınmalıdır. Eğer sizden yardım isterse sözcüğü hecelere ayırarak yazması ve daha sonra sesli okuması istenmelidir. Çoğunlukla yanlış okuduğu ve yeni karşılaştığı sözcükleri kartlara yazıp bu sözcükler ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

Çocuğun okuma akıcılığını arttırmak için onun okuma seviyesine uygun bir metin seçilmelidir. Okurken onun noktalama işaretlerinde uygun tonlama yapıp yapmadığı gözlemlenmelidir. Okuma çalışmasını yaparken

sadece yardım isterse ona gerekli yardım sağlanmalı ve okumaya devam etmesine izin verilmelidir. Okuma yaparken tekrarladığı hatalar varsa bununla ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Daha önceki okuma etkinliklerinde olduğu gibi tekrarladığı hataları kartlara yazılmalı ve çalışmalar yapılmalıdır. Hem akıcılık hem de anlama çalışmalarında metni bölerek çalışmanın çocuğun motivasyonunu artırmakta, çalışmayı kolaylaştırmaktadır. Çalışmaların ilk aşamasında ya da çocuk isteksizse tüm metni çalışmak zor olabileceği için metin paragraf paragraf çalışılacak şekilde etkinlik yapılabilir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için onun düzeyine uygun bir metin seçilmeli ve yüksek sesle okuması istenmelidir. Yüksek sesle okuması okuma hatalarını belirlemeye yardımcı olur. Okuma bittikten sonra "konu neydi?" gibi genel sorular sorulmalıdır. Çocuk okuma becerisinde daha iyi performans sergiledikçe metinle ilgili sorular detaylandırılabilir. Bir sonraki aşamada ise sessiz okuması istenmeli ve metinle ilgili önce genel daha sonra ayrıntılı sorular sorulmalıdır. Okurken hata yapıyorsa veya okuduğunu metni anlamıyorsa, çocukla birlikte yüksek sesle okunmalı ve anlamasına yardımcı olunmalıdır. Yapabilecek bir diğer şey ise materyali daha basitleştirerek okuma etkinliği yapılabilir. Okunan metnin ya da kitabın başlığı, resimleri, alt başlıkları gibi konular hakkında konuşarak metnin içeriğinin tahmin edilmesi sağlanmalıdır. Okurken kısa duraklamalar yaparak okuduğu ve öğrendiği şeyler hakkında konuşarak öğrendiği bilgileri pekiştirmesine yardımcı olacaktır. Son olarak okunan metin birlikte özetlenebilir. Okuduğu şey hakkında not alma becerisini geliştirmeye yardımcı olunmalıdır. Metindeki önemli sözcükleri veya cümleleri vurgulamasını istenmelidir. Disleksili çocuklar için bu öneriler zor olabilir. Ancak okuduğunu anlama performansında başarılı olması için bu adımları sabırla birlikte gerçekleştirmek önemlidir.

Okuma becerisini desteklemek için; çocuğun size yüksek sesle okumasını isteyebilir ya da siz çocuğunuza yüksek sesle okuyabilirsiniz. Okuma etkinliğine başlamadan önce, çocuktan okuma bittikten sonra hangi bilgilerin edinilmesi gerektiğini düşünmesini isteyerek zihnini harekete geçirebilirsiniz. Okuma bittiğinde, çocuğun ne okuduğunu açıklamasını istenebilir, yanlış anlamaları düzeltilerek boşluklar doldurulmalı ve öğrenilenleri pekiştirmek için fırsatlar sağlanmalıdır. Çocuğa sesli okuma yapılırken; anahtar kavramları veya önemli noktaları vurgulamak için ton kullanılmalıdır. Okunan materyal ile ilgili bir tartışma oluşturulmalıdır. Çocuktan, okuduğu

metinden öğrendiği ana düşüncelerin ve sözcüklerin bir listesini oluşturması istenebilir. Çocuğun okuduğunu daha iyi anlamasına yardımcı olmak için resimler ve şemaları kullanılabilir.

- e) Hayal kırıklıkları ile baş etme:** Hayal kırıklığı yaşıyorsanız yalnız değilsiniz. Birçok ebeveyn, çocukları her yıl akranlarının gerisinde performans sergiledikçe çocuklarının okuma becerileri ile ilgili endişe yaşamaktadır. Hayal kırıklığı yaşamak hem ebeveyn hem çocuk açısından bunaltıcı olabilir. Ev ödevleri bir mücadeledir ve tamamlanması gereken süreden daha fazla zaman alabilir. Çocuğunuz ev ödevlerine başlamak istemez hatta bu görevden kaçınmak için elinden gelen her şeyi yapar. Yeterince yorucu bir gün geçirmemiş gibi, şimdi de ödevini tamamlaması için çocuğunuzla karşı karşıya kalacağınız mücadele ile ilgili endişe duyuyorsunuzdur. Tam bir adım ilerlediğinizi düşündüğünüzde, akranlarının başka büyük bir adım attığını ve onun akranlarından daha da geride kaldığını hissedersiniz. Ebeveynler olarak çocuğunuzdaki gecikme için kendinizi suçlamak istersiniz. Sık sık şunları düşünürsünüz: "Daha fazla okuma mı yapmalıydık?", "Ona alfabeyi yeterince çabuk öğretemedim mi?", "Belki de onu anaokuluna göndermeliydim?" veya "Belki de onu anaokuluna göndermemeliydim, evde ben öğretmeliydim?". Kendimizi suçlama konusunda gerçekten çok iyiyiz. Fakat kendinizi suçlamayı bırakmalı ve bu konuda neler yapabileceğinize odaklanmalısınız.

Unutmayın ki; erken tanı ve müdahale, disleksi ve okuma güçlüğü'nün çocuk üzerindeki etkilerini en aza indirmek için önemlidir. Çocuğunuzun dil becerilerinde problem yaşadığını fark ettiğinizde kaç yaşında olursa olsun en kısa sürede müdahale edilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- Arden, S. V., & Pentimonti, J. M. (2017). Data-based decision making in multitiered systems of support: Principle, practices, tips, and tools. *Perspectives on Language and Literacy*, 43, 19-23.
- Berninger, V. W., & May, M. O. (2011). Evidence-based diagnosis and treatment for specific learning disabilities involving impairments in written and oral language. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 167-183. doi:10.1177/0022219410391189
- Berument, P. S. K., & Güven, A. G. (2013). Turkish expressive and receptive language test: I. Standardization, reliability and validity study of the receptive vocabulary subscale. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24 (3), 192-201.
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49 (4), 817-828.
- Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: An oral reading fluency intervention program. *Preventing School Failure*, 53 (1), 15-20.
- Ergül, C. ve Demir, E. (2018). *Hızlı İsimlendirme Testi*. Ankara.
- Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. (2018). 5-10 Yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (2), 187-214.
- Franklin, D. (2018). *Helping Your Child With Language-Based Learning Disabilities: Strategies to Succeed in School and Life with Dyslexia, Dysgraphia, Dyscalculia, ADHD, and Processing Disorders*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (73), 18-38.
- Güven, O. S. (2009). *Erken Dil Gelişimi Testi – Üçüncü Edisyonun [Test Of Early Language Development – Third Edition (TELD-3)] Türkçeye Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Ön Çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hancock, R., Gabrieli, J., & Hoeft, F. (2016). Shared temporoparietal dysfunction in dyslexia and typical readers with discrepantly high IQ. *Trends in Neuroscience and Education*, 5, 173-177.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2017). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28, 731-735. doi:10.1097/MOP.0000000000000411
- International Dyslexia Association Board of Directors (2012). *Definition of dyslexia*. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Ankara: Nobel.
- Kargın, T., Ergül, C., & Güldenoğlu, B. (2017). *Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT)*. Ankara.
- Kazak Berument S. ve Güven A. G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı Dil Kelime Alt Testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24 (3), 192- 201.
- Kearns, D. M., Hancock, R., Hoeft, F., Pugh, K. R., & Frost, S. J. (2019). The Neurobiology of Dyslexia. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 175-188.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45 (2), 230-251.
- Learning Disabilities Association of America. (2013). *Types of learning disabilities*. Retrieved from <https://ldaamerica.org/types-of-learningdisabilities/>
- Lindstrom, J. H. (2019). Dyslexia in the schools: Assessment and identification. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 189-200.
- Lueder, G. T., Ruben, J. B., Blocker, R. J., Granet, D. B., Karr, D., Lehman, S. S., ... & Arnoldi, K. (2009). Joint statement-learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 124 (2), 837-844.
- Mabchek, G. R., & Nelson, J. M. (2007). How should reading disabilities be operationalized? A survey of practicing school psychologists. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22, 147–157. doi:10.1111/j.1540- 5826.2007.00239.x
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2011). *Essentials of Dyslexia Assessment And Intervention*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., Erden, G. (2014). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 7 – 14 Yaş Arası Çocukların Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Gelişimlerinin Değerlendirilmesinde Standart Bir Sesli Okuma Testinin Geliştirilmesi*. Ankara: TÜBİTAK.
- National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2013). *Dyslexia information page*. Retrieved from <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page>
- Paul, R. (1995). *Language Disorders From Infancy Through Adolescence: Assessment and Intervention*. St Louis: Mosby Pub.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan Ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Spear-Swerling, L. (2018). Structured literacy and typical literacy practices: Understanding differences to create instructional opportunities. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 201-211.
- Spear-Swerling, L. (2019). Structured literacy and typical literacy practices: Understanding differences to create instructional opportunities. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 201-211.
- Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield- Gabrieli, S., . . . Hoeft, F. (2011). The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science*, 22, 1442-1451. doi:10.1177/0956797611419521
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of learning Disabilities*, 43 (3), 229-243.
- Voltan-Acar, N. ve Whirter, J. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Wright, J. & Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23, 46-18.

Yazar Hakkında

Halime Miray Sümer Dodur Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Sınıf Öğretmenliği Programı’nda lisans eğitimini tamamlamıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Programı’nda 2014 yılında yüksek lisans, 2018 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2013 yılında Niğde Üniversitesi, 2013-2017 yılları arasında Ankara Üniversitesi, 2017-2018 yıllarında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dallarında araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. 2019 yılından itibaren Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında engel gruplarında okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve eğitimi yer almaktadır.

BÖLÜM 3

YAZMA GÜÇLÜĞÜ (DİSGRAFİ)

Dr. Öğretim Üyesi Şaziye SEÇKİN YILMAZ

ORCID: 0000-0003-0488-9639

GİRİŞ

Yazma becerisi bireylerin akademik ve günlük hayatlarında öğrenme ve iletişim aracı olarak kullandıkları önemli bir beceridir. İlkokulun ilk yıllarında edinilmesi ve akıcı bir şekilde gerçekleştirilmesi beklenen yazma sayesinde öğrenciler ders sırasında not alabilmekte, çalışmaları sırasında önemli bilgileri özetleyebilmekte, sınavlarda soruları yazılı olarak yanıtlayarak neyi ne kadar bildiklerini gösterebilmektedirler. Yine günlük yaşamda yazma becerisi ile mesajlar yazarak iletişim kurmakta, sosyal medya kullanabilmekte, alışveriş listeleri oluşturabilmekte, kendimiz ve çevremizdekiler için hatırlatıcı notlar yazabilmekteyiz.

Bir öğrencinin okuldan eve gittiğinde okulda tuttuğu notları okuyup çalılabilmesi, öğretmenin öğrencilerin sınav kâğıdında yazdıklarını anlayıp doğru bir şekilde puanlayabilmesi, arkadaşımızın bizim için yazdığı notu anlayabilmemiz yazılan yazının okunaklı ve tam yazılmış olmasına, anlatılmak istenenlerin anlam bütünlüğü içerisinde ifade edilmiş olmasına bağlıdır. Telefonumuza gelen

bir mesaj, aldığımız bir e-posta veya sosyal medyada gördüğümüz bir yorum her ne kadar el yazısı ile yazılmış olmasa da tam ve anlaşılır ifadelerden oluşmadığı sürece anlaşılır olmayacak ve amacına ulaşmayacaktır.

Bu nedenlerle öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin yazma becerilerinin desteklenmesi hem akademik hem de günlük yaşam becerileri için oldukça önemlidir.

Yazmada Öğrenme Güçlüğü (Disgrafi)

Daha önceki bölümlerde de anlatıldığı gibi öğrenme güçlüğü; bireylerin herhangi bir yetersizliğinin (görme yetersizliği, işitme yetersizliği, nörolojik bozukluk vb.) olmamasına, normal ve üzerinde zekâ seviyesine ve yeterli öğretimsel fırsatlara sahip olmasına karşın okuma, yazma ve matematik becerilerini edinme ve geliştirmede yaşadıkları beklenmedik güçlükleri ifade etmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Yazmada yaşanan öğrenme güçlüğü ifade eden disgrafi sözcüğü Yunanca bozuk anlamına gelen dis ve yazı anlamına gelen grafi sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır. Disgrafi, yazma becerisinin etkilendiği bir öğrenme güçlüğüdür. Disgrafi tek başına görülebileceği gibi disleksi ve/veya diskalkuli ile birlikte de görülebilir. Yazmada öğrenme güçlüğüne daha iyi anlaşılabilmesi için kitabınızın bu bölümünde öncelikle yazma becerisi ve bileşenleri anlatılacaktır.

Yazma Becerisinin Bileşenleri

Yazma, en karmaşık ve zor dil becerilerindendir. Dil becerilerinin edinim sırası incelendiğinde en son yazma becerilerinin edinildiği görülmektedir. Çocuklar yazmayı öğrenmeden önce sözlü dili anlamayı, konuşmayı, dinlemeyi öğrenirler. Okuma ve yazma öğretimi paralel yapılsa da çocuklar okuma becerilerini daha hızlı geliştirirler. Yazma; çocukların daha önce dinleyerek, konuşarak, okuyarak öğrendiklerini ve deneyimlediklerini bütünleştirmelerini gerektirmektedir (Lerner ve Johns, 2015). Yazma becerisi dil becerilerine ek olarak el-göz koordinasyonu, bellek, planlama, strateji kullanımı gibi becerileri de gerektiren el yazısı, heceleme ve yazılı ifade olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Bayraktar ve Seçkin, 2012).

1. El Yazısı: El yazısı, dik temel harflerle veya bitişik eğik harflerle yazılan yazı anlamındadır. Dik temel harflerle yazılan yazı yuvarlak ve düz çizgilerle yazılan harflerden oluşmaktadır. Bitişik eğik yazı ise düz ve eğri çizgilerin oluştu-

rulması ve birleştirilmesi ile oluşturulan yazı biçimidir (Schwellnus, Cameron ve Carnahan, 2012). Hem dik temel harflerle yazılan el yazısı hem de bitişik eğik harflerle yazılan el yazısı harf sembollerinin doğru bir şekilde algılanmasını; gözlerin koordinasyonlu bir şekilde hareket etmesini; el-göz koordinasyonunu; kol, el ve parmak kaslarının kontrolünü; harf ve sözcüklerin görsel bellekte tutulmasını; harfleri oluşturan çizgiler için gereken hareketlerin bellekte tutulmasını (kinestetik bellek) gerektiren karmaşık bir beceridir (Barrientos, 2016; Schwellnus ve ark., 2012).

El yazısı başarısı akıcı ve okunaklı yazmayı içermektedir. Yazma akıcılığı, harflerin çok çaba sarf etmeden rahat ve hızlı bir şekilde yazılması ile ilgilidir. Okunaklılık ise yazının görünümü ile ilgilidir ve altı özelliği içermelidir (Mather, Wendling ve Roberts, 2009).

1. Harflerin aslına uygun şekilde yazılması,
2. Harflerin uygun büyüklükte yazılması ve büyük-küçük harflerin orantılı olması,
3. Harf ve sözcükler arasında uygun miktarda boşluklar bırakılması,
4. Yazının uygun eğimle yazılması, yazı yönünün tutarlı olması,
5. Yazının düz bir çizgiyi takip etmesi,
6. Satır yüksekliğinin aynı ve tutarlı olması.

2. Heceleme: Heceleme yazma sırasında sözcükleri oluşturan sesleri temsil eden harflerin, sözcükleri oluşturan hecelerin doğru ve tam bir şekilde yazılmasıdır. Heceleme sözcüklerin yazılışlarının tam bir şekilde hatırlanmasını ve yazılı olarak üretilmesini gerektirmektedir. Heceleme becerisindeki başarı; öğrencilerin sesbilgisel farkındalık, dilin yazım sistemine ilişkin bilgi (ortografi), sözcük bilgisi, biçimbirim bilgisi performanslarına bağlıdır (Mather ve ark., 2009).

El yazısı ve heceleme bileşenleri yazma becerisinin daha alt düzey bileşenleridir ve yazmanın mekanik özellikleri ile ilgilidir. Yazmanın diğer bir bileşeni olan yazılı ifade el yazısı ve hecelemeye ek olarak birçok beceriyi gerektiren üst düzey bir bileşendir.

3. Yazılı ifade: Yazılı ifade bireylerin bilgi, duygu, düşünce, deneyim ve isteklerini yazma yoluyla aktarmalarını sağlayan bir iletişim biçimidir. İyi bir yazılı ifade için sözcüklerin akıcı, okunaklı ve doğru bir şekilde yazılmasına ek olarak:

- ✓ Yazma konusunun ve amacının anlaşılması,
- ✓ Konuyla ilgili önbilgilerin etkinleştirilmesi,
- ✓ Yazma amacının oluşturulması,
- ✓ Yazma süreci ile ilgili basamaklara uyulması gerekmektedir.

Yazılı ifade bir süreçtir. Yazmada başarılı olan bireyler bu sürecin basamaklarını gerçekleştirirken eş zamanlı olarak yazının mekanik özelliklerine de dikkat ederler. Yazma süreci planlama, yazma, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma olmak üzere beş aşamalıdır (Graham, Collins ve Rigby-Wills, 2016; Reid ve Lienemann, 2006):

1. **Planlama:** Yazma sürecinin ilk aşaması planlamadır. Bu aşamada yazılı ürünün bir provası yapılır. Yazılacak konu ile ilgili ön bilgi ve kişisel deneyimler beyin fırtınası yapılarak listelenir. Bu aşamada grafik düzenleyici kullanılarak yazı içeriğinin bir görseli oluşturulabilir.
2. **Taslak oluşturma:** Bu aşamada planlama aşamasında yapılanlara bağlı olarak bir taslak yazılır. Taslak oluşturulurken önemli olan yazının içeriğidir. Bu aşamada öncelikli olarak yazının mekanik özellikleri üzerinde durulmaz. Taslak oluşturulduktan sonra öğrenci taslağı okur ve içeriği yeterli bulmazsa (tüm düşüncelerini ifade etmediğini fark ederse veya vermek istediği mesajı anlatamadığını düşünürse) planlama aşamasına tekrar döner. Taslağının içeriğini yeterli bulur ise gözden geçirme aşamasına geçer.
3. **Gözden geçirme:** Bu aşamada öğrenciler yazılı ürünlerinin niteliğini artırmak için yazılarını eleştirel bir gözle tekrar okurlar. Metin ile verilmek istenen mesajın anlaşılabilirliği, uygun sözcüklerin seçimi, metnin belirlenen metin yapısına uygunluğu, içerikteki cümle ve paragrafların tutarlılığı, içeriğin başlık ve konu ile uyumu kontrol edilir. Öğrenci bu aşamada metninde büyük değişiklikler yapılması gerektiğini düşünürse ikinci bir taslak yazabilir. Küçük değişiklikler gerekiyorsa değişiklikleri yapar ve sonrasında düzenleme aşamasına geçer.
4. **Düzenleme:** Bu aşamada öğrenci metnin amaca, seçilen metin yapısına ve okuyucu kitlesine uygun olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle içeriğe değil yazının mekanik özelliklerine yönelik düzen-

lemeler yapar. Büyük harf kullanımı, yazım hataları, noktalama işaretleri, dilbilgisi kuralları açısından gereksinim duyulan düzeltmeleri yapar.

5. **Paylaşma:** Bu aşamada öğrenci yazdığı metnin görsel özelliklerini (kenar boşlukları, sayfa rengi, kullanılacak görseller, okunaklılık) düzenler ve öğretmeni, sınıf arkadaşları, okul gazetesi vb. okurları ile paylaşır.

Bu aşamaların her biri başarılı bir yazma süreci için gereklidir. Yazma becerisinde başarılı olan bireyler yazma sırasında bu aşamaları gerekli oldukça kullanmaktadırlar.

Özetle yazma başarısı yazmanın alt düzey bileşenleri olan el yazısı ve heceleme ile üst düzey bir bileşen olan yazılı ifadedeki yeterliliğe bağlıdır. Ancak bazı öğrenciler yazma becerisinde önemli güçlükler yaşamaktadır. Bu güçlükler yetersiz öğretim, öğretim yapılan dile hâkim olamama gibi nedenlerden kaynaklanabileceği gibi öğrenme güçlüğünden de kaynaklanabilmektedir.

Yazmada Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazı Özellikleri

Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazıları normal yazma başarısı gösteren öğrencilerin yazılarına göre nitelik ve nicelik bakımından daha zayıftır. Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin özellikleri incelendiğinde şu özellikler karşımıza çıkmaktadır:

1. **El yazısı:** Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kalem tutuşları yanlış olabilir. Ayrıca bu öğrenciler kalemi kâğıda fazla bastırabilirler veya tam tersine kalemi kâğıda yeterince bastırmadıkları için silik bir yazı yazabilirler. Yazıları okunaksızdır. Büyük küçük harflerin büyüklükleri orantısızdır. Harfler ve sözcükler arasındaki boşluklar olması gereken den az veya fazla olabilir. Akranlarına göre yavaş yazarlar (Rosenblum ve Dror, 2017).
2. **Heceleme:** Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünleri incelendiğinde, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla heceleme hatası yaparak sözcükleri yanlış yazdıkları görülmektedir (Dockrell, Lindsay, Connolly ve Mackie, 2007). Sözcükteki bir harfin yeri-

ne başka bir harf yazma, sözcükteki bir harfi atlama veya sözcüğe harf ekleme gibi hatalar heceleme hatalarına örnek olarak verilebilir.

3. **Mekanik özellikler:** Mekanik özellikler büyük harf, noktalama işaretleri ve paragraf kullanımını içermektedir. Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünleri normal gelişim gösteren akranlarına göre mekanik özellikler bakımından da zayıftır (Graham ve ark., 2016).
4. **Üretkenlik:** Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazınsal türde yazdıkları metinler bilgilendirici türde yazdıklarına göre daha uzundur. Ancak yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem yazınsal hem de bilgilendirici metin türündeki yazıları normal gelişim gösteren akranlarından daha kısadır (Koutsaftas ve Gray, 2012; Koutsaftas, 2016).
5. **Sözcük çeşitliliği:** Sözcük çeşitliliği metinde yer alan farklı sözcük köklerinin sayısını ifade etmektedir. Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem yazınsal hem de bilgilendirici metin türündeki yazılarındaki sözcük çeşitliliği normal gelişim gösteren akranlarının yazılarındaki kadar zengin değildir (Scott ve Windsor, 2000).
6. **Dilbilgisi:** Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazınsal ve bilgilendirici türde yazdıkları metinlerde, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla dilbilgisel hata yapmaktadırlar. Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinlerindeki karmaşık cümle sayısı daha az, çekim eklerinin hatalı kullanımları daha fazladır (Koutsaftas ve Gray, 2012; Windsor, Scott ve Street, 2000).
7. **Metin yapısı bilgisi:** Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem yazınsal hem de bilgilendirici metin yapılarına ilişkin bilgileri normal gelişim gösteren akranlarından düşüktür. Özellikle bilgilendirici metin türünde yazarken yaşadıkları güçlükler daha da artmaktadır (Koutsaftas ve Gray, 2012).
8. **Yazma süreci:** Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazma sürecinde kullanılan aşamalarda da sorunlar yaşamaktadır. Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazma sırasında içerik oluşturma ve metin uzunluğuna odaklanmakta planlama, düşünceleri tutarlı bir şekilde birleştirme, oluşturulan içeriği gözden geçirme aşamalarına daha az zaman ayırmaktadır (Gillespie ve Graham, 2014). İçerik oluşturma süre-

cinde yazının mekanik yönlerine odaklandıklarından düşünceleri ve yazmaya ilişkin planlarını unutmakta; daha çabuk yorulmakta ve yazma görevini kısa tutmaktadırlar (Baker, Gersten ve Graham, 2003; Reid ve Lienemann, 2006). İçerik oluştururken verilen konu ile ilgili bildiklerini listelemekte ve tüm bildiklerini yazdıktan sonra veya metinleri belirli bir uzunluğa ulaşınca yazılarını bitirmektedirler. Bu nedenle yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazıkları yazılı ürünleri tutarsız ve anlaşılması zordur (Graham, 1990). Gözden geçirme aşamasında ise bu öğrenciler yazılarının okunaklılık, heceleme, büyük harf ve noktalama kullanımı gibi hatalarına odaklanmakta ve bunları düzeltmektedirler. İçeriğe yönelik düzeltme ve düzenleme yapmamaktadırlar (Graham, MacArthur ve Schwartz, 1995; Graham, 1997). Sonuç olarak da bu öğrencilere yazma becerileri bilişsel olarak zorlayıcı ve fiziksel olarak yorucu geldiği için yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmekte ve yazma görevlerinden kaçınmaktadırlar (Graham, Harris ve McKeown, 2014).

Yazmada Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Başarısız Olma Nedenleri

Yazma becerileri pek çok öğrenci için zorlayıcı olsa da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları güçlükler normal gelişim gösteren akranlarına göre oldukça fazladır. Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler –yazma için ön koşul olan- bilişsel, duyuşsal ve dilsel süreçlerde de güçlükler yaşamaktadır. Bu güçlükler de eşzamanlı olarak birçok becerinin gerçekleştirilmesini gerektiren yazma sürecini zorlaştırmaktadır.

- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin el yazısında yaşadıkları güçlüklerin temelinde ince motor becerilerdeki güçlükler, görsel girdiyi ince motor çıktıya dönüştürmedeki güçlükler, motor ve uzamsal yargı gerektiren etkinliklerdeki güçlükler, zayıf görsel bellek performansları yer almaktadır (Lerner ve Johns, 2015).
- Heceme güçlüklerinin temelinde sesbilgisel işleme (konuşma seslerinin algılanması ve manipülasyonu), işitsel algı güçlükleri, görsel ve işitsel dikkat sorunları bulunmaktadır (Ise, Arnoldi, Bartling ve Schulte-Körne, 2012).
- Daha alt düzey beceriler olan el yazısı ve hecelemedeki güçlükler de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştir-

melerini olumsuz etkilemektedir. Akıcı ve okunaklı bir şekilde sözcükleri doğru yazamayan öğrenciler, yazılarının biçimsel özelliklerine ve sözcüklerin doğru yazılışlarına odaklandıkları için yazılı ifade için gerekli olan planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme gibi işlemleri yapamazlar (Graham ve Harris, 2000).

- Yazılı ifade bileşenindeki güçlüklerin diğer bir nedeni ise yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bellek ve yürütücü işlevlerdeki sınırlılıklardır. Bu sınırlılıklar kendini izleme becerilerinde zayıflığa ve yazma stratejilerini kullanmada da güçlüğe neden olmaktadır (Graham ve ark., 2016).
- Bunların dışında yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yaşadıkları başarısızlıklar nedeni ile öğrenilmiş çaresizlik yaşama eğilimindedirler. Öğrenilmiş çaresizlik, bu öğrencilerin zor bir görev olan yazmaya karşı motivasyonlarını düşürebilmekte ve yazma görevlerinden kaçınmalarına neden olmaktadır (Graham ve ark., 2016).

Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Yazma becerilerinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi yazma güçlüklerine yönelik hazırlanacak müdahale programlarına yön vermesi, öğrenci performansındaki ilerlemelerin izlenmesi, öğrencilere performansları hakkında bilgi verilmesi, yapılan müdahalenin etkililiğinin incelenmesi, değerlendirme sonucunda ilerleme olmadığı görülürse müdahale yönteminin değiştirilmesi bakımından önemlidir. Bu nedenle yazma becerileri yazmanın tüm bileşenlerini içerecek şekilde değerlendirilmelidir.

- 1. El yazısının değerlendirilmesi:** El yazısı değerlendirilirken öncelikle öğrencinin oturma, kâğıdı/defteri konumlandırma kalem tutma şekli ve kâğıt ile kendisi arasındaki mesafe değerlendirilmelidir (Bu becerilerin nasıl olması gerektiği "el yazısının geliştirilmesi" başlığı altında anlatılmıştır). Sonrasında öğrencinin kopyalayarak yazma (tahtadan bakarak veya kitaptan bakarak yazma), dikte ile yazma ve kendi oluşturduğu yazılı ifadesindeki el yazısı örnekleri incelenmelidir (Bayraktar ve Seçkin, 2012). El yazısı örnekleri değerlendirilirken;
 - ✓ Harflerin olması gereken şekilde oluşturulup oluşturulmadığı,
 - ✓ Büyük ve küçük harflerin büyüklükleri ve birbirlerine oranlarının uygun olup olmadığı,

- ✓ Harflerin uygun ve tutarlı bir eğitimle yazılıp yazılmadığı,
- ✓ Harfler, sözcükler ve cümleler arasındaki boşlukların uygunluğu,
- ✓ Yazının hizası, satır takibinin uygun olup olmadığı incelenmelidir (Mercer ve Pullen, 2005).

Ayrıca kopyalayarak yazma ve dikte sırasındaki yazma hızının hesaplanması da el yazısı akıcılığı hakkında bilgi vermektedir. Yazma hızı bir dakikada yazılan harf sayısı belirlenerek (yazıdaki toplam harf sayısının, dakika cinsinden toplam yazma süresine bölümü) değerlendirilmektedir (Jena, 2013).

2. Hecelemenin değerlendirilmesi: Hecelemenin değerlendirilmesi için öğrencilerin kopyalayarak yazma (tahtadan bakarak veya kitap-tan bakarak yazma), dikte ile yazma ve kendi oluşturduğu yazılı ifade örnekleri incelenir. İnceleme sırasında yalnızca hatalı yazılan sözcük sayısı belirlenmemeli bunun yanında hata analizi de yapılmalıdır. Sadece hata sayısının belirlenmesi süreç içindeki ilerlemelere ilişkin sınırlı bilgi vermektedir. Hata analizi yapılarak yapılan hataların tür ve örüntüleri belirlenebilir, süreç içinde bu hata türlerinde olan gelişmeler de izlenebilir (Wendling ve Mather, 2009).

3. Yazılı ifadenin değerlendirilmesi: Öğrencilerin yazılı ifadeleri değerlendirilirken hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin türünde yazıları incelenmelidir. Öykü yazma becerisi değerlendirilirken öğrencilere bir öykünün görsel olarak anlatıldığı resim/resimler veya bir konu verilip öykü yazmaları istenebilir. Bilgilendirici metin yazma becerisi değerlendirilirken ise öğrencilerden sevdikleri bir sporu, hayvanı vb. anlatan bir yazı yazmaları istenebilir. Öğrencilere yazma için süre sınırı olmadığı ve istediği kadar kâğıt kullanabileceği söylenir. Öğrenciler yazılarını tamamlayınca yazdıkları yazılar şu değişkenler açısından değerlendirilir (Mather ve Wendling, 2009):

- **El yazısı ve heceleme:** Sayfa düzeni, el yazının okunaklılığı, heceleme hataları, heceleme hatası varsa hata türleri değerlendirilmelidir.
- **Tutarlılık ve bütünlük:** Metinlerdeki bilgilerin konuyla, başlıkla ve birbiri ile ilişkili ve mantıklı bir şekilde sunulması yazılı ifade başarısını artırmaktadır. Yazılı ifadeler; cümleler arasındaki geçişlerin ilişkili olması ve düşüncelerin mantıklı bir sırayla sıralanması bakımından

da değerlendirilmelidir. Metnin bütünlüğü metin yapısına uygun bir şekilde yazılmasına bağlıdır. Bu nedenle metinlerin metin yapısına uygunluğu da incelenmelidir. Örneğin öyküleyici bir metin karakterler, yer, zaman, problem, sonuç ve tepki bileşenlerinin varlığı bakımından değerlendirilmelidir.

- **Sözdizimi:** Metinler ortalama sözce uzunluğu, cümlelerin tamlığı, cümlelerin çeşitliliği ve karmaşıklığı bakımından değerlendirilmelidir.
- **Sözcük bilgisi:** Metinde kullanılan toplam sözcük sayısı ve farklı sözcüklerin sayısı, uygun sözcüklerin seçilmiş olması öğrencinin sözcük bilgisinin gelişmiş olduğunu gösterir. Bu nedenle yazılı metinler sözcük bilgisi bakımından da değerlendirilmelidir.

Yapı: Noktalama işaretlerinin ve büyük harflerin metin içinde uygun şekilde kullanılıp kullanılmadığı, hangi noktalama işaretlerinin kullanılmadığı, büyük harf kullanımının hangi durumlarda yanlış kullanıldığı belirlenmelidir.

Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi

1.El Yazısının Geliştirilmesi

El yazısı öğretiminin amacı, öğrencilerin otomatik ve akıcı bir şekilde okunaklı yazı yazma becerisini kazanmasıdır. Sistematik bir şekilde yapılan el yazısı öğretimi, öğrencilerin okunaklı ve akıcı yazma performanslarını geliştirmektedir (Graham, 2018). El yazısı öğretiminde kalem tutma ve harflerin yazılışının öğretimi önemlidir.

Kalem tutmanın öğretimi: Okunaklı ve akıcı bir şekilde yazma, kalem tutma biçiminden etkilenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin uygun kalem tutma biçimini öğrencilerine anlatması ve model olması çok önemlidir (Graham, 2010). Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kalemi baş ve orta parmakları arasında ve işaret parmağıyla destekleyerek tutmada da güçlük yaşayabilirler. Kalemi uygun şekilde tutamayan öğrencilerin kalem tutmalarını kolaylaştırmak için öğretmenlerin çeşitli uyarlamalar yapmaları (kalemin tutulan kısmını kalınlaştırma gibi) veya kalem tutmayı kolaylaştıran aparatların kullanılması önerilmektedir (Lerner ve Johns, 2015). Solak öğrenciler yazma sırasında, sol elleri yazdıklarını kapattığından ellerine yazdıklarının bulaşmaması için kalemi yanlış tutma eğilimi gösterebilirler. Bu öğrencilere kâğıtlarını hafif bir şekilde sağa

eğimli konumlandırmayı öğretmek, uygun şekilde kalem tutmayı sürdürmeleri için önemlidir (Graham, 2010).

Öğrencilerin yazma sırasındaki oturma biçimleri de yazı kalitelerini etkilemektedir. Uygun yükseklikte masa ve sandalye kullanımı önemlidir. Öğrenci sandalyeye oturduğunda iki ayağı da düz bir şekilde yere basmalıdır. Öğrencinin kolları masanın üzerinde olmalıdır. Öğrenci, yazı yazmadığı elini kâğıtta tutmalıdır. Öğrencilerin yazı kalitelerini etkileyen diğer bir değişken kâğıdın masa üzerindeki konumudur. Dik temel harflerle yazı yazılıyorsa kâğıdın masanın alt kenarına paralel ve eğimsiz konumlandırılması; sağa eğik bitişik harflerle yazı yazılıyorsa kâğıdın sağ elini kullanan öğrenciler için sola, sol elini kullanan öğrenciler için sağa 60 derece açılı olarak konumlandırılması gerekmektedir. Yazma sırasında kâğıdı masada sabit tutamayıp kaydıran öğrenciler için kâğıt masaya anlatılan konumda olacak şekilde bant ile sabitlenebilir (Lerner ve Johns, 2015). Öğretmenlerin gerekçeleri ile birlikte uygun oturma ve kâğıt konumlandırma biçimini de öğrencilere model olarak anlatması okunaklı ve akıcı yazma becerileri için önemlidir.

Harf yazmanın öğretimi: Alfabedeki harflerin akıcı ve okunaklı bir şekilde yazılması el yazısı başarısının temelinde yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin harfleri, yazılış biçimlerini, birbiriyle olan benzerlik farklılıklarını açık ve sistematik bir şekilde anlatması gerekmektedir (Troia ve Graham, 2003). Harflerin yazılışları öğretilirken görsel ipuçlarından ve uyarlanmış materyallerden yararlanılması da öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırmaktadır. Görsel ipuçlarına numaralandırılmış oklarla harfleri oluşturan çizgilerin yönlerini gösteren çalışma kâğıtları, üzerinden öğrencinin kalemle takip ederek yazması için hazırlanan harf çalışma kâğıtları; uyarlanmış materyale ile kılavuz çizgiler içeren yazma defterleri örnek olarak gösterilebilir. Ancak zaman içerisinde, öğrenciler bağımsızlaştıkça, görsel ipuçlarının da sömüleştirmesi ve kaldırılması gerekmektedir. Yazma öğretiminde önemli olan diğer değişkenler geribildirimler ve pekiştiricilerdir. Öğretmenler öğrencilerin güzel yazma çabalarını ve uygun harf yazımlarını pekiştirmeli, uygun yazmadıkları harfler için öğrencilere düzeltici geribildirimler vermelidir. Okunaklılık geliştirildikten sonra yazma akıcılığının geliştirilmesi için uygun fırsatlar sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğrencileri el yazılarını geliştirmek için kendilerine amaç belirlemeye, kendi yazılarını değerlendirmeye ve hatalarını fark edip düzeltmeye cesaretlendirmek de önemlidir. Normal gelişim gösteren 1.-4. sınıf öğrencilerine haftalık 75-100 dakika el yazısı öğretimine ayırma ve yazmada güçlük yaşayan öğrencilere daha fazla öğretim yapma uygulamalarını içerdğinde etkili olduğunu göstermektedir (Graham, 2018).

Yazma öğretiminde diğer bir konu ise hangi yazma yöntemin seçileceğidir. Yazma güçlüğü olan öğrencilere yazma öğretiminde dik temel harflerin kullanılması önerilmektedir. Çünkü dik temel harfler; bitişik eğik harflerin aksine tek hareketle yapılabilen dairesel ve düz çizgilerden oluşmakta, daha az görsel motor kontrol gerektirmemektedir. Ayrıca dik temel harflerle yazma öğretiminin; çevresel yazılar ve kitaplar da dik temel harflerle yazıldığı için özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genelleme sorunlarının önüne geçilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. (Graham, 2010; Lerner ve Johns, 2015; Schwellnus ve ark., 2012).

2. Hecelenenin Geliştirilmesi

Hecelene becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak uygun yöntem karar vermek için öğretmenlerin öncelikle hata analizi yapmaları gerekmektedir. Hata tür ve örüntüleri belirlendikten sonra, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda uygun yöntemler seçilmelidir (Lerner ve Johns, 2015). Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin heceleme becerilerinin geliştirilmesi için yapılan müdahalelerde (Al Otaiba, Gillespie Rouse ve Baker, 2018; Lerner ve Johns, 2015; Troia ve Graham, 2003):

- Açık ve sistematik bir öğretim yöntemi olan doğrudan öğretim yöntemi ile harf-ses ilişkisine ilişkin bilginin geliştirilmesi, hece örüntülerine ve biçimbirimlerin hecelenmesine yönelik bilginin artırılması amaçlanmalıdır. Doğrudan öğretim öğrenciye uygun olarak seçilen sözcüklerin bireyselleştirilmiş öğretimi ve sürekli değerlendirmeyi içermektedir.
- Öğrencilere kendi heceleme hatalarını fark etmeyi ve düzeltmeyi de yani kendini izlemeyi kazandırması önemlidir.
- Öğretim küçük birimler halinde yapılmalıdır. Örneğin öncelikle üç harfli sözcükler sonra dört harfli sözcükler ve sonrasında daha uzun sözcükler çalışılmalıdır. Günlük çalışılacak sözcük sayısı da öğrenciyi yormayacak, dikkatini dağıtmayacak ve gün sonunda erişilebilecek kadar olmalıdır. Örneğin günlük üç sözcük belirleyip bunların hecelenmesine çalışmak on sözcük belirlemekten daha gerçekçi ve ulaşılabilir bir amaçtır.
- Haftalık sözcük listeleri belirlenirken benzer hece örüntülerini içeren sözcüklerin aynı hafta çalışılması öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırabilir. Örneğin ilk hafta "kar, bil, tak" gibi heceler ve bu hece yapısını içe-

ren sözcükler, ikinci hafta "ırk, art, örf" gibi heceler ve bu hece yapısını içeren sözcükler çalışılabilir.

- Öğrencilere uygun sözcükler seçilmelidir. Seçilen sözcükler öğrencilerin daha önce okuduğu ve anlamlarını bildiği sözcükler olmalıdır. Sözcükler günlük hayatta ve öğrencinin düzeyine uygun olan kitaplarda sık geçen sözcüklerden seçilebilir.
- Öğrenciler çalışılan sözcükleri tekrar tekrar yazmalı ve öğretmen de anında geribildirim ve gerekirse düzeltme vermelidir. Tekrarlar öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır. Anında verilen geribildirim ve düzeltmeler de yanlış öğrenmelerin önüne geçer, doğru tepkileri pekiştirerek artırır.
- Öğrencilerin, çalışılan sözcükleri yazılarında kullanmaları için uygun fırsatlar yaratılmalıdır. Bu sözcüklerin doğru yazılışının sürdürülüp sürdürülmediği aralıklı olarak kontrol edilmelidir.

Yazma güçlüğü olan öğrencilerin heceleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılan 3K stratejisi, yukarıda sayılan özellikleri taşıyan ve araştırmalarda etkililiği kanıtlanmış bir stratejidir.

3K (Kapat-Kopyala-Karşılaştır) Stratejisi: Bu strateji hecelemede güçlük yaşayan öğrencilere kendini yönetme stratejisini kullanırken heceleme becerilerini geliştirme olanağı sunmaktadır. 3K stratejisi kanıta dayalı, zaman ve kaynaklar bakımından ekonomiktir. Süreçte öğrenciler, heceleme becerilerinde kendi öğrenme hızlarında ilerleme gösterirken öğretmenler de öğretimsel zamanlarını ekonomik bir şekilde kullanabilirler. Bu strateji şu basamaklardan oluşmaktadır:

- Sözcüğün doğru yazılışına bak ve sözcüğü **kapat**,
- Sözcüğü **kopyala** (yaz),
- Sözcüğün doğru yazılışını aç ve kendi yazdığında **karşılaştır**,
- Doğruysa kendini ödüllendir, yanlışsa sözcüğü üç defa yaz.

Bu stratejide öğrencinin yanlış yazdığı sözcüğü birçok defa yazması aşırı düzeltme olarak bilinmektedir. 3K stratejisinin kanıta dayalı diğer özellikleri ise

öğrenciye çoklu deneme fırsatı sunması, anında düzeltici geribildirim verilmesi ve doğası gereği öğrencinin kendini yöneterek öğrenmesidir (Zannikos, McCallum, Schmitt ve Pearson, 2018).

3. Yazılı İfadenin Geliştirilmesi

Yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde cümle birleştirme, metin yapısı öğretimi ve kendini düzenleme stratejilerinin öğretiminden yararlanılmaktadır. Bu müdahale yöntemleri karmaşık görevleri daha kolay parçalara ayırarak ve/veya telafi edici stratejileri işe katarak öğrencilerin bilişsel yüklerini azaltmaktadır. Bu yöntemler aynı zamanda öğrencileri biçimbirim bilgisi, sözdizimi, anlatı yapısı ve metin düzeni gibi dille ilişkili alanlarda da desteklemektedir (Hebert, Kearns, Baker, Bazis ve Cooper, 2018).

Cümle birleştirme yöntemi: Bu yöntemde öğrencilere iki basit cümleyi, anlam bütünlüğünü bozmadan, daha karmaşık ve zor tek bir cümle ile ifade etme becerisi kazandırılmaktadır (Bkz. Tablo 1). Yöntem, öğrencilerin cümle düzeyinde düşünceleri planlamasına ve düzenlemesine olanak sağlamaktadır (Hebert ve ark., 2018; Al Otaiba ve ark., 2018).

Tablo 1. Cümle birleştirme yöntemine örnek cümleler

Örnek 1	Cümle 1	Duru kahvaltıda peynir yemeyi sever.
	Cümle 2	Duru kahvaltıda ekmek yemeyi sever.
	Birleştirilmiş cümle	Duru kahvaltıda peynir ve ekmek yemeyi sever. (ve)
Örnek 2	Cümle 1	Bu sabah alarm çalmadı.
	Cümle 2	Arda erken uyanamadı. (için)
	Birleştirilmiş cümle	Bu sabah alarm çalmadığı için Arda erken uyanamadı.

Öğrenciler iki basit cümleyi birleştirebildiklerinde cümle sayısı artırılabilir, daha uzun ve daha karmaşık cümleleri birleştirmeleri öğretilerek daha zor ve karmaşık dil yapılarını kazanmaları da sağlanabilir.

El yazısı, heceleme ve cümle düzeyinde yazılı ifade becerilerinde yeterli hale gelen öğrencilerle daha üst düzey bir yazma becerisi olan metin düzeyinde yazılı ifade çalışılabilir. Yazma becerilerinde başarılı olan bireyler çeşitli stratejiler kullanarak yazacakları metinleri planlarlar, taslaklar oluştururlar, oluşturdukları taslakları gözden geçirip düzenlerler ve yazılarını paylaşırlar. Yazılı ifade becerisindeki yetkinlik yazarın yalnızca bildiklerini kâğıda dökmesi değildir. Yazma becerilerinde başarılı olan bireyler anlatımlarını yaparken okuyucu kitlesinin özelliklerine göre anlatımlarında düzenlemeler yapar, yazacakları konuya uygun bir metin yapısı kullanırlar. Bu nedenle yazılı ifade öğretiminde yazmadaki süreçler (planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma), metin yapıları ve yazma stratejileri kendini düzenleme stratejileri ile birlikte öğretilmelidir (Al Otaiba ve ark., 2018).

Metin yapısı öğretimi: Metin yapısı, belli amaçlarla yazılan metin türlerinde kullanılan yapıları ifade etmektedir. Örneğin öyküler, kullanma kılavuzları, tarihsel olayları anlatılan makaleler farklı türde metin yapıları ile yazılırlar. Yapılarına göre metinler, öyküleyici ve bilgilendirici metinler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bilgilendirici metinler de tanımsal, sıralama, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi ve problem çözüm metinleri olmak üzere beşe ayrılmaktadır (Bkz. Tablo 2). Metin türlerini bilen öğrenciler bir metnin farklı bölümlerinde nelerin yer aldığını, belirli bilgilerin nerede yer alması gerektiğini ve metin içindeki birimlerin birbirine nasıl bağlanması gerektiğini bilirler (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere farklı metin yapılarının öğretimi yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntemdir (Al Otaiba ve ark., 2018).

Tablo 2. Metin türleri

Metin Türü	Tanım
Öyküleyici metin	Karakterleri, karakterlerin eylemlerini, duygularını, zihinsel durumlarını, birbirleriyle ve öykünün geçtiği fiziksel ortamla etkileşimlerini anlatan metinlerdir.
Tanımsal metin	Bir konunun çeşitli özellikleri ve boyutları listelenerek örneklerle tanımlandığı metinlerdir. Bu metinler “örneğin, özellikleri, mesela, örnek vermek gerekirse, ayrıca, gibi...” anahtar sözcükler içerir.
Sıralama metni	Olay ve durumların genellikle kronolojik bir sıra ile sunulduğu metinlerdir. Bu metinler “ilk olarak, birinci, ikinci, üçüncü, önce, sonra, sonraki, en sonunda, son olarak” gibi anahtar sözcükler içerir.
Karşılaştırma metni	İki veya daha fazla sayıda olay, durum, nesnenin vb. benzerliklerinin ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak sunulduğu metinlerdir. Bu metinler “-dan farklı, ile benzer olarak, aynı, diğer yandan, kıyasla” gibi anahtar sözcükler içerir.
Neden sonuç ilişkisi metni	Bir veya daha fazla sayıda nedenin ve sonuçlarının sunulduğu metinlerdir. Bu metinler “çünkü, sonuç olarak, buna göre, nedeniyle, bunun sebepleri” gibi anahtar sözcükler içerir.
Problem çözüm metinleri	Bir problem durumu ve probleme yönelik çeşitli çözüm önerilerinin sunulduğu metinlerdir. Bu metinler “problem, sorun, çözüm, soru, cevap” gibi anahtar sözcükler içerir.

Metin yapısı öğretiminde sıklıkla grafik düzenleyiciler kullanılmaktadır. Grafik düzenleyiciler öğrencilere bilgilerin görsel bir temsilini oluşturarak daha kolay öğrenmeleri için bir çerçeve sağlamaktadır (Singleton ve Filce, 2015). Metin yapısı öğretiminde öncelikle öyküleyici metin yapısının öğretilmesi önerilmektedir. Çünkü öğrenciler küçük yaşlarından itibaren öykülere maruz kalmaktadırlar ve öyküleyici metin yapısına bilgilendirici metin yapısına olduklarından daha aşinadırlar (Reid ve Lienemann, 2006).

Yazmada öğrenme gücü olan öğrencilere metin yapıları ve yazma stratejileri kendini düzenleme stratejileri ile etkili bir şekilde öğretilmektedir.

Kendini düzenleme stratejilerinin öğretimi: Kendini düzenleme stratejileri, yazma becerilerinin öğretiminde kullanılan ve yazma becerileri ile birlikte

kendini düzenleme tekniklerinin (amaç koyma, ilerlemelerini izleme, kendi kendine öğretme vb.) kullanımını da geliştiren esnek bir yöntemdir. Kendini düzenleme stratejileri ile yazma öğretimi öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimli, eğlenceli ve işbirlikli bir süreci içermektedir. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrenci hedeflenen bilgi ve stratejileri kazanana kadar ona gereksinim duyduğu destek ve kolaylaştırıcıları sağlamaktadır. Kolaylaştırıcılar; strateji kartlarını, kendi kendine öğrenme listelerini, hatırlatıcıları, öğretmen desteğini ve ipuçlarını içermektedir. Süreç içinde öğrenci öğrendikçe destek ve kolaylaştırıcılar azaltılarak öğrencinin stratejileri bağımsız bir şekilde kullanmaları desteklenir. Bu yaklaşımda, öğrenciler yazma becerilerinin önemli ve değerli görüldüğü bir ortamda, onaylanarak ve desteklenerek yazılı ifade becerilerini geliştirirler. Böylelikle öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve düşüncelerini aşmaları da sağlanır (Harris ve ark., 2017).

Araştırmalar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, yazılı ifade öğretiminde kendini düzenleme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini, stratejik davranışlarını, kendini düzenleme becerilerini, özyeterlilik ve motivasyonlarını geliştirdiğini göstermektedir (Santangelo, Harris ve Graham, 2007).

Kendini düzenleme stratejilerinin öğretimi altı aşamadan oluşmaktadır (Reid ve Lienemann, 2006; Santangelo, Harris ve Graham, 2008).

1.Önbilgilerin etkinleştirilmesi: Öncelikli olarak öğrencilerin öğretilecek yazma stratejisinin başarılı bir şekilde anlamaları, öğrenmeleri ve uygulamaları için gereken bilgi ve beceriler öğrenciye kazandırılır. Bu aşamada önemli olan; öğretmenin önkoşulları belirlemesi, öğrencinin bu önkoşullara sahip olup olmadığını belirlemek için değerlendirilmesi ve öğrencinin sahip olmadığı önkoşulların kazandırılmasıdır.

2.Stratejinin tartışılması: Bu aşamanın amacı öğrencilerin yeni stratejiyi öğrenmeye motive olmalarını sağlamaktır. Öğrenci ile mevcut yazma performansı, hâlihazırda kullandığı stratejiler, yazma motivasyonu, yeni stratejiyi öğrenmesinin amaç ve yararları hakkında konuşulur. Öğretmenin öğrencinin yazmaya karşı olumsuz düşüncelerini ve tutumlarını; bu olumsuzlukları olumluya çevirme yollarını belirlemesi önemlidir. Bu aşama "kendi ilerlemelerini izleme" kavramını anlatma ve strateji kullanımını değerlendirmede kullanılacak teknikleri konuşmayı da içerir. Öğretmen öğrencilerin yazı uzunluğu, yazılan öykü bileşeni sayısı veya

yapılan düzeltme sayısı gibi bir konudaki performansını grafik üzerinde göstererek kendini izleme için bir başlangıç noktası oluşturabilir. Bu aşamanın son adımı öğrencilere strateji basamaklarını tanıtmaktır. Öğretmen öğretilcek stratejinin her bir basamağını, strateji basamaklarının ne zaman ve nasıl kullanıldığını, strateji kullanımı ile yazma performansında olacak gelişmeleri anlatmalıdır. Öğretmen öğrencilerden gelen geribildirimlere duyarlı olmalı ve stratejileri bireysel gereksinimlere göre uyarlayabilmelidir. Bu süreç boyunca öğretmen öğrencilerin süreci anlayıp anlamadıklarını dikkatlice izlemelidir. Strateji öğretimi karşılıklı bir süreçtir. Öğrencilerin yeterlilikleri, zayıf olduğu alanlar ve gereksinimleri öğretim sürecini şekillendirmelidir.

3.Stratejiye model olunması: Öğretmen stratejinin etkili bir şekilde, kendini düzenleme teknikleri ile birlikte nasıl kullanıldığını model olur. "Sesli düşünme" ve görsel ipuçları model olma sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğretmen stratejiye model olurken sesli düşünerek hangi strateji basamağını "neden" ve "nasıl" kullandığını da açıklamalıdır. Öğretmenin sesli düşünürken kendine yönelik "Bunu yapmak zor görünüyor. Ama dersenem başarıyorum!" gibi olumlu ifadeler kullanması da önemlidir. Öğretmen stratejiye model olduktan sonra strateji kullanımının yararları ve zorlukları öğrenci ile tartışılmalı, öğrencinin strateji kullanımını daha etkili bir hale getirmeye yönelik önerileri var ise konuşulmalıdır. Gereksinim duyuldukça öğretmen strateji kullanımına model olmalıdır.

Bu aşamada öğrencinin motivasyonunu yükselten ve sürdüren kendine yönelik olarak kullanacağı olumlu ifadelerin de belirlenmesi gerekmektedir. Bu ifadeler belirlendikten sonra "amaç koyma" tekniği hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli ve birinci aşamada belirlenen başlama düzeyi performanslarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin kendi amaçlarını koymaları sağlanmalıdır.

4. Stratejinin ezberlenmesi: Kendini düzenleme stratejileri ile yazma becerilerinin geliştirilmesinde en kısa süren aşama ezber aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler stratejinin basamaklarını, kendi kişisel ifadelerini ve hatırlatıcı ipuçlarını ezberler. Bu aşamada öğrenciler strateji basamaklarını birebir ezberlemeden ancak anlamını bozmadan kendi ifadeleri ile belirtirlerse de kabul edilir ve sonraki aşamaya geçilir. Ezberlemede güçlük yaşayan öğrenciler için yardımcı ipuçları (strateji basamaklarını gösteren posterler veya kendi

ifadelerini içeren ipucu kartları) kullanılarak sonraki aşamaya geçilebilir.

5. *Strateji kullanımına destek olunması:* Bu aşamada öğrencilerin aşamalı olarak stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanabilir hale gelmeleri sağlanır. Bu süreç işbirlikli akran grupları, olumlu pekiştireçler, düzeltici geribildirimler etkili bir şekilde kullanıldığında kolaylaşmaktadır. Bu aşamada gerektiğinde öğretmen strateji kullanımına yeniden model olabilir, kendini düzenleme tekniklerinin kullanımını hatırlatabilir, öğrencilere ek uygulama fırsatları verebilir. Bu aşamada sistematik bir şekilde destek ve yapılandırmalar çekilerek öğrencilerin bağımsız performansla ulaşması sağlanır.
6. *Stratejinin bağımsız olarak kullanılması:* Bu aşamada öğrenciler bağımsız olarak veya çok az bir destekle yazma stratejilerini ve kendini düzenleme stratejilerini kullanır.

Strateji öğretiminde amaç öğrencilerin öğrendiklerini zaman içinde sürdürmeleri, farklı ortam ve görevlerde de kullanabilmeleridir. Genelleme ve sürekliliğin sağlanabilmesi için öğretmen öğrencilerin strateji kullanmayı öğrendikten sonra yazma becerilerinin nasıl geliştiğini fark etmelerini sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenin öğrencilere öğrendikleri stratejileri doğrudan veya uyarlayarak kullanabilecekleri durumlar sağlaması da gereklidir.

Öğretim sırasında öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre bu aşamaların yerleri değiştirilebilir, aşamalar birleştirilebilir veya bazı aşamalar çıkarılabilir. Tablo 3'te kendini düzenleme stratejileri ile öykü yazma öğretimine örnek bir uygulama süreci sunulmaktadır.

Tablo 3. Kendini düzenleme stratejileri ile öykü yazma öğretimine örnek

Aşama 1 ve 2: Önbilgilerin etkinleştirilmesi ve stratejilerin tartışılması

Öğretmen ve öğrenciler sohbet ederler, öğrencilerin öykü elemanları ve öykü yazma süreci hakkında bildikleri belirlenir. Öğretmen kısaca bir öyküde bulunması gereken öykü elemanlarını açıklar. Grup halinde öykü elemanlarının öyküye olan katkısı ve öykü elemanları tam olan bir öykünün neden daha iyi bir öykü olduğu tartışılır. "Öykü elemanları tam olan öyküleri anlamak daha kolay, bu öyküler daha eğlenceli." Gibi ifadelerle öğrenciler strateji öğrenmedeki genel amaçlarını belirlerler. Strateji öğrenmede öğretmen ve arkadaşlarla işbirliği içinde çalışmanın önemi; strateji öğrenmenin çaba gerektiren bir süreç olduğu vurgulanır.

Sonraki derste öğrencilerin iyi yazılmış öyküler hakkındaki bilgileri artırılır, özellikle öykü elemanları (ortam, karakterler, zaman, başlatıcı olay, karakterlerin amaçları, karakterlerin çözüm için yaptıkları eylemler, sonuç ve karakterlerin sonuca tepkileri) üzerinde durulur.

Sonrasında öğrenciler öyküler okur ve bu öykülerde yer alan elemanları bulup tartışırlar.

Öğrenciler daha önce yazdıkları öykü örneklerini inceler ve kaç öykü elemanına öykülerinde yer verdiklerini, hangi öykü elemanlarının öykülerinde yer alıp almadığını konuşurlar.

Öğretmen öğrencilere süreç boyunca ilerlemelerini takip edecekleri bir grafik verir ve şu anki performanslarını yani öykülerinde kaç öykü elemanı bulunduğunu grafiklere işaretlettirir. Bu kendini düzenleme tekniği öğrencilerin yalnızca öykü bütünlüğündeki gelişmelerini değil strateji kullandıklarındaki ilerlemelerini de görmelerine olanak tanır. Öğretmen bu aşamada kendi öyküsünde bulunan öykü elemanı sayısını belirleyip grafiğe işaretleyemeyen öğrencilere de yardım eder. Grupta öyküleri öykü elemanları bakımından tam olan öğrenciler var ise onlar için de daha fazla betimlemelerin olduğu giriş bölümü olan, daha ayrıntılı ve daha yaratıcı öyküler yazmak amaç olarak belirlenir.

Üçüncü derste öğretmen özel bir öykü yapısı stratejisini (5n1k) tanıtır; öğrencilere üzerinde öykü elemanlarının yazdığı ve stratejiye yönelik hatırlatıcıların olduğu birer küçük kart verir. Öğretmen ve öğrenciler stratejide bulunan her basamağın neden önemli olduğunu, stratejilerin nasıl kullanılabileceğini konuşurlar. Bu aşamalar aynı zamanda yazılı ifade basamaklarından **planlamanın** öğretimini içermektedir.

Aşama 3: Stratejiye model olunması

Bu aşamanın ilk dersinde öğretmen öğrencilere bir konuda hikâye yazmak için konu

sunar ve sesli düşünme tekniğini kullanarak 5n1k stratejisine model olur. Öğrenciler de amaç belirleme ("Tüm öykü elemanlarını içeren bir öykü yazacağız ve her bir öykü elemanı için çok iyi fikirler üreteceğiz." vb.), öykü bölümleri ile ilgili not alma ve ilk taslağı yazma konularında öğretmenlerine yardımcı olurlar. Öğretmen öykü yazma sürecinde, yeni düşüncelerle, öyküyü daha iyi hale getirmek ve geliştirmek için ilk yazılan taslağı okuyarak değişiklikler yapar. Bu değişiklikleri yaparken de gerekçelerini sesli düşünerek ve stratejilere model olarak açıklar.

Bu öyküyü tamamlamak için ne yapmam gerekiyor? (Problemi belirleme)

Önce öyküm ile ilgili düşünceler üretmem gerekiyor. (Planlama)

Zihnimi serbest bırakmalıyım, iyi fikirler bulmak zaman alabilir. (Beyin fırtınası)

Bu fikir mantıklı mı? (Kendini değerlendirme)

Yapabilirim! (Başa çıkma)

İlk **taslak** tamamlandıktan sonra öğrenciler ve öğretmen **gözden geçirme** ve **düzenleme** üzerine odaklanırlar. Öğretmen taslak üzerinde tüm öykü elemanlarının bulunup bulunmadığının nasıl kontrol edileceğine sesli düşünerek model olur. Sonrasında öğretmen ve öğrenciler taslaktaki düşünceleri geliştirmek ve ayrıntılandırmak için çalışırlar. Öğretmen çalışırken amaca ulaştığında kendini pekiştirir, sonuçları grafiğe işler ve yorumlar:

"Çok çalıştım ve stratejiyi doğru bir şekilde kullanarak daha iyi bir öykü yazmayı başardım."

Öğrenciler öykü yazarken kendilerine yönelik olarak kullandıkları ifadelerin yazılarını nasıl etkilediğini konuşurlar. Sonrasında strateji kullanmayı öğrenmeden önce öykü yazarken kendilerine yönelik olarak kullandıkları olumlu ve olumsuz ifadeler ile öğretmenin model olurken kullandığı olumlu ifadeleri belirtirler. Belirtilen olumlu ifadeler tahtaya yazılır. Her bir öğrenci önbilgilerin etkinleştirilmesi aşamasında verilen kartlara yazma sürecinde kullanmak istedikleri olumlu ifadeleri yazar. Örneğin:

Şimdiye kadar nasıl çalıştım?

Denersem yapabilirim.

Yavaşlayıp kendime biraz zaman vermeliyim.

Bu aşamanın sonunda öğretmen öğrencileri stratejiyi daha iyi kullanmaya yönelik önerilerinin olup olmadığını sorar. Verilen öneriler üzerinde tartışılır.

Aşama 4: Stratejinin ezberlenmesi

Bu aşamada öğretmen öğrencilere strateji basamaklarını, hatırlatıcıları ve kendi ifadelerini ezberlediklerinde daha iyi uygulayabileceklerini söyler. Öğrenciler bireysel ve ikili gruplar halinde stratejileri ezberlerler ve bir sonraki aşamaya geçerler. Öğretmen ezberlemekte güçlük yaşayan öğrencilere destek sunar.

Aşama 5: Strateji kullanımının desteklenmesi

Öğrenciler, öğretmen desteği ile kendini düzenleme stratejilerini ve 5n1k stratejisini kullanarak öykülerini yazmaya başlarlar. Öykü yazmada güçlük yaşayan öğrenciler ile öğretmen işbirlikli olarak bir öykü planlar. Öğretmen tüm öğrencilerin stratejiyi, hatırlatıcıları ve kendini düzenleme stratejilerini anlayıp anlamadıklarını takip eder. Öğrenciler uygulama yapmaya devam ederken öğretmenler de öğrenci gereksinimine göre ipucu ve desteklerini artırır veya azaltırlar. Örneğin bazı öğrencilere strateji basamaklarını kullanmada, bazılarına kendi ifadelerini kullanmada, bazılarına ise öykü elemanlarına ilişkin ayrıntılı bilgi vermede destek verilmesi gibi. Öğretmen desteği, akran yardımı ve diğer destekleyiciler (strateji basamaklarının ve öğrencilerin kendilerine yönelik ifadelerinin yazılı olduğu kart gibi) mümkün olduğunca hızlı bir şekilde çekilir.

Aşama 6: Stratejinin bağımsız olarak kullanılması

Öğrencilerin çoğu 3-4 öykü yazımından sonra öykü stratejisini ve kendini düzenleme stratejilerini doğru ve etkin bir şekilde kullanabilirler. Öğretmen, bağımsız olarak stratejileri kullanamayan öğrenciler desteklemeye devam eder. Öğrencilere artık amaç koyma ve ilerlemeleri izlemede grafiklere ve hatırlatıcılara gereksinimleri olmadığı; bunları kullanmadan da ilginç ve tam öyküler yazabilecekleri söylenir. Öğrencilerin yazıkları öyküleri sınıf panosu, okul gazetesi gibi bir ortamda **paylaşmaları** sağlanır.

Öğretmen ve öğrenciler bir araya gelerek strateji kullanmayı öğrenmenin kendilerine kattıkları hakkında konuşurlar. Ayrıca öğrendikleri stratejileri kullanmaya uygun olan diğer ortam ve beceriler hakkında görüşlerini bildirirler.

Örnekte küçük bir gruba kendini düzenleme stratejileri geliştirilirken yazılı ifade aşamaları (planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma) ve 5n1k yazma stratejisi ile birlikte öykü yazımı öğretilmektedir. Bu öğretim öğrenciler ile bireysel olarak da yürütülebilmektedir.

Yazmada Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Kullanılabilecek Teknolojiler

Teknolojik gelişmeler ile yazma güçlüğü olan öğrencilerin de kullanabileceği araç ve yazılımlar erişilebilir hale gelmiştir. Bilgisayar ve tabletler ile bu araçlarda kullanılabilecek programlar yazma güçlüğü olan öğrencilerin el yazısı ve hecelemede yaşadıkları güçlükleri azaltmada yardımcı olabilmektedir. Aşağıda kullanılabilecek araç ve yazılımlara örnekler sunulmaktadır:

- Yazma güçlüğü olan öğrenciler, yazılarını bilgisayar ortamında yazdıklarında okunaklılık sorunu yaşamadıkları gibi sözcük işleme programı yardımı ile yazım denetimi yaparak heceleme hatalarını da düzeltebilirler.
- Sözcük yordayıcı programlar, sözcüğün ilk 2-3 harfi yazıldığında kullanıcıya olası sözcüklerin listesini sunan ve bunlar arasından seçim yapma fırsatı veren programlardır. Bu programlar ayrıca sözdizimi, yazım kuralları, sözcük sıklığı gibi değişkenlere dayalı olarak seçilen sözcükten sonra gelmesi olası olan sözcüklerin de listesini sunmaktadır.
- Dikte programları konuşmaları yazıya çeviren programlardır. Yazma güçlüğü olan öğrencilerin söylediklerini yazılı metne çevirmelerine olanak vermektedir.
- Yazmada yaşadığı güçlükler nedeni ile derslerde not tutamayan öğrencilerin ses kayıt cihazı kullanmalarına izin verilmesi, bu öğrencilerin ses kayıtlarını dinleyerek ders çalışmalarını sağlar.

Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Değerlendirme ve Desteklenmesi İçin Öğretmenlere Öneriler

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazma becerilerinde yaygın bir şekilde güçlükler yaşamaktadır. Özellikle el yazısı ve hecelemede yaşanan güçlükler, öğrenme güçlüğünden kaynaklanan diğer güçlüklerle birleştğinde yazılı ifade de bu öğrenciler için zor bir hal almaktadır. Yazmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin;

- Yazmanın bileşenleri ve yazma gelişimi ile ilgili bilgilerini artırmaları,

- Öğrencilerin yazma becerilerini ayrıntılı bir şekilde değerlendirerek mevcut performanslarını belirlemeleri,
- Yazma becerilerini geliştirmede, değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak, uygun yöntemlerle öğretim yapmaları,
- Öğretim yaparken çalışılacak becerileri kolaydan zora doğru sıralamaları ve kolay olanları önce çalışmaları; tekrar ve alıştırmalara yer vermeleri; açık ve sistematik bir öğretim yapmaları; geribildirim ve ipuçlarından yararlanmaları ve bunları sistematik bir şekilde çekerek öğrencileri bağımsızlaştırmaları,
- Öğretimde öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırmaları,
- Öğretimde yazma performansı yüksek olan akranlardan ve teknolojiden yararlanmaları,
- Öğrenilen yazma becerilerinin kalıcılık ve genellenmesinin sağlanması için ebeveynler ve öğrenci ile çalışan diğer uzmanlarla işbirliği yapmaları,
- Öğrencilerin yazma becerilerindeki performanslarını sürekli izlemeleri önerilmektedir.

Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Değerlendirme ve Desteklenmesi İçin Ebeveynlere Öneriler

Yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin ebeveynlerinin okul ile işbirliği yapmaları, sınıfta çalışılan becerileri evde pekiştirmeleri, evde çalışırken okulda kullanılan yöntemlerle uyumlu yöntemler kullanabilmeleri ve çocuklarının gelişimlerini takip edebilmeleri için önemlidir. Bunun yanında çocuğu yazmada güçlük yaşayan ebeveynlere öğretmenlerle işbirliği yaparak şu uygulamaları yapmaları önerilebilir:

- Çocuğun yazmasını kolaylaştıran materyallerin temin edilmesi (Örneğin kalın ve kavrınması daha kolay kurşun kalemle alınması, çocuk okula gelmeden önce defterine yazma okunaklılığını artırmak için kullanılan görsel ipuçlarının çizilmesi gibi).

- Çocuğun yaşadığı güçlüklerle baş etmesini kolaylaştırabilecek yardımcı teknolojilerin temin edilmesi.
- Sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyici etkinlikler yapma.
- Kuma yazma, traş köpüğüne yazma, parmak boyası ile yazma, hamur ile harf yapma gibi birden çok duya hitap eden yazma çalışmaları yapma.
- Çocuğun okunaksız yazdığı harfler için yazma çalışmaları yapma.
- Çocuğa klavye ile yazma becerisinin öğretilmesi.
- Dikte çalışmalarına ayrı bir zaman ayrılması ve yazma hataları için anında geribildirim ve düzeltme sağlanması.
- Düşüncelerini düzenli bir şekilde ifade etmeyi gerektiren öykü anlatma/yazma, sıralı olay anlatma/yazma gibi etkinliklerle dil ve yazılı ifade becerilerini destekleme.
- Çocuğa alışveriş listesi yapma gibi yazma gerektiren sorumluluklar verme.

Kaynakça

- Al Otaiba, S., Gillespie Rouse, A., & Baker, K. (2018). Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*, 829-842.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: Author.
- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 109-123.
- Barrientos, P. (2016). Handwriting development in Spanish children with and without learning disabilities: A graphonomic approach. *Journal of Learning Disabilities, 50* (5), 552-563.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2012). Yazma Güçlükleri ve Öğretim Yöntemleri. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme Güçlükleri* içinde (s. 167-196). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional Children, 73* (2), 147-164.
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 80* (4), 454-473
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology, 82*, 781-791.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology, 89*, 223-234.
- Graham, S. (2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 76* (1), 49-55.
- Graham, S. (2018). Handwriting instruction: a commentary on five studies. *Reading and Writing, 31* (6), 1367-1377.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*, 3-12.
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2016). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers. *Exceptional Children, 83* (2), 199-218.
- Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2014). The Writing of Students with Learning Disabilities, Meta-Analysis of Self-Regulated Strategy Development Writing Intervention Studies, and Future Directions: Redux. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 405-438). New York, NY, US: The Guilford Press.

- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230–240.
- Harris, K. R., Graham, S., Aitken, A. A., Barkel, A., Houston, J., & Amber, R. (2017). Teaching spelling, writing, and reading for writing powerful evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 49 (4), 262-272.
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 834-863.
- Ise, E., Arnoldi, C. J., Bartling, J., & Schulte-Körne, G. (2012). Implicit learning in children with spelling disability: Evidence from artificial grammar learning. *Journal of Neural Transmission*, 119 (9), 999-1010.
- Jena, S. P. K. (2013). *Learning Disability: Theory to Practice*. New Delhi: SAGE Publications.
- Koutsoftas, A. D., & Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without languagelearning disabilities. *Language, Speech, And Hearing Services In School*, 43, 395-409.
- Koutsoftas, A. D. (2016). Writing process products in intermediate grade children with and without language-based learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59 (6) 1471-1483.
- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success* (13th ed.). Stanford, CT: Cengage Learning.
- Mather, N., Wendling, B. J., & Roberts, R. (2009). *Writing Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities* (2nd. Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2005). *Students with Learning Disabilities*. (6th ed.). New Jersey, USA: Pearson Education.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A handbook*. London: Routledge.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York: Guildford Press.
- Rosenblum, S., & Dror, G. (2017). Identifying developmental dysgraphia characteristics utilizing handwriting classification methods. *IEEE Transactions On Human-Machine Systems*, 47 (2), 293-298.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning disabilities: A Contemporary Journal* 5 (1), 1–20.

- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2008). Using self-regulates strategy development to support students who have "Trubol giting thangs into werds". *Remedial and special Education, 29* (2), 78-89.
- Schwellnus, H., Cameron, D., & Carnahan, H. (2012). Which to choose: Manuscript or cursive handwriting? A review of the literature. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 5* (3-4), 248-258.
- Scott, C., & Windsor, J. (2000). Performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*, 324-339.
- Singleton, S. M., & Filce, H. G. (2015). Graphic organizers for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children, 48* (2), 110-117.
- Troia, G. A., & Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14* (1), 75-89.
- Wendling, B. J., & Mather, N. (2009). *Essentials of Evidence-Based Academic Interventions*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Windsor, J., Scott, C., & Windsor, J. (2000). Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43* (6), 1322-1336.
- Zannikos, M. E., McCallum, E., Schmitt, A. J., & Pearson, K. E. (2018). A comparison of the taped spelling intervention and cover, copy, and compare for students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education, 27* (3), 301-323.

Yazar Hakkında

Şaziye SEÇKİN YILMAZ 2009 yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği A.B.D.'dan lisans mezuniyetini almıştır. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde 2012 yılında yüksek lisans, 2017 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. İkinci yüksek lisansını Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Ana Bilim Dalı'ndan alan SEÇKİN YILMAZ, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında okuma-yazma ve dil bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi ve eğitimi yer almaktadır.

BÖLÜM 4

MATEMATİK GÜÇLÜĞÜ (DİSKALKULİ)

Dr. Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

ORCID: 0000-0002-6104-2381

GİRİŞ

Matematik temel bir akademik yetkinliktir. Temel matematik becerilerine hâkim olmak günlük yaşamı sürdürmek için kritik öneme sahiptir. Matematik yalnızca sayı ve rakamlarla sınırlı değildir. Matematiksel sözcükler (sıcak, soğuk gibi) o kadar yaygındır ki, genellikle "matematiğe" ait oldukları bile düşünülmez. Her gün onlarca kez kullandığımız "daha önce", "kısa zamanda", "sonra", "küçük", "içinde" gibi pek çok kavram matematik becerilerini içermektedir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Özetle, matematik dünyayı anlamak ve keşfetmek için güçlü bir araçtır.

Matematik becerilerini öğrenmek için gereken beceri ve stratejilerde uzmanlaşmak, toplumda etkin bir şekilde var olmak için çok önemlidir (Patton, Cronin, Bassett ve Koppel, 1997). Dolayısıyla matematik becerilerinde ortaya çıkan güçlüklerin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması önemlidir. Bu se-

bepile, kitabın bu bölümünde matematik değerlendirme ve müdahalesine yer verilmektedir.

Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)

Matematikte düşük başarı gösteren öğrencileri tanımlamak için çeşitli terimler kullanılmaktadır (Mazzocco ve Meyer, 2003). Matematik güçlüğü (mathematics difficulties), matematik öğrenme güçlüğü (mathematics learning disability), diskalkuli (dyscalculia), gelişimsel diskalkuli (developmental dyscalculia), aritmetik öğrenme güçlüğü (arithmetic learning difficulties) ve kalıcı matematik güçlüğü (persistent mathematics difficulty) bu terimlerden birkaçını oluşturmaktadır. Son zamanlardaki çalışmalarda ise matematik güçlüğü (mathematical disability) ve diskalkuli (dyscalculia) sıklıkla kullanılmaktadır. ABD’de Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities) matematik güçlüğüne öğrenme güçlüğüne alt türü olarak belirlemiş ve bu güçlüğü sahip olan öğrencilerin basamak değeri, zaman ve nicelik gibi matematiksel kavramları algılamada, matematiksel bilgileri akılda tutmada, sayıları ve problemleri organize etmede zorluklar yaşadıklarını bildirmiştir (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2000). Geary (2004) öğrencilerin zekâ testleriyle ölçülen potansiyellerin normal ya da üzerinde olmasına karşın; standartlaştırılmış başarı testlerinde beklenen başarıyı gösterememesi ve bu başarı farklılığının takip eden iki yıl içinde de devam etmesinin öğrencinin matematik güçlüğü olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Birçok araştırmada matematik güçlüğüne, okuma güçlüğü kadar bilinmese de, okuma güçlüğü kadar yaygın olduğu bulunmuştur. Okul çağı öğrencilerin %5-10’unun matematikte güçlükler yaşadıkları, bu öğrencilerin büyük bir kısmını öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin oluşturduğu belirtilmektedir (Geary, 2003; Rivera, 1997). DSM-5 (2014)’e göre ise matematik güçlüğü öğrenme güçlüklerinden birisidir ve matematik güçlüğü dört yetenek alanındaki güçlüklerle beraber ortaya çıkmaktadır. Bu alanlar ise şunlardır:

- Sayı algısı
- Aritmetik gerçekliklerin ezberlenmesi
- Doğru ve akıcı hesaplama
- Sayısal akıl yürütme

Matematik güçlüğü olan çocuklar normal ve normalin üzerinde bir zekâya sahip olmalarına karşın, matematik problemlerini çözerken bildiklerini uygulamada zorlanan çocuklardır." Matematik güçlüğü, öğrencilerin matematik becerilerini etkileyen bir öğrenme güçlüğüdür. Matematikte yaşanan bu güçlükler sadece okul yaşamını değil, günlük yaşamı da etkilemektedir (Geary, 2003).

Matematik güçlüğü, öğrencilerin matematik ile ilgili becerileri gerçekleştirmesini zorlaştırır. Matematik güçlüğü olan çocuklar matematiğin birçok alanında sorun yaşayabilir. Örneğin, "5" rakamının "beş" kelimesiyle aynı miktarı ifade ettiğini anlayamayabilirler. Bu çocuklar matematiğin ardındaki mantığı anlayabilirler, fakat matematik problemlerini çözmek için bildiklerini ne zaman uygulayacaklarını anlayamazlar. Bunun yanı sıra çalışma belleğinde sınırlılıkları vardır. Örneğin, çok adımlı matematik problemlerini çözerken sayıları akılda tutmakta zorlanabilirler (Bender, 2010).

Matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin güçlük yaşadıkları temel alanlar; dört işlem becerileri, işlem basamaklarını izleme ve problem çözme becerileridir. Her ne kadar matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar heterojen olsa da bu öğrencilerin yaygın olarak sergiledikleri diğer matematik güçlükleri aşağıda sıralanmıştır (Geary, 2003):

- *Zayıf sayı hissi:* Sayı hissi sayının göreceli büyüklüğünü, sayının bir bağlam içindeki büyüklüğünü ya da anlamını kavrama olarak tanımlanmaktadır. Matematik güçlüğü olan çocuklar nesne grupları arasındaki sayısal ilişkileri anlamada zorlanabilirler. Örneğin çocuk, 10 adet nesne grubunun içinde beş adet nesnenin de olduğunu anlamayabilir.
- *Zayıf hesaplama stratejileri:* Matematik güçlüğü olan çocuklar, matematiksel hesaplamalarda parmak sayma gibi gelişmemiş stratejileri kullanırlar.
- *Kavramsal bilgi eksikliği:* Bu çocuklar sahip olduğu matematiksel bilgiyi, yeni bilgilerle bütünleştiremezler.
- *Otomatikleştirme yoksunluğu (İşlem hızı yavaşlığı):* Temel matematik işlemlerini yavaş çözerler.
- *Temel matematik işlem becerilerinde görülen yetersizlikler:* Dört işlem becerileriyle ilgili matematiksel problemleri çözmek için gerekli olan ku-

ral ve işlemleri kullanmada zorlanırlar. İşlem işaretlerinin (+, -, ×, ÷) ne anlama geldiğini yorumlayamazlar. 6 ile 9 rakamını sıklıkla karıştırırlar. Basamak değerinin işlemlerdeki önemini dikkate almazlar. Sınıf tahtasında veya kitapta yazılı olan problemleri defterlerine geçirmede sorunlar yaşarlar ve sıklıkla sayıları yanlış kopyalarlar.

Matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlükleri genel olarak; görsel algı, bellek, yönetici işlevler, dil, bilgi işleme ve matematik kaygısı gibi süreçlerin birinde veya birkaçında yaşanan sorunlarla açıklanmaktadır (Bryant, Bryant ve Hammill, 2000; Geary, 2003). Aşağıda bu süreçlerle ilgili bilgiler sunulmaktadır:

Görsel Algı

Görsel algı, sayı kavramlarının zihinsel temsillerinin doğru oluşturulması için gereklidir. Alanyazında matematik güçlüğü olan bireylerin görsel algı becerilerindeki güçlükleri nedeni ile matematik becerilerinde de güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Mazzocco ve Myers, 2003; Sortor ve Kulp, 2003; Venneri, Cornoldi, ve Garuti, 2003; Vukovic ve Siegel, 2010). Görsel algıda sorun yaşayan öğrencilerin matematik problemlerini okurken; yerini kaybetme, rakam sembollerini karıştırma, sayıyı oluşturan rakamların yerlerini değiştirme (12 yerine 21 gibi), sembol biçim, renk veya örüntü içeren grafik, tablo veya resimdeki bilgiyi çözümleyememe, sayı doğrusunu kullanamama, yazılı hesaplamalarda işlem değiştirme ve geometride güçlük yaşadıkları bildirilmektedir (Dreyfus ve Eisenberg, 1990; Miller ve Mercer, 1997; Silva, 2004; Uttal, O'Doherty, Hand, Amaya, Maita ve DeLoache, 2011). Örneğin, Uttal ve arkadaşları yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerle matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel uzamsal becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlar ve matematik güçlüğü olan öğrencilerin görsel algı sorunları nedeniyle, rakam sembollerini karıştırdıklarını ve işlem sembollerini değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Dreyfus ve Eisenberg de (1990) araştırmalarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin görsel algıda yaşadıkları sorunlar nedeniyle; işlem ve rakam sembollerini tanımda ve geometride güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, bazı çalışmalarda ise öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik performansları ile görsel algı süreçleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı, iki sürecin birbirinden bağımsız olduğu gösterilmiştir (Shafir ve Siegel, 1994; Geary ve ark., 2000). Örneğin, Geary ve arkadaşları (2000) ikinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerle matematik güçlüğü

yaşayan öğrencilerin görsel uzamsal becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bellek

Bellekle ilgili sorunları olan öğrenciler matematikle ilgili temel bilgileri ve yeni öğrendikleri bilgileri akılda tutmada ve gerektiğinde çağırma zorlukları yaşamaktadırlar. Bu durum bellek sorunu olan öğrencilerin, matematik konularını kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmada güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır (Durmuş, 2007). Alanyazında matematik güçlüğü olan öğrencilerin bellek sorunlarının olduğu belirtilmektedir (Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent ve Numtee, 2007; Smith ve Geller, 2004). Yapılan araştırmalarda, bellek yetersizlikleri yaşayan öğrencilerin; basit aritmetik işlemleri yavaş yaptıkları, gelişmemiş sayma stratejileri kullandıkları, yeni öğrendikleri matematiksel bilgileri eskileri ile ilişkilendiremedikleri, işlem basamaklarını unuttukları, çok basamaklı sözel işlemlerde güçlükler yaşadıkları ve zaman kavramını kavramada zorlandıkları bulunmuştur (Miller ve Mercer, 1997). Ayrıca bu öğrencilerin kısa süreli bellekte bilgileri saklayamadıkları için sayma işlemlerinde hata yaptıkları ve bunun sonucunda da aritmetik işlem sonuçlarını yanlış buldukları bildirilmiştir (Jordan ve Montani, 1997).

Yönetici İşlevler

Yönetici işlevler de öğrenmeyi etkileyen kilit becerilerdir. Bu beceriler çalışma belleği, esnek düşünme, planlama ve organizasyonu içerir. Yönetici işlev becerileri matematik başarısında büyük rol oynar. Öğrencilerin sahip oldukları matematiksel bilgileri uygulamaları ve yeni matematik becerileri kazanmaları yönetici işlevler sayesinde olmaktadır. Yönetici işlevlerde sorun yaşayan öğrencilerin matematikte güçlük yaşadıkları alanlar şunlardır (Geary ve ark., 2007).

Acele etme: Yönetici işlev sorunları olan bazı çocuklar sabırsız olabilmektedirler. Hatalara yol açabilecek şekilde soru çözerken acele edebilirler. Örneğin acele davrandıkları için çıkarma işlemi işaretini fark edemeyebilir ve tüm soruları toplama işlemi yapabilirler.

Matematik kurallarını uygularken sorun yaşama: Yeni bilgiler öğrenmek, esnek düşünme becerilerini gerektirmektedir. Bu, öğrencilerin yanıt vermeden önce düşünmesini ve eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmasını gerektirmektedir. Ancak yönetici işlev sorunları bu

ilişkiyi kurmayı güçleştirir. Örneğin, kesirleri yeni öğrenen bir çocuk, $\frac{1}{2}$ 'nin $\frac{1}{4}$ ' den küçük olduğu konusunda ısrarcı olabilir. Esnek düşünemediği için 4'ün 2'den büyük olduğu kuralının kesirler konusunda geçerli olduğunu düşünebilir.

Matematik problemlerine otomatik cevap verme: Yönetici işlev becerilerinde sorunu olan bazı çocuklar matematik söz konusu olduğunda sorulara belirli bir şekilde yaklaşma eğilimi gösterirler. Bu da önemli bilgi parçalarını görmezden gelmelerine yol açabilir. Örneğin çocuk $3+3$ sorusunu 6 olarak yanıtladıktan sonra $3-3$ sorusunun cevabına da 6 yazabilir. Bu çocuğun çıkarmayı nasıl yapacağını bilmediği için değil, 3 ve 3'ü gördüğünde akla gelen ilk şeye dayanarak cevap verme eğiliminde olduğu için gerçekleşmektedir.

Karmaşık matematik problemlerini çözmeye zorlanma: Çocuklar karmaşık matematik problemlerini çözmek için çalışma belleklerini kullanmalıdırlar. Soruları çözmek için sorunun tüm adımlarını ve formülleri akılda tutmak zorundadırlar. Çalışma belleği zayıf olan çocuklar ise işlem basamaklarını sıklıkla unuturlar.

Hatalarını fark edememe: Yönetici işlev sorunları olan bazı çocuklar nerede yanlış yaptıklarını fark edemeyebilirler. Örneğin bu çocuklar zamanları olsa bile her şeyi doğru yaptıklarını düşündükleri için geri dönüş çalışmalarını kontrol etmeyebilirler.

Dil Becerileri

Matematik işlemleri, sayısal dil kavramlarını ve sözel problemleri içerdiği için, dil becerileri matematik başarısı için çok önemlidir (Miller ve Mercer, 1997). Shalev ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan araştırmada anaokulu ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin dil becerileri ile matematiksel becerileri arasında yüksek derecede bir ilişki bulunmuştur. Dil sorunu yaşayan öğrenciler kendilerine söylenen sayıları yazmada ve birinci, daha az, yarısı gibi matematiksel kavramları ve terimleri anlamada güçlükler yaşamaktadırlar (Silva, 2004). Geary (1993) matematik güçlüklerini sınıflandırdığı çalışmasında düşük dil becerilerine sahip olan öğrencilerin aritmetik hesaplama becerilerinde zorlandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Bender (2010) çok basamaklı aritmetik işlem çözmenin, üstbilişsel planlama gerektirmesi nedeniyle, dil becerilerinden etkilendiğini bildirmiştir. Örnek olarak da, $39+26$ işleminin yapılabilmesi için önce 9 ve 6 rakamı toplanıp

sonucun 15 olarak belirlenmesi, 5 rakamının 6'nın altına yazılması kalan onluğun 1 şeklinde 3 rakamının üzerine yazılması ve son olarak onlar basamağındaki üç rakamın toplanması gerektiği ancak bu ve benzeri işlemlerin dil becerileri zayıf olan çocuklar tarafından doğru olarak tamamlanmasının zor olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca fonolojik süreçlerin de matematikte önemli olduğu belirtilmiştir. İşlem hesaplamalarında; cevaplara ilişkin fonolojik bilginin uzun süreli bellekten çağırılması ve hızlı bir şekilde cevap vermede kullanılması gerekmektedir (Bull ve Johnston, 1997). Bu nedenle, fonolojik süreçlerde problemleri olan öğrencilerin işlemleri yaparken sayıları tanıma ve matematiksel problemleri okurken sözcükleri tanıma yavaş oldukları ifade edilmektedir.

Son olarak, okuma becerilerinin sözel problem çözmede de etkisi büyüktür. Yapılan araştırmalarda matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaklaşık %50'sinde okuma güçlüğü olduğu da bulunmuştur. Matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma problemlerinin; problemlerdeki cümlelerin biçimsel ve yapısal özelliklerini anlayamamalarına, problemi doğru bir biçimde okuyamamalarına ve problem dilini anlayamamalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Bender, 2010; Geary, 1993). Ballew ve Cunningham (1982) da problem çözme için gerekendört beceriden ilkinin problemi okuma becerisi olduğunu belirtmişlerdir

Bilişsel Beceriler

Matematikte yeni bir işlem veya problem ile karşılaşan öğrencinin, sahip olduğu bilgileri ne düzeyde kullanabildiği, uygun bir yöntemi belirleme ve seçmeye yönelik neler yapabildiği, görevin üstesinden gelme sürecinde kazandıkları yaklaşımları benzer durumlara ne düzeyde uyarlayabildikleri öğrencilerin sahip olduğu bilişsel düzeye bağlıdır (Durmuş, 2007). Yapılan birçok çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik alanında yaşadıkları güçlükler, öğrencilerin bilişsel alanda gösterdikleri yetersizliklere bağlanmaktadır (Garrett, Mazzocco ve Baker, 2006). Bilişsel yetersizliğe sahip öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem çözerken; kendi yeteneğini değerlendirmede, uygun strateji seçiminde, bilgileri organize etmede, problem çözme süreçlerini takip etmede, problemin doğruluğunu değerlendirmede ve stratejileri genellemede sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Miller ve Mercer, 1997).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

Matematik güçlüğü ve DEHB sıklıkla beraber görülmektedir. Bazen çocuklar DEHB zorlukları nedeniyle de matematiksel hatalar yaparlar. Örneğin, matematik problemlerdeki ayrıntılara dikkat etmekte güçlük çekebilirler. Bu yüzden bazı uzmanlar DEHB belirtilerini kontrol altına aldıktan sonra matematik becerilerinin yeniden değerlendirmesini önermektedir (Buckley ve Ribordy, 1982).

Matematik Kaygısı

Kaygı, bireyin kendisinde algıladığı ancak nedenini tam olarak bilmediği belli belirsiz korkudur ve matematik alanında yaşanan en önemli problemlerin başında gelmektedir (Baloğlu, 1999). Matematik kaygısı ise, günlük hayatta veya akademik derslerde matematiksel herhangi bir durumla karşılaşıldığında, matematikle ilgili problem çözerken ortaya çıkan ve bireyin performansını etkileyen mantık dışı bir korku olarak tanımlanmıştır (Buckley ve Ribordy, 1982). Matematik kaygısı, matematik güçlüğü olan öğrencilerin matematik performansında önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Miller ve Mercer, 1997). Matematik güçlüğü olan öğrenciler çok sık yaşadıkları başarısızlık deneyimleri nedeniyle matematikte öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilmektedirler (Parmar ve Cawley, 1991). Bu da öğrencilerin kendilerine güvenmemelerine, dersten korkmalarına, zamanla ders ile ilgili etkinliklere katılmamalarına, yeni şeyleri denemekten kaçınmalarına, matematiğe karşı olumsuz tutum ve kaygı geliştirmelerine, panik ve tedirginlik düzeyinin artmasıyla da öğrenme oranının düşmesine ve sürekli başarısızlık haliyle matematikten nefret etmelerine neden olmaktadır (Parmar ve Cawley, 1991). Ek olarak, matematik kaygı düzeyi yüksek olan bireyler; matematik işlemlerini yaparken daha çok hata yapmakta, ödev ve matematik çalışmalarını yapmaktan kaçınmakta ve dolayısıyla matematik dersinde başarısız olmaktadır (Baloğlu, 1999).

Matematik Güçlüğü İşaretleri ve Belirtileri

Matematik güçlüğü, her bir çocukta farklı matematik alanlarında zorluklara neden olabilir. Bu yüzden belirtiler çocuktan çocuğa değişebilir. Çocukları gözlemleyerek notlar almak, çocuklar için en uygun müdahaleyi gerçekleştirmede iyi bir yoldur. Matematik güçlüğü farklı yaşlarda, farklı belirtiler ile kendini gösterir. Çocuklar büyüdükçe yaşanan güçlükler daha belirgin olma eğilimindedir. Ancak, matematik güçlüğüne işaret eden durumlar okul öncesi dönemi kadar erken

görülebilir. Öğrencilerin matematik güçlüğüne sahip olabileceklerini düşündürebilecek belirtiler aşağıda özetlenmiştir (Geary, 2003):

Okul Öncesi Dönem Belirtileri

- ***Nesne adetleri ile sayılar arasında bağlantı kurmada zorlanırlar.***

Evde	Okulda
"İçinde dört adet kurabiye olan tabağı getirir misin?" Sorusunu yanlış cevaplayabilirler.	Öğretmen altı adet lego bloğu istediğinde öğrenci beş adet getirebilir.

- ***Sıralamada güçlükler yaşarlar.***

Evde	Okulda
Evdeki kaşıkları, bıçakları, çataları ayırmada zorlanırlar.	Okulda verilen nesneleri şekillerine, renklerine ve boyutlarına göre gruplamada zorlanırlar.

- ***Sayıları hatırlamada güçlük yaşarlar.***

Evde	Okulda
Ambulans, itfaiye gibi acil numaraları hatırlamada güçlükler yaşarlar.	Sınıfta öğretilen ambulans, itfaiye gibi acil numaraları hatırlamada güçlükler yaşarlar.

- ***Zamanı doğru algılamada güçlükler yaşarlar.***

Evde	Okulda
Birkaç dakika televizyon izleyen kardeşinin uzun bir süredir televizyon izlediğini söyleyebilirler.	Okula sabah mı öğlen mi gidilir gibi soruları doğru cevaplamayabilirler.

İlkokul Dönemi Belirtileri

- ***Oyun oynamada zorlanırlar.***

Evde	Okulda
Popüler savaş oyunları gibi bilgisayar oyunlarını oynamaktan kaçınırlar.	Satranç, dama gibi masa oyunlarını oynamaktan kaçınırlar.

- ***Motor beceriler ve görsel uzamsal becerilerde zorluk yaşadıklarından el yazıları zor okunur.***

Evde	Okulda
------	--------

Kardeşi için yazdığı doğum günü mesajı zor okunabilir.	Hesaplama yaparken sayıları ters ve karışık yazabilirler.
<i>Matematik güçlüğü olan öğrencilerin matematiksel sözcük dağarcığına hâkim olmayı zorlaştıran dil işleme sorunları olabilir.</i>	
Evde	Okulda
"Her bir aile üyesi için kişi başına iki kurabiye toplam kaç kurabiye eder?" gibi soruları hesaplamayabilirler.	Sözel problem çözmede güçlükler yaşarlar.
Ortaokul Dönemi Belirtileri	
<i>Yer yön ifadelerini anlamada zorlanırlar.</i>	
Evde	Okulda
Aile üyeleri olmadan bir yere gitmek isteyebilir.	Okuldaki herhangi bir etkinlik olduğunda kendi sınıfından başka bir sınıfa gitmek isteyemezler.
<i>Sayıları hatırlamada ve sayıları görsel olarak ifade etmede zorlanabilirler.</i>	
Evde	Okulda
Telefon numaraları yazılı olsa bile bir yeri aramakta zorlanabilir.	Pasta grafiği veya çizgi grafiğini yorumlamada zorlanırlar.
<i>Saati okumada güçlükler yaşarlar.</i>	
Evde	Okulda
Saat takmak isteyebilirler.	Okula zamanında ulaşmak için arkadaşlarından yardım alırlar.
<i>Daha fazla, daha az, daha büyük veya daha küçük gibi sözcükleri anlamada zorlanırlar.</i>	
Evde	Okulda
Futbol maçı izlediğinde hangi takımın daha fazla seyircisi olduğunu söylemede zorlanırlar.	Karşılaştırma içeren sözel problemleri çözmede zorlanırlar.

Lise Dönemi Belirtileri

- ***Zihinden hesaplama yapma becerilerinde zorlanırlar.***

Evde	Okulda
Çocuğunuz alışveriş yapıp eve geldiğinde satın aldıklarının toplam maliyetini size söyleyemeyebilir.	Basit bir çarpma problemine cevap vermek için hesap makinesine güvenir.

- ***Zamanı takip etmek için bir programa bağlı kalmakta zorlanırlar.***

Evde	Okulda
Çocuğunuza öğleden sonra evde olması gerektiğini söylediğiniz halde bu zamanı kaçırabilir.	Öğrenciniz derse sık sık geç kalır ve çoğu zaman yanlış sınıfa girer.

- ***Kendi bütçelerine göre alışveriş yapmakta zorlanırlar.***

Evde	Okulda
Çocuğunuz 20 liraya ne alabileceğini hesaplayamaz.	Okul gezisinde kendisine verilen parayı hızlıca harcayıp bitirebilir.

- ***Hız ve mesafe yorumlamalarında zorlanabilirler.***

Evde	Okulda
Gideceği yerin uzak ve yakın olduğunu yorumlayamaz.	Öğrenciniz 1 km'lik koşuda mesafeyi yorumlayamadığı için başta çok hızlı koşar ve sonra yorulduğu için geride kalabilir.

Matematik Güçlüğü'nün Değerlendirilmesi

Matematik güçlüğü değerlendirilirken aşağıdaki matematik becerileri dikkate alınmaktadır (Bender, 2010).

- **Sayı Hissi** (Örneğin, sayıların göreceli büyüklüklerin ve ilişkilerin anlaşılması),

- **Aritmetik gerçeklerin bellekte kaydedilmesi** (Örneğin, matematik formüllerini ezberleme),
- **Doğru hesaplama** (Örneğin, eldeli toplama işleminde eldeyi doğru taşıma),
- **Akıcı hesaplama** (Örneğin, toplama, çıkarma ve çarpma gibi basit matematiksel hesaplamalar yapma hızı),
- **Matematiksel akıl yürütme** (Örneğin, para birimlerini dönüştürme, bir grafik veya diyagramdaki bilgileri çözümüleme).

Yukarıda sayılan matematiksel becerilerin değerlendirilmesi dışında standart başarı testleri de matematik güçlüklerinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Değerlendirmede kullanılan standartlaştırılmış testler, her yaş seviyesi için normal bir puan dağılımı görülebilecek şekilde oluşturulmuştur. Normal bir dağılımda, öğrencilerin çoğunluğunun ortalamanın biraz üzerinde veya biraz altında puan alması beklenir. Çok yüksek ya da çok düşük puanlar ise daha az öğrenci tarafından alınır. Matematik güçlüğü yaşayan öğrenciler ise çok düşük puan alan öğrenciler kısmında yer almaktadırlar. Standart normlu referans testlerinin sonuçları genellikle yüzdeler olarak verilmektedir. Bir yüzde, bir insanın normal dağılıma göre göreceli pozisyonudur. Eğer yüzde 31'lik bir puan alınmışsa, normal dağılımın yüzde 31'inden daha iyi ya sonuç alınmış anlamına gelmektedir. Matematik güçlüğü belirlenmede kullanılan temel başarı testleri "Wechsler Bireysel Başarı Testi" ve "Kaufman Eğitim Başarı Testi" dir. Bununla birlikte, matematik güçlüğünün belirlenmesi yalnızca test puanlarına dayanmamaktadır (Geary, 2003). İlk olarak, bu zorlukların en az altı ay ile iki yıl arasında devam etmesi gerekmektedir. İkincisi, matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin tutarlı bir biçimde sınıf içi matematik becerileri değerlendirilmelerinde matematikte düşük puanlar almaları veya matematiksel müfredata yetişmeye çalışırken çok fazla zaman harcamaları beklenmektedir. Üçüncüsü, öğrencilerin yaşadıkları bu zorluklar, zihinsel engelli olma, görme veya işitme bozukluğu gibi nedenlerden kaynaklanmamalıdır.

Matematik Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Aileleri ve Öğretmenleri İçin Öneriler

Matematik güçlüğü olan çocuklar uygun şekilde desteklendiğinde bu güçlükleri en aza indirdikleri bilinmektedir. Aşağıda öğretmenlere ve ailelere bu güçlükler ile baş etmede çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlere Öneriler

- Matematik güçlüğü olan öğrencilere sınavlarda fazladan süre verilebilir veya hesap makinesi gibi yardımcı teknolojiler kullanılabilir.
- Matematik güçlüğü olan çocuklarda dikkat dağınıklığı da görülebileceğinden her bir soru ayrı sayfalara yazılabilir. Böylece çocuk aynı anda sadece bir soruya odaklanabilir.
- Yeni beceriler kazandırırken somut örneklerle başlanılmalıdır. Düğmeleri sıralama gibi matematiği gerçek hayata bağlayan somut örnekler kullanılması öğrencilerin sayıları anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır.
- Yeni beceriler öğretmeden önce öğrencinin öğrendiklerini gözden geçirin. Öğrencinin problemlerin nasıl çözüleceği hakkında konuşmasına izin verin.
- Sözel problemlerde yer alan sayılarının altını çizin.
- Öğrenciye sınıfta öğretilen matematik formüllerinin bir listesini verin.
- Öğrencilerin yaptıklarını sık sık kontrol edin ve hataları hakkında konuşun.

Bu öneriler dışında matematik problemlerini çözmede kullanılabilecek stratejiler aşağıda sıralanmıştır (Maccini ve Hughes, 2000):

1. Dört işlem becerilerindeki stratejiler

a) Toplama işlemindeki stratejiler

0 kuralı

Sıfır sayısı ile toplama, işleminin sonucunu değiştirmez.

10 kuralı

Tek basamaklı sayıya 10 sayısı eklediğinde birler basamağına eklenen sayı yazılır, onlar basamağına ise 1 yazılır.

$$10+9= 19$$

İki veya daha fazla basamaklı sayılara 10 sayısı eklendiğinde birler basamağına toplanan sayının birler basamağı, onlar basamağına onlar basamağındaki sayının bir fazlası yazılır.

$$365+10=375$$

Basamak değerlerini ayırma

- ✓ Sayıları basamakları ayırarak işlem yapılabilir.

$36+25 =$ işleminde 36 basamaklarına $(30+6)$ şeklinde, 25 basamaklarına $(20+5)$ şeklinde ayrılır. $30+20= 50$ ve $6+5= 11$ şeklinde toplanır, daha sonrasında $50+11=61$ şeklinde sonuç hesaplanır.

$$\begin{array}{rcl}
 36 & & 30+6 \\
 +25= & & +20+5 \\
 \hline
 61 & & 50+11=61
 \end{array}$$

- ✓ Diğer bir strateji ise bir sayının sabit tutulup, diğer sayının basamaklarına ayrılması ve bu şekilde toplama işlemi yapılmasıdır.

$36+25=$ 36 basamaklarına ayrılmaz, 25 $(20+5)$ şeklinde basamaklarına ayrılır. Sonrasında $36+20=56$, $56+5= 61$ şeklinde sonuç hesaplanır.

Sayıları yuvarlayarak işlem yapma

- ✓ Onluklar veya yüzlükler 10'un katı olan en yakın sayıya yuvarlanarak işlem yapılır.

$58+38=$ işleminde 58 10'un katlarından 60 sayısına yakındır. Bu işlem $60+38=98$, $98-2=96$ şeklinde hesaplanabilir.

Aynı iki sayının toplamı üzerinden işlem yapma

- ✓ $5+6=$ işlemi $5+5=10$, $10+1=11$ şeklinde hesaplanabilir.
- ✓ $6+8=$ işlemi $6+6=12$, $12+2=14$ şeklinde hesaplanabilir.

10'a tamamlama stratejisi

$7+4=$ işlemi $7+3=10$, $10+1=11$ şeklinde hesaplanır

Üzerine sayma stratejisi

- ✓ $6+19+8=$ işleminde en büyük sayının üzerine sayılır.

b) Çıkarma işlemindeki stratejiler

0 kuralı

- ✓ Sıfır sayısı çıkarma işleminde etkisiz elamandır.

Aynı sayı kuralı

- ✓ Aynı iki sayının çıkarılması "0" sonucunu verir.

Toplama ve çıkarma işlemi arasında ilişki kurma

- ✓ Çıkarma problemlerinde, çıkan sayı üzerine çıkartılan sayı kadar sayma ile cevap bulunur. $12-9=3$ işlemi için 9 sayısının üzerine 12 gelene kadar sayılır ve sonuç 3 bulunur.

Çıkan sayıyı basamaklarına ayırma

- ✓ $65-23=$ işlemi için 23 sayısı 20 ve 3 şeklinde basamaklara ayrılır. Sonrasında $65-20=45$, $45-3=42$ şeklinde sonuç bulunur.

c) Çarpma işlemindeki stratejiler

0 kuralı

- ✓ Sıfır ile herhangi bir sayının çarpımı "0" a eşittir. Ör: $9 \times 0 = 0$

1 kuralı

- ✓ Bir sayısının herhangi bir sayı ile çarpımı çarpılan sayıya eşittir. Ör: $9 \times 1 = 9$

10 ve katları ile çarpma

- ✓ Bir sayı 10 ile çarparken işlemin sonuna bir sıfır (0), 100 ile çarparken iki sıfır (0), 1000 ile çarparken üç sıfır (0) konulur.

9 sayısı ile çarpma işlemi.

- ✓ Bir sayı 9 ile çarpılırken sayının 10 katı alınır ve sonuçtan sayı çıkartılır. 15×9 işlemi için, 15×10 ile çarpılır, çıkan 150 sonucu 15 sayısından çıkarılarak ($150 - 15 =$) sonuç 135 bulunur.

11 sayısı çarpma işlemi.

- ✓ Bir sayı 11 ile çarpılırken sayının 10 katı alınır ve sonuca sayı eklenir. 15×11 işlemi için 15 sayısı 10 ile çarpılır. 15×10 ile çarpılır, çıkan 150 sonucu 15 sayısı ile toplanarak ($150 + 15$) sonuç 165 bulunur.

*d) Bölme işlemindeki stratejiler***0 kuralı**

- ✓ Sıfır sayısının herhangi bir sayıya bölünmesi "0" sonucunu verir.

1 kuralı

- ✓ Herhangi bir sayının "1" e bölünmesi bölünen sayının kendisini verir.

2 kuralı

- ✓ Herhangi bir sayının 2'ye bölünmesi o sayının yarısına eşittir.

9 kuralı

- ✓ İki basamaklı bir sayının 9'a bölünmesi, iki basamaklı sayının onlar basamağındaki sayının bir fazlasına eşittir.

$63 \div 9 =$ işleminin sonucu 6 sayının bir fazlası olan 7'ye eşittir.

Çarpma ve bölme işlemi arasındaki ilişki

- ✓ $16 \div 2 =$ işleminin sonucu 8 sayının 2 ile çarpılmasının sonucu 16'dır şeklinde de çözülebilir.

2. Sözel problem çözme stratejileri

RIDE Stratejisi (Mercer, Mercer ve Pullen, 2011) (Hatırla, Tanımla, Belirle, Sonuç)

RIDE, öğrencilerin sözel problemlerini çözmede yardımcı olmak için kullanılan bir stratejidir. Soyut akıl yürütme, dikkat, bellek ve/veya görsel mekânsal becerilerde güçlük yaşayan öğrenciler bu stratejiden yararlanabilir. Öğrencilerin bu stratejiyi bağımsız olarak kullanabilmeleri için, strateji adımların görsel olarak sunulmalı ve öğrencilere uygulama için birçok fırsat sağlanmalıdır.

R - Remember the problem correctly.	H-- Problemi doğru hatırla .
I - Identify the relevant information.	T— Problem ile ilgili olan bilgileri tanımla .
D - Determine the operations and unit for expressing the answer.	B— Probleme uygun işlemleri belirle .
E - Enter the correct numbers, calculate and check the answer.	S— İşlem cevaplarını kontrol ederek sonucu bul.

FAST DRAW Stratejisi (Mercer ve Miller, 1992)

Bu strateji, matematik güçlüğü olan öğrenciler için Mercer ve Miller (1992) tarafından geliştirilmiştir. Bu strateji kendini öğretme, kendini izleme ve kendini destekleme stratejilerinin kullanımını içermektedir. Strateji; öğrencilerin problemdeki önemli bilgileri bulmalarına, matematiksel prosedürleri doğru bir şekilde kurmalarına ve problemleri çözmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Reid ve Lienemann, 2006). Ayrıca, bu strateji öğrencilerin daha karmaşık matematik problemlerini çözmelerine de yardımcı olmaktadır (Miller ve Mercer, 1997). Matematik güçlüğü olan öğrencilerin çoğu, bir problemi çözmeleri gerektiğinde pasif olurlar (örneğin, cevabı tahmin etmek istemezler). Bu öğrencilere problem çözme stratejisi kazandırıldığında soruları aktif ve bağımsız olarak çözebilirler. FAST DRAW stratejisinin adımları aşağıda özetlenmiştir.

F— Find what you're solving for.	B- Problemin ne istediğini bul .
A— Ask yourself, "What are the parts of the problem?"	S- Kendine problemdeki önemli bilgilerin ne olduğunu sor .
S— Set up the numbers.	S- Sayıları sırala .
T— Tie down the sign.	B- Bağlantıları kontrol et.
D — Discover the sign.	İ- İşlem işaretlerini bul.
R — Read the problem.	O- Problemi oku .
A — Answer	C- Cevapla .
W— Write the answer.	Y- Cevabı yaz .

Strateji öğretirken öğrencilere her bir aşamada kazandırılması hedeflenen beceriler şunlardır:

Bul – Problemin ne istediğini bul.

- ✓ Problemdeki soru işaretini bul.
- ✓ İstenilen bilgilerin altını çiz.
- ✓ Anahtar sözcükleri ara.
- ✓ Anahtar sözcüklerin altını iki kez çiz.

Sor - Kendine problemdeki önemli bilgilerin ne olduğunu sor.

- ✓ Problemdeki her cümleyi oku.
- ✓ Sayı cümlelerini bul ve daire içine al.

Diz - Sayıları diz.

- ✓ Problemlerdeki sayıları alt alta yaz.

Bağlantı kur – Problemlerde verilenler arasındaki ilişkiyi kur.

- ✓ Altı çizili cümleyi yeniden oku.
- ✓ Vurgulanan anahtar sözcükleri ve işlem işaretlerini kontrol et.
- ✓ İşlemi sesli olarak oku

İşlem işaretlerini bul

- ✓ Problemi tara ve hangi işlemin gerektiğini bul.
- ✓ İşlem işaretinin adını söyle.
- ✓ İşaretin ne anlama geldiğini söyle.

Problemi oku

- ✓ Problemi yüksek sesle oku.

Cevapla

- ✓ Cevabı düşün ve kontrol et.
- ✓ Problemin nasıl çözüleceğini bilmiyorsan, resim çizerek problem çözmeye çalış.

Örnek:

$$\begin{array}{r}
 5 \text{ I I I I I} \\
 +6 \quad \text{I I I I I I} \\
 \hline
 11
 \end{array}$$

4x3= I I I I I I I I I I I I

Cevabı yaz

STAR Yöntemi (Maccini ve Hughes, 2000)

Bu yöntem öğrencilerin genel problem çözme adımlarını tamamlamasını ve uzman bir problem çözücü gibi ara basamaklar arasında ilişki kurmasını sağlar. Bu yöntemde genellikle tam sayılar kullanılsa da problem çözme becerilerini düzeltme amacıyla başka alanlarda da kullanılabilir. Bu strateji öğretilirken öğrencilere kendilerine sormaları için sıralı kartlara yazılmış sorular ve problemi düzenlemeleri için yapılandırılmış çalışma kâğıtları verilir. Bu çalışma kâğıtlarındaki sorular, problem çözerken öğrencileri yönlendirir ve teşvik eder.

S- Search the problem	Problemi araştır.
T- Translate the words into an equation in Picture form.	Sözel ifadeyi resim formuna dönüştür.
A- Answer the problem.	Problemi cevapla.
R- Review the solution.	Çözümü gözden geçir.

Strateji öğretilirken öğrencilere her bir aşamada kazandırılması hedeflenen beceriler şunlardır:

Problemi araştır

- Problemi dikkatlice oku.
- Kendine "Hangi gerçekleri biliyorum" sorusunu yönelt

Kelimeleri bir denklem içinde resim formatına getir

- Bir değişken seç.
- İşlemleri belirle.
- Problemin sunumunu yap.
- Problemi resim çizerek sun.
- Bir cebirsel denklem yaz.

Problemi cevapla**Çözümü gözden geçir**

- Problemi tekrar oku.
- "Cevap anlamlı mı?" diye kendine sor.
- Cevabı kontrol et.

Ailelere Öneriler

Matematik güçlüğü olan çocukları destekleme ve teşvik etme konusunda aileler kilit rol oynamaktadırlar. Evde matematik becerileri geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler çocuğun matematik becerilerine karşı motive olmasına yardımcı olacaktır. Evde yapılabileceklerle yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Matematik güçlüğü hakkında her şeyi öğrenin. Ne kadar fazla bilgiye sahip olursanız çocuğunuzun o derece fazla yardımcı olabilirsiniz. Bu sadece onların matematik öğrenmeleri için değil aynı zamanda matematik güçlüğünün çocuğunuz üzerindeki olası duygusal ve sosyal etkilerini öğrenmeniz için de geçerlidir. Böylece onlara mümkün olan en iyi desteği sağlayabilirsiniz.

- Çocuğunuzun okulu ile irtibata geçin. İlgili öğretmenlerle birlikte çocuğunuza ne tür bir destek verilebileceğini tartışın ve evde matematik öğrenmelerini nasıl destekleneceği konusunda tavsiyeler alın.
- Çocuğunuzla matematik güçlüğü hakkında konuşun. Bu güçlüğün ne olduğunu, sizin ve okulun nasıl destek sağlayacağını açıklayın.
- Evde kullanabileceğiniz matematik becerilerini destekleyecek yazılım ve internet uygulamaları araştırmaları araştırın.
- Matematik becerilerini geliştiren ücretsiz çevrimiçi akıllı telefon uygulamalarını araştırın.
- Matematik oyunlarını oynamak gibi eğlenceli bir şekilde matematik becerilerini uygulamanın yollarını arayın. Örneğin, matematik becerilerini geliştiren tahta oyunları bulun. Ayrıca, öğrencilerin ilgi alanlarını kullanın. Örneğin çocuğunuz spora ilgiliyse, matematik etkinliklerinin temeli olarak sporu kullanın.
- Çocuğunuzun özgüvenini geliştirmeye yardım etmenin yollarını öğrenin. Çocuğunuzun yalnızca elde ettiği sonucu değil yaklaşımını ve çabalarını da övün.
- Çocuğunuzla yalnızca öğrenme ve dikkat sorunları hakkında değil, aynı zamanda güçlü yönleri hakkında da konuşun.
- Yapabildiğiniz kadar, günlük yaşamda yer alan matematik becerileri hakkında konuşun. Bu, çocuğunuzun matematiğin neden bu kadar önemli ve çalışmaya değer olduğunu anlamasına yardımcı olacaktır. Ayrıca, sayılar gibi temel matematik kavramlarını eğlenceli ve anlamlı bir şekilde uygulamak için de ideal bir yoldur.
- Çocuğunuzun ders dışı faaliyetlerde bulunmasını destekleyin. Örneğin spora yetenekliyse spor kulüplerine, şarkı söylemeye yetenekliyse koro ya kaydolmasını teşvik edin.
- Öğrenme ve dikkat sorunları olan başarılı rol modelleri örnek verin. Sporcular, ünlüler gibi kendisi ile benzer sorunlarla karşılaşan öğrenme ve dikkat sorunları olan başarılı insanlar olduğunu bilmek çocuklar için ilham kaynağı olabilir.

Kaynaklar

- Ballew, H., & Cunningham, J. W. (1982). Diagnosing strengths and weaknesses of sixth-grade students in solving word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 202-210.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Hammill, D. D. (2000). Characteristic behaviors of students with LD who have teacher-identified math weaknesses. *Journal of learning disabilities*, 33(2), 168-177.
- Baloğlu, M. (1999). *A comparison of mathematics anxiety and statistics anxiety in relation to general anxiety*. ERIC Document Reproduction Service No. 436703
- Bender, W. N. (2010). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th Ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Buckley, R. A. & Ribordy, S. C. (1982). "Mathematics anxiety and the effects of evaluative instructions on math performance." Paper presented at Midwestern Psychological Association, Minneapolis.
- Bull, R., & Johnston, R. S. (1997). Children's arithmetical difficulties: Contributions from processing speed, item identification, and shortterm memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 1-24.
- Dreyfus, T. and Eisenberg, T. (1990). Symmetry in mathematics learning. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 22(2), 53- 59.
- Durmuş, S., (2007). Matematikte öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere yönelik öğretim yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 76-83.
- Garrett, A. J., Mazzocco, M. M., & Baker, L. (2006). Development of the metacognitive skills of prediction and evaluation in children with or without math disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 77-88.
- Geary, D. G. (1993). Mathematical Disabilities: Cognitive, Neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362.
- Geary, D. C., Hamson, C. O., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 236-263.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., & Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child development*, 78(4), 1343-1359.
- Geary, D. C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem solving differences and cognitive deficits. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. 65 Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*. (pp. 199-212). New York: Guilford Press.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15.

- Jordan, N. C., & Montani, T. O. (1997). Cognitive arithmetic and problem solving: A comparison of children with specific and general mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 624-634.
- Maccini, P. & Hughes, C.A., (2000). Effects of a problem-solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities, *Learning Disabilities Research & Practice, 15*, 10-21.
- Mazzocco, M. M. M., & Myers, G. F. (2003). Complexities in Identifying and defining mathematics learning disability in the primary school-age years. *Annals of Dyslexia, 53*, 218-253.
- Mercer, C. D., Mercer, A. R., & Pullen, P. C. (2011). *Teaching Students with Learning Problems: Pearson New International Edition*. Pearson Higher Ed.
- Mercer, C. D., & Miller, S. P. (1992). Teaching students with learning problems in math to acquire, understand, and apply basic math facts. *Remedial and Special Education, 13*(3), 19-35.
- Miller, S.P., & Mercer, C.D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 47-56.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2000). Professional Development for Teachers. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). *Learning Disability Quarterly, 2*-6.
- Parmar, R. S. & Cawley, J. F. (1991). Challenging the routines and passivity that characterize arithmetic instruction for the mildly handicapped. *Remedial and Special Education, 12*(5), 23-43.
- Patton, J. R., Cronin, M. E., Bassett, D. S., & Koppel, A. E. (1997). A life skills approach to mathematics instruction: Preparing students with learning disabilities for the real-life math demands of adulthood. *Journal of Learning Disabilities, 30*(2), 178-187.
- Reid, R.& Lienemann, T. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.
- Rivera, D. P. (1997). Mathematics education and students with learning disabilities: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 2-19.
- Shafir, U., & Siegel, L. S. (1994). Subtypes of learning disabilities in adolescents and adults. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 123-134.
- Silva, J. A. (2004). *Teaching inclusive mathematics to special learners*, K-6. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Smith, K., & Geller, C. (2004). Essential principles of effective mathematics instruction: Methods to reach all students. *Preventing School Failure, 48* (4), 22-29.

- Sortor, J. M., & Kulp, M. T. (2003). Are the results of the Beery-Buktenica Developmental Test of visual-motor integration and its subtests 72 related to achievement test scores? *Optometry and Vision Science*, 80, 758-763.
- Uttal, D. H., Amaya, M., del Rosario Maita, M., Hand, L. L., Cohen, C. A., O'Doherty, K., & DeLoache, J. S. (2013). It works both ways: Transfer difficulties between manipulatives and written subtraction solutions. *Child Development Research*, 2013.
- Venneri A, Cornoldi C, Garuti M. (2003). Arithmetic difficulties in children with visuospatial learning disability (VLD). *Child Neuropsychology* 9 (3), 175-83.
- Vukovic, R. K., & Siegel, L. S. (2010). Academic and cognitive characteristics of persistent mathematics difficulty from first through fourth grade. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 25-38.

Yazar Hakkında

Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümün’de 2009 yılında lisans, 2014 yılında yüksek lisans, 2019 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2009-2010 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğretmen olarak çalışmıştır. 2014 yılında itibaren Dicle Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve matematik öğrenme güçlükleri yer almaktadır.

BÖLÜM 5

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE AİLE KATILIMI

Bilim Uzmanı Diğdem SÜRGEN

ORCID:

Öğrenme güçlüğü, öncelikli olarak bireyin akademik becerilerini etkileyen bir güçlük olarak tanımlansa da, bu güçlüğü yaşayan bireylerin sosyal ve duygusal gelişimleri de etkilenmektedir (Sakız, Sart ve Ekinci, 2016). Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilmesinde bütün beceri alanlarının dikkate alınması yapılan müdahalelerin etkililiğini artıracaktır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirme ve müdahale süreçlerinde sınıf öğretmeni, okul psikolojik danışmanı, özel eğitim öğretmeni, dil ve konuşma terapisti, ergoterapist, psikolog ve psikiyatristten oluşan uzman ekip etkin rol oynamaktadır. Ekibin en önemli üyelerinden biri de kuşkusuz ki öğrenme güçlüğü olan bireyin ailesidir. Hem değerlendirme hem müdahale sürecinde tüm uzmanlarla görüşme fırsatı olan, süreci koordine eden, öğrenme güçlüğü olan bireyi en çok gözlemleme fırsatı olan ve bu nedenlerle bireyin hakkında en çok bilgi alınabilecek ekip üyesi de yine bireyin ailesidir.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin aileleri;

- Çocuklarıyla yaşadıkları öğrenme güçlüğü hakkında konuşma,
- Çocuklarının benlik saygılarını geliştirme,
- Çocukları için özel ders verebilecek bir kurum ya da öğretmen bulma,
- Çocuklarının akademik becerilerini geliştirme,
- Ev ödevlerine yardımcı olma,
- Çocuklarının organizasyon ve zaman yönetme becerilerini geliştirme,
- Çocuklarının kendilerine uygun çalışma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olma,
- Kendi yaşadığı kaygıları anlama ve çözme
- Okul ile etkili iletişim kurma ve işbirliği yapma konularında önemli rol oynamaktadır. İzleyen bölümde bu konular başlıklar halinde anlatılmaktadır.

Çocuklarıyla Yaşadıkları Öğrenme Güçlüğü Hakkında Konuşma

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla kendi öğrenme süreçleri hakkında konuşmak, müdahale sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Aileler, çocuklarıyla bu konuşmayı nasıl ve ne zaman yapacakları konusunda çoğu zaman endişe yaşamaktadırlar ve bu konuyu ertelemeyi tercih etmektedirler. Konuşmaları ve tanılama sürecini ertelemek sorunların daha çok büyümesine ve çocukların kendilerini daha olumsuz algılamalarına neden olabilmektedir. Çünkü çocuklar erken yaştan itibaren kendilerini akranlarıyla karşılaştırırlar, özellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklar bu karşılaştırma sonrasında kendilerinin akranlarına göre derslerde daha çok zorlandıklarını fark ederler. Derslerde yaşanan güçlükler devam ettikçe öğrenme güçlüğü olan çocuklar akademik başarısızlıklarının yanı sıra utanç, hayal kırıklığı, okul fobisi ve motivasyon düşüklüğü gibi

sorunlar da yaşarlar. Tüm bu yaşadıklarının nedenini bilmemek, onların kafasının daha çok karışmasına ve kendilerini daha olumsuz algılamalarına neden olmaktadır. Çocukların, kendi yaşadıkları güçlüklerinin bir adı olduğunu bilmeleri kendilerine ilişkin algılarının olumlu olmasını sağlayacaktır (Glazzard, 2010; Riddick, 1996). Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri, çocukları henüz olumsuz durumlar yaşamadan onlarla öğrenme güçlüğü hakkında konuşmalıdır.

Çocuklar çoğu zaman, farkında olmadan, bu konuşmanın başlatıcısı konumunda olurlar. Ailelerine "Neden farklı çocukların olduğu yere ders çalışmaya gidiyorum?, Neden herkes sınıfta hızlı okuyor ben okuyamıyorum?" gibi sorular sorarak kendi öğrenme yaşantılarında yolunda gitmeyen bir şeyler olduğunun farkına vardıklarını gösterirler. Bazen bu durumla ilgili yaşadıkları hayal kırıklıklarını ve öfkelerini de ifade ederler (Rief ve Stern, 2009). Aileler ise bu durumları çocuklarının yaşadığı öğrenme güçlüğü hakkında konuşmak için fırsata çevirebilirler.

Aileler, öğrenme güçlüğü olan çocukları ile konuşurken bazı noktalara dikkat etmelidirler (Rief ve Stern, 2009; Selikowitz, 2012):

- Öncelikle konuşma sırasında çocuğa ders vermekten kaçınmak ve ona dürüst davranmak, çocuğun kendini daha iyi ifade etmesini sağlayacak bir ortam yaratacaktır.
- Konuşmayı yönlendirirken aileler çocuklarının yaşını, bilişsel becerilerini ve sözcük dağarcığını göz önünde bulundurmalı, konuşmanın içeriğini bunları göz önünde bulundurarak oluşturmalıdırlar. Çocuğun yaşadığı öğrenme güçlüğüne anladığından emin olmak, onunla yaşadığı güçlüklerin özellikleri hakkında konuşmak ve sonrasında bu güçlüğü bahane olarak kullanmaması için yaşadığı güçlükleri nasıl yönetebileceğini açıklamak doğru bir yaklaşım olacaktır. İlkokul dönemindeki çocuklar, ergenlik dönemindekilere göre bu konuşmalarda daha az bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar.
- Çocuğun yaşadığı güçlük hakkında neler bildiğini, başkalarından kendi güçlükleri hakkında neler duyduğunu öğrenmek, yanlış düşünceleri hakkında da konuşmayı sağlamak onun rahatlamasına yardımcı olacaktır. Başkalarının onun hakkında "tembel, aptal" gibi sözcükler kullandığını söylemesi ve onun da bu cümleleri içselleş-

tirmesi durumu söz konusu ise çocukların zekâlarıyla ilgili endişelerini gidermek doğru bir adım olacaktır (Öğrenme güçlüğünün normal ve üzerinde zekâ seviyesindeki bireylerde görüldüğünü, bunun zekâ ile ilişkili bir güçlük olmadığını konuşmak gibi.).

- Ebeveynler kendilerini model göstererek herkesin güçlü ve zayıf yönleri olabileceği hakkında konuşabilirler. Örneğin; "Ben çok güzel yemek yapabiliyorum ama araba kullanırken zorlanıyorum, biraz daha çalışmam ve çabalamam gerekiyor." gibi. Sonrasında çocukların da güçlü yönlerini ifade etmeleri ve güçlü yönlerinin önemini farkına varmaları sağlanmalıdır.
- Çocuklara; öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk, genç ve yetişkin bireyin olduğunu söylemek, öğrenme güçlüğü olan ünlü ve başarılı kişilerden bahsetmek, onların karşılaştığı zorluklara rağmen başarılarını anlatmak ve öğrenme güçlüğünün potansiyelini sınırlamadığını, alacağı yardımlarla ve çalışarak hedeflerine ulaşabileceği anlatılmalıdır.
- Öğrenme güçlüğü olan çocukların kaygılarını konuşmaya ihtiyaçları olabilir. Böyle durumlarda sınıf öğretmeni, özel ders öğretmeni, okul psikolojik danışmanı ya da ebeveynleriyle bu konuyu konuşabileceği ve bu kişilerin kendisine, yardıma ihtiyacı olduğu anlarda, destek verebilecekleri anlatılmalıdır.

Çocuklarının Benlik Saygılarını Geliştirme

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük benlik saygısına sahip olabilirler (Saday Duman, Öner ve Aysev, 2016). Yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalıştıkları halde, ebeveynleri ve öğretmenlerinden olumsuz geribildirimler almak, tekrarlayan şekilde akademik başarısızlıklar yaşamak öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısına zarar vermektedir (Ingesson, 2007). Ebeveynlerin çocuklarının öğrenme güçlükleri ile birlikte kaygı, depresyon, karşıt gelme bozukluğu, sosyal becerilerde yetersizlik, düşük öz-yeterlik ve benlik kavramı gibi sorunlar (Coşkun, Gürbüz, Çeri, Doğangün, 2018; Urfalı Dadandı ve Şahin, 2018) yaşayabileceğini bilmesi, çocukların duygusal olarak yaşadıkları güçlükleri anlayabilmeleri ve çocuğa kendini ifade edebileceği ortamlar sunmaları açısından önemlidir.

Her çocuk, öğrenme güçlüklerinin getirdiği düşük benlik saygısı, yetersizlik hissi, kaygı, depresyon gibi sorunları (Caroll ve Iles, 2006) farklı şekillerde ifade edebilir ve farklı başa çıkma becerileri geliştirebilir (Passe, 2006). Bazıları yaşadığı güçlüklerin verdiği utançtan kaçınmak amacıyla okula gitmemek için hastaymış gibi davranabilir, sınıftaki görevlerden kaçınmak için yaramazlık yapabilir, evde ödev yapmamak için öğretmenin ödev vermediğini söyleyebilir. Bu şekilde davranarak ailesinin, öğretmenin ve arkadaşlarının gözünde yetersiz görünmekten de kendini korumuş olur. Bazı çocuklar ise diğerlerinin gözünde aptal görünmektense yaramaz görünmeyi tercih edebilir ve böylelikle akranlarının onunla alay etmesini de engellemiş olduğunu düşünür. Sosyal becerileri nedeniyle de ailelerinden olumsuz geri bildirim alan ya da akranlarıyla kıyaslanan çocuklar diğer çocuklarla etkileşim gerektiren etkinliklerden kaçınma, kendinden yaşça daha küçük çocuklarla oynama davranışları sergileyebilirler.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin öncelikle çocuğun sergilediği davranışları gözlemlemesi ve bu davranışların altında yatan nedenlere odaklanması, sorunların çözümü için önemli bir adım olacaktır. Sorunların belirlenmesinin ardından çocukların öz yeterliliklerini ve benlik saygılarını geliştirmek, çocukların kaçınma davranışlarını azaltacaktır. Aileler öğrenme güçlüğü olan çocuklarının benlik saygılarını geliştirmek için (Reid, 2005; 2011; Reid, Green ve Zylstra, 2008).

- Çocuğun yeteneklerini, ilgilerini, becerilerini ve olumlu özelliklerini keşfetmesi için deneyimler sunmalı,
- Çocuğun iletişim becerilerini geliştirmeli,
- Çocuğun sosyal kaygılarını azaltmasına yardımcı olmalı,
- Çocuğun okul dışı zamanlarında kulüp, spor, tiyatro gibi etkinliklere katılımını desteklemeli,
- Çocuğa gelişim dönemine uygun sorumluluklar vermeli,
- Çocuğun düşüncelerine değer verdiklerini ona hissettirmeli, çocuğa koşulsuz sevgi ve kabul göstermelidir. Çocuk uygun olmayan bir davranış gösterdiğinde bu davranışın neden uygun olmadığı ona açıklanarak demokratik bir tutum sergilemeli,

- Çocuğun problem çözme becerilerini geliştirmeli,
- Çocuğa olumsuz duygularla başa çıkabilmesi için stratejiler öğretmeli,
- Çocuğu duygu ve düşüncelerini paylaşması konusunda cesaretlendirmeli,
- Çocuğu dinlemek için zaman ayırmalı,
- Çocuğun güçlük yaşadığı alanları konuşurken dürüst ve açık olmalı,
- Çocuğa zayıf yönlerini geliştirebilmesi için gerekli yardımı sunmalı,
- Çocuk duygularını yönetmekte ve olumsuzluklarla başa çıkmakta güçlük yaşıyorsa bir uzmandan destek almalı,
- Çocuğu başardığı görevler için değil, tamamladığı ve çaba harcadığı görevler için övmeli,
- Çocukla birlikte ulaşılabilir hedefler koymalı ve küçük adımlarla ilerlemeyi hedeflemeli,
- Çocuğu akranlarıyla kıyaslamamalı,
- Çocuğu arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesi için cesaretlendirmeli,
- Çocuğa öğrenme stilini bulmada yardımcı olmalı,
- Çocuğa seçimler yapması için (kıyafet seçimi, kitap seçimi gibi) fırsatlar vermelidir.

Çocuk İçin Özel Ders Verebilecek Bir Kurum ya da Öğretmen Bulma

Öğrenme güçlüğü olan çocukların en önemli destekçilerinden biri de özel destek alacakları kurum ve birebir çalışacakları öğretmenleridir. Yaşanan öğrenme güçlüğüne derecesine bağlı olarak destek alınacak konu ve uzmanlar da değişmektedir. Ailelerin uzmanlardan nasıl ve ne zaman yardım alacaklarını bil-

mesi ve çocukları için doğru uzmanla çalışabilmeleri oldukça önemlidir. Çocuğun sınıf öğretmeninin ek ders almasını önermesi, ebeveynlerin çocukla ödev yaparken gerginlik yaşaması ve aile bireylerinin bu gerginlikten etkilenmesi, ailede çocuğa destek sunulamaması gibi durumlarda özel ders alınması önemlidir.

Özel ders alınmasına karar verildiğinde dikkat edilecek bazı noktalar ise şu şekildedir (Rief ve Stern, 2009):

- Yardım alınan uzmanın çocukla uyum içerisinde çalışması önemli koşullardan biridir. Çocuk ders sırasında kendini rahat hissetmeli ve ifade edebilmeli, zorlandığı konuları özel ders öğretmeni ile paylaşabilmelidir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışan, eğitimi ve tecrübesi bu alanda olan kişilerle çalışmak daha olumlu sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışırken sonuca götüren tek bir yöntem yoktur. Bu nedenle çalışılacak öğretmenin birden fazla kanıta dayalı yöntem ve tekniğe hâkim olması, çocuğa uygun yöntem seçme ve uygulama konusunda deneyimli olması önemlidir.
- Öğretmenle karşılıklı olarak özel dersten beklentilerin konuşulması, iyi bir iletişim kurulması, çocuğun süreç içindeki durumu hakkında belirli aralıklarla görüşülmesi işbirliğini kuvvetlendirecektir. Yapılacak aile-öğretmen görüşmelerinin ders saatlerinin dışında olmasına özen gösterilmelidir.
- Özel derslerin çocuk için önemli olan etkinliklerle aynı saatlere denk gelmemesi, çocuğun derse katılım göstermesi için önemlidir. Örneğin arkadaşının doğum günü varken özel derse gitmek zorunda kalan bir çocuk derse katılımı isteksiz olabilir. Çocuk, sevdiği etkinliğe katılmasını engellediğini düşündüğü için bu dersleri olumsuz bir durum gibi algılayabilir.

Çocukların Akademik Becerilerini Geliştirme

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan tüm çocuklara, erken çocukluktan itibaren okul dışında ve özellikle ev ortamında sunulan okuma-yazma ve matematik becerilerine yönelik tüm etkinlikler onların ilerleyen dönemlerdeki akademik

başarısına olumlu katkılarda bulunmaktadır (Darling ve Westberg, 2004; Niklas ve Schneider, 2017; Senecal ve Young, 2008; Shanahan ve Lonigan, 2008).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri, çocuklarının okuma, yazma ve matematik becerilerini geliştirmek amacıyla aşağıdaki uygulamaları yapabilirler (Franklin, 2018; Reid, 2005):

- Fonolojik farkındalık becerilerinin kullanımını içeren oyunlar oynamak (Sözcüklerin hece sayısını bulma, sözcükleri hecelere ayırma, verilen sesle başlayan/bitirilen sözcük bulma, sözcükteki seslerin yerini değiştirme vb.),
- Rahat, olabildiğince az uyarının ve yeterli ışığın olduğu okuma alanları oluşturma,
- Okunacak materyalin seçiminde çocuğun ilgi ve tercihlerini de dikkate alma,
- Birlikte kitap okuma ve okunan kitap hakkında konuşma.
- Okuma ve yazmayı bir ceza olarak kullanmama (Çocuk istenmeyen bir davranış yaptığında odasına gidip öğretmenin verdiği okuma-yazma ödevini yapmasını istemek gibi),
- Kitap okumak için özel bir zaman belirleme (Okuma alışkanlığının kazanılması için, okuma etkinliklerinin istikrarlı devam etmesi gerekmektedir. Çocukla kitap okumak için ortalama bir süre belirlenmeli ve bu süre günlük hayatının bir parçası haline getirilmelidir. Başlangıçta kısa bir süre okumaya ayrılarak zamanla bu süre uzatılabilir. Okumanın etkileşimli bir süreç olduğu unutulmamalı, etkileşime de önem verilmeli ve okuma süresinde çocuk kendini baskı altında hissetmemelidir),
- Günlük hayatta karşılaşılan ve çocuğun anlamını bilmediği sözcükler hakkında konuşma (Okuma ve yazılı ifade sözcük bilgisinden etkilenen bir beceridir. Sözcük bilgisi geliştikçe okuma ve yazılı ifade becerileri de gelişmektedir. Yeni karşılaşılan sözcüklerin anlamları, ilişkili olduğu sözcükler hakkında konuşmak ve bu sözcükleri tekrarlı olarak konuşmalarda kullanmak çocukların öğrenmelerini kolaylaştırır),

- Okuma sırasında çocuğun duygularına duyarlı olma (Okuma güçlüğü olan çocuklar bazen okuma performansları düşük olduğu için devam ettikleri sınıf düzeyinin altında kitaplar okuyabilirler ve durumdan rahatsızlık duyabilirler. "Arkadaşlarım daha zor kitapları okuyabiliyorlar, ben okuyamıyorum." gibi bir cümle kurabilirler. Böyle bir durumda ebeveynler güven verici bir şekilde çocuğu dinlemeli ve duygularını görmezden gelmemelidir. Bu noktalara dikkat edilerek çocuğun okuma eylemini, utanç duygusuyla eşleştirmesinin önüne geçilebilir.),
- Kitap hakkında konuşma (Kitapta gerçekleşen olaylar ile ilgili alternatif çözüm önerileri oluşturma; kitapta yer alan karakterleri, kitabın konusunu daha önce okuduğu kitaplar ve kendi yaşadığı deneyimleri ile karşılaştırmasını sağlama çocuğun okuduğunu anlamasına ve okuduklarını kendi hayatı ile birleştirmesine katkıda bulunur),
- Yeni durumlar için ısrarcı olmama (Örneğin çocuğun sesli okuma yapma konusunda istekli olduğu görülebilir; ancak çocuk sesli okuma konusunda istekli olduğu kadar cesaretli değil ise sesli okuması teklif edilebilir ama ısrarcı davranılmamalıdır),
- Çocuğun ilgisini çeken dergi ve diğer yayınlara abone olma,
- Çocuğu günlük tutmaya teşvik etme,
- Serbest okuma çalışmaları yaptıрма (Kendi istediği bir metni/kitabı istediği zaman, istediği yerde, istediği kişi ile okuma. Bu etkinlik, çalışılan okuma becerilerinin genellenmesini de sağlayacaktır),
- Ailece kelime oyunları oynama (Sessiz sinema, isim-şehir oyunu, nesi var oyunu gibi. Bu oyunlar sözcük dağarcığını, fonolojik farkındalığı, dikkat ve bellek becerilerini de geliştirir).
- Çocuğa alışveriş listesi hazırlama, tebrik kartı yazma gibi yazma becerilerini gerektiren sorumluluklar verme.
- Şekillerle ilgili etkinlikler yapma (Nesneleri şekillerine göre eşleme ve sınıflama oyunları oynama gibi)

- Çocuğun odasında ve çevresinde sayılar ve sayma becerisini destekleyici materyallerin bulundurulması (Örneğin; buzdolabı üzerinde magnet sayıları bulundurma ve bunlarla sayıları uygun şekilde sıralama gibi etkinlikler yapma).
- Çocuk sayıları, saymayı ve sayılar arasındaki büyüklük ilişkisini öğrendikten sonra günlük yaşam etkinliklerine basit dört işlem problemlerini ekleme.
- Para ve paranın değerini öğretme. Sonrasında para ile ilgili basit toplama ve çıkarma işlemleri de çalışılabilir. Önce evde alışveriş içeren oyunlar oynanıp sonrasında çocuğun market, oyuncakçı gibi ortamlarda para ile ilgili hesaplamalar yaparak alışveriş yapmasını teşvik etme.
- Ölçme becerilerini günlük yaşam becerileri içinde öğretme (Örneğin yemek yapma sırasında çocuğun ölçü kaplarını kullanarak ve sayarak yardım etmesini sağlama, Çocuğun kendisinin ve çevresindekilerin boy ve kilolarını öğrenmesi ve bunların birbiri ile ilişkilerini daha uzun-daha kısa, daha hafif-daha ağır gibi matematikle ilgili sözcükleri kullanarak ifade etmesi sağlama gibi).
- Zamanla ilgili kavramları öğretme (Analog saat okumayı öğretme; önce-sonra, erken-geç gibi zamanla ilgili kavramları öğretme, takvim kullanma ve takvim üzerinde günlerin sıralanışını, ayları öğretme gibi.).

Ev Ödevlerine Yardımcı Olma

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar aileleriyle ödev yapma konusunda çok istekli davranmayabilirler. Bir yandan ödev yaptığı kişiyle gerginlik yaşamaktan bir yandan da ailelerinin kendilerini yetersiz göreceği endişesinden dolayı ödev saatlerini sürekli olarak ertelemek için bahaneler üretebilirler. Ailelerin bu konuda dikkat edilmesi gereken noktaları bilmesi ve uygun bir yaklaşım ile hareket etmesi hem aile hem de çocuk için kaygı yaratan ödev saatlerini daha verimli hale getirebilir.

Ailelerin, öğrenme güçlüğü olan çocuklarıyla ders çalışma ve ödev kültürünü oluşturabilmeleri için dikkat etmeleri gereken noktalar şu şekildedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008; Rief ve Stern, 2009; Selikowitz, 2012):

- Çocukla birlikte bu amaç için bir çalışma alanı oluşturulmalıdır. Çalışma alanının sessiz olması ve yeterince ışık alması gerekmektedir. Ödev saatleri boyunca olabildiğince az uyarana maruz kalmak hem yetişkinlerin hem de çocukların yararına olacaktır.
- Mümkün olduğunca telefonların çalışma alanının dışında tutulması, televizyonun açık olmaması ve çalışmaya başlamadan önce gerekli olan tüm malzemelerin çalışma alanında bulundurulması dikkatlerin dağılmasını önleyecektir.
- Çocuğun ve aile bireylerinin rutini göz önünde bulundurarak bir ödev ve ders çalışma planı oluşturulması ve bu planın uygulanabilir olması ödev yapma alışkanlığının ve planlı çalışma becerisinin kazandırılması için önemlidir. Her çocuğun ödev rutini birbirinden farklıdır. Bazı çocuklar okuldan gelir gelmez ödeva başlamak isterken bazıları dinlenmek ister. Bu nedenle çocuğun tercihleri de rutini oluşturulurken göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ödev alışkanlığı oluşturmaının diğera bir önemli boyutu, ödevlerin okulda çocuk tarafından eksiksiz olarak not alınmasıdır. Çocuğun tüm ödevleri not aldığından emin olmak için öğretmeni ile iletişimde olunabilir. Özellikle öğretmenin de içinde bulunduğu mesaj grupları ebeveynlerin verilen ödevlerden haberdar olmasını ve çocuğun ödevleri için aldığı notları kontrol edebilmesini sağlar. Öğretmenler de çocuğun ödev kâğıtlarını ve ödeva ilişkin aldığı notları kontrol edebilirler.
- Ödev yaparken, çocuklar yardıma ihtiyaç duyabilirler. Çocuğun ödeva başlarken ne yapması gerektiğini anlamasını sağlamak amacıyla ödev notları birlikte okunup, tam anlamıyla anlaşıldığından emin olduktan sonra yetişkin, çocuğun bağımsız çalışması amacıyla, odadan ya da çalışma alanından çıkabilir. Bu durumda yetişkin belirli aralıklarla çocuğa yardımcı olup olmadığını sormalı ve çocuk ödevi bitirdikten sonra kontrol etmelidir.

- İki farklı ödev arasında kısa molalar verilmelidir. Çok fazla zaman harcamasına rağmen çocuk ödevleri bitirememişse ve ebeveynler çocuğun yeterince çalıştığını düşünüyorlarsa ödevlerini bitirmesi için çocuk zorlanmamalı ve öğretmene bu durum bildirilmelidir. Ödevlerin ebeveynlerin değil çocuğun sorumluluğu olduğu ve bu nedenle eksiklikler olabileceği unutulmamalıdır.

Çocukların Organizasyon ve Zaman Yönetme Becerilerini Geliştirme

Öğrenme güçlüğü olan bireyler, organizasyon ve zaman yönetimi becerilerinde sıklıkla problem yaşamaktadırlar. Bu becerilerin geliştirilmesinde aileler çocuklarına şu şekilde yardımcı olabilirler (Franklin, 2018; Pierangelo ve Giuliani, 2008; Paquette ve Tuttle, 2006; Wood, 2006):

- Çocuklarının okulda ve evde daha düzenli olmasını sağlayacak bir takım materyallerin alınması ve kullanımının sağlanması organizasyon ve zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırır. Ebeveynler çocuklarının, öğretmenlerinin de uygun gördüğü şekilde, ödevlerini koyabilecekleri dosya ve çok bölmeli okul çantası ile ödevlerini not almaları için not defteri alabilirler. Sınıf seviyesine uygun olarak bu materyallerin sağlanması çocukların organizasyon becerileri için önemlidir. Daha küçük sınıflarda tekli zarf dosyalar yeterli olacakken, sınıf seviyesi ilerledikçe renklerle ayrılmış halkalı klasörler temin edilebilir. Halkalı klasörlere alternatif olarak akordeon (bölmeli) klasörler de kullanılabilir. Akordeon klasörün bölümlerine ders adlarının yazdığı etiketler yapıştırılabilir. Çocuk ödevlerini dosyadaki etiketlere göre düzenli olarak yerleştirebilir. Bu şekilde ödevlerin kaybolmasının önüne geçilebilir.
- Çocuğun çalışma alanının düzenlenmesi de organizasyon becerileri için önemlidir. Saklanacak dosyaları ve ödevleri korumak için saklama alanı oluşturulması, önemli notların asılabileceği mantar panoların görülebilecek bir yerde bulundurulması, çocuğun önemli günlerini (ödev teslim tarihleri, sınav tarihleri vb.) işaretleyebileceği bir masa takvimi bulundurulması bu konuda yardımcı olacaktır.
- Eşyalarını kaybetmemesi için eşyaların üzerine çocuğun adının yazdığı etiketler yapıştırılabilir.

- Unutmaması gereken şeyler olduğunda, bunlar renkli yapışkan kâğıtlara not edilip evin görünebilir yerlerine yapıştırılabilir (Örneğin spor dersi olduğu günler dış kapıya "Spor çantasını unutma!" yazan bir kâğıt yapıştırma gibi).
- Sabah acele ile unutmaması için okula çantasının akşamdan hazırlanıp her zaman aynı yere koymasını sağlanabilir.
- Okul dışında etkinliklerde kullanılacak eşyaları için bir çanta oluşturulabilir. Bu çantanın içinde bulunması gerekenlerin listesini oluşturup çantaya yerleştirilerek eşyaların kaybolmasının ve unutulmasının önüne geçilebilir.
- Çocuğa zaman kavramı ve saat okuma öğretilmelidir. Belirli sürede görev tamamlamayı öğrenmesi ve kendini düzenlemesine yardımcı olması amacıyla alarm kurulabilir. Çocuk ödevlerini planlayarak yapmaya teşvik edilebilir. Çocukla ödevde başlamadan önce ödevin ne kadar zaman alabileceği üzerine konuşulabilir.
- Uzun dönemli ödevlerde (proje ödevleri gibi) organize olabilme ve zaman yönetimini sağlamak için ödevde başlangıç ve ödevi bitirme tarihleri belirlenebilir. Bu tarz ödevler küçük parçalara bölünerek çocuğun ilerlemeleri takip edilebilir ve çocuk ödevi bitirme konusunda, öğretmenin de takip ve desteği sağlanarak, motive edilebilir.
- Çocuk için bir ajanda alınarak ders ve ders dışı etkinlikleri not etmesi, günlük yapacaklarını yazarak planlaması sağlanabilir. Yaptığı ödevlerin ve tamamladığı görevlerin üzerini fosforlu kalemle çizmesi öğretilir. Bu şekilde çocuğun haftalık rutini ve hangi etkinliğe ne kadar süre ayırdığı belirlenebilir. Böylelikle çocuğun zamanını yönetmesine ve kendini takip etmesine yardımcı olunabilir.

Çocukların Kendilerine Uygun Çalışma Stratejileri Geliştirmelerine Yardımcı Olma

Her çocuğun öğrenme biçimi kendine özgüdür. Bu nedenle geliştirilecek olan çalışma becerileri ve stratejileri de çocuktan çocuğa farklılıklar göstermektedir. Bütün çocuklara uygun ve bütün çocuklarda etkili olan tek bir çalışma stratejisi yoktur. Bu nedenle çocukların birden fazla öğrenme stratejisi ile çalıştırılmaları,

onların kendilerine uygun olan doğru stratejiyi ve çalışma becerilerini geliştirmelerini destekleyecektir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların kendi çalışma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla izlenebilecek bazı adımlar şunlardır (Heaton ve Mitchell, 2001; Peer ve Reid, 2003):

- Çocuğun öğrenme stili yani bilgiyi daha kolay nasıl öğrenebileceği keşfedilmeye çalışılmalıdır. Öğrenme stili keşfedildikten sonra, çocuğun o stile uygun yöntemlerle ders çalışması sağlanmalıdır. Öğrenme stilleri görsel, işitsel, dokunsal-kinestetik olarak üçe ayrılmaktadır. Görsel öğrenme stiline sahip olan çocuklar resimler, kartlar, haritalar, grafikler ve renkli kodlama yöntemlerini kullanabilirler. İşitsel öğrenme stiline sahip olan çocuklar ise bilgiyi öğrenirken birinin okumasına ya da açıklamasına ihtiyaç duyabilirler. Müzik ile çalışmayı sevebilirler; bilgileri şarkılara, şiirlere çevirerek ya da ritim, uyak içeren sözlerle daha kalıcı hale getirebilirler. Dokunsal-kinestetik öğrenme stiline sahip olan çocuklar ise bilgiyi öğrenirken fiziksel olarak etkin olmaktan hoşlanırlar. Bazen de bu stilleri içeren öğrenme yöntemlerinin bir arada kullanılması daha etkili olabilir.
- Ebeveynler çocuklarını öğrendikleri şeyleri kendilerine anlatmaları konusunda cesaretlendirmelidir.
- Çocukların öğrenmesi gerekenleri içeren ve/veya öğrendiklerini tekrar edebilmelerini sağlayan bilgi kartları hazırlamalarına yardımcı olunmalıdır. Bu kartların bir yüzünde konuya ilişkin sorular yer alırken diğer yüzünde yanıtlar bulunabilir.
- Çocukların kullandıkları stratejilerin belirlenebilmesi birlikte çalışırken “Bunu nasıl yaptın?” sorusu sorulabilir. Kullanmadıkları stratejiler öğretilirken yetişkin ona sesli düşünerek model olmalı, ipuçları ve geribildirimler ile destek sağlamalıdır.
- Ödev yapılırken küçük adımlarla ilerlenmeli, ödevi doğrudan başlamak yerine ödev ve yapılması gerekenler hakkında konuşularak planlama stratejisi öğretilmelidir.

Aile İçerisinde Yaşanılan Kaygıları Anlama ve Çözme

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin aileleri, çocukları ile ilgili yoğun şekilde kaygı yaşayabilmektedirler. Ailelerin en yoğun şekilde kaygı yaşadıkları konulardan biri tanılama sürecidir. Çocuklarının öğrenme güçlüğü tanısı almasıyla öncelikle çocuğunun yaşadığı güçlüklerin bir adı olması ve zekâlarıyla ilgili bir problem olmadığının keşfedilmesi ailenin kısa süreliğine de olsa rahatlamasını sağlar. Sonrasında bu rahatlatma duygusu yerini, öğrenme güçlüğü tanısının çocuklarının etiketlenmesine ve bazı okullarda kabul görmeyeceğine neden olacağı endişesine bırakır. Fakat tanılamadan sonra kullanılan öğrenme güçlüğü terimi, çocuklarının akranları tarafından duydukları ya da kendileri için kullandıkları (yavaş, tembel) kelimelerden çok daha az can yakıcıdır. Bunun devamında aileler, çocuklarının okulda karşılaştığı akademik ve sosyal problemlerle nasıl başa çıkacağı konusunda da endişe duyarlar. Bazen de çocuklarının sahip olduğu öğrenme güçlüklerinden dolayı kendilerini suçlama eğilimi gösterirler. Çocuklarının problemlerini anlamadığını düşündükleri öğretmenlerine ya da onlara bu sorunu yeterince açıklayamadıklarını düşündükleri uzmanlara karşı öfkeli olabilirler (Leitão ve ark., 2017). Bir yandan da çevrelerindeki insanların çocukları hakkında verdikleri önerilerden dolayı kafaları karışabilir. Tüm bunlar yaşanırken çocukları için yeterli olup olmadıklarını ve daha fazla neler yapabilecekleri konusunda merak içinde araştırma yaparlar. Öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri bu duyguları farklı düzeylerde yaşarlar ve bunlarla başa çıkabilmek için farklı stratejiler kullanırlar. Kimi aileler zamanla bu duygularla kolay bir şekilde başa çıkabilmeyi başarırken, kimileri de onları anlayabilecek ve sorgulamadan dinleyebilecek bir arkadaş, eş ya da uzman desteği ile bu süreci atlatırlar. Bazen de ailelerin bu durumu atlatmasında, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerden oluşan destek gruplarına katılıp deneyimlerini paylaşma etkili olabilir.

Öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan ailelerin sık sık karşılaştığı ve onlarda kaygı yaratan durumlardan biri de çevresindeki kişilerin çocukları hakkında yaptıkları olumsuz yorumlardır. Bunlarla başa çıkabilmek için ailelerin geliştirebileceği stratejilerden biri; uygun olmayan yorumlar yapıldığında, karşısındaki kişinin yaptığı yorumu daha uygun ve kibar ifadelerle tekrarlamasıdır. Örneğin "Senin çocuğun öğrenemiyor." yorumuna karşılık "Çocuğum bazı konuları öğrenmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyuyor." şeklinde, karşıdaki kişiye kullandığı ifadenin daha nazik bir şekilde tekrar edilmesi bu duruma örnektir. Bunun dışında ailelerin çevresindeki kişilere çocuklarının yaşadıkları

güçlük hakkında bilgi vermeleri (öğrenme güçlüğünü anlatan bir kitap hediye etmek gibi) onların bu durumu anlamalarını ve uygun olmayan yorumlardan uzak durmalarını sağlayabilir (Rief ve Stern, 2009).

Ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocukları dışında da çocukları varsa ebeveynler, çocuklar arasında denge kurmak ve bu süreci iyi bir şekilde yönetmek durumunda kalabilirler. Kardeşlere de öğrenme güçlüğünün ne olduğu, bazı durumlarda öğrenme güçlüğü olan çocuğa daha fazla vakit ayırmaları gerekebileceği, bu durumun kendisine yönelik ayrımcılık yapıldığı anlamı taşımadığı anlatılmalıdır. Ailesinin kardeşine daha çok vakit ayırdığını düşünen çocuğun kardeşine karşı hissettiği öfke, kızgınlık duyguları kabul edilmeli ve çocuğun duygularını açık bir şekilde ifade etmesi sağlanmalıdır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşleri de, akranlarından öğrenme güçlüğü olan kardeşleri hakkında olumsuz yorumlar duyabilirler. Böyle bir durumun gerçekleşmesi halinde, çocuğun sınıf öğretmeninden, diğer çocukların olumsuz tutumlarının değiştirilmesi için “farklılıklara sahip olmak/farklı olmak” ile ilgili bir konuşma yapması konusunda yardım istenebilir. Yine normal gelişim gösteren kardeşle olumsuz yorumlarla nasıl başa çıkabileceği konusu üzerine sohbet edilerek fikir alışverişi yapılabilir (Selikowitz, 2012).

Okul ile Etkili İletişim Kurma ve İşbirliği Yapma

Öğrenme güçlüğü olan çocuklara sahip olan ebeveynlerin, çocukları için yapabileceği en önemli şeylerden biri okul-aile işbirliğini sağlıklı bir şekilde kurmak ve sürdürmektir. Okul ve aile arasında etkileşim ve işbirliği yüksek olduğunda çocukların performanslarının arttığı ve kendilerini okula daha ait hissettikleri bilinmektedir. Etkili okul aile iletişimini ve aile katılımını sağlamak için:

- Ebeveynlerin çocuklarını desteklemek amacıyla evde öğrenme ortamları oluşturmaları,
- Okuldan eve, evden okula etkili ve karşılıklı iletişimin sağlanması,
- Ebeveynlerin okul temelli etkinliklere katılmaya istekli olmaları,
- Okulun ebeveynlere çocuklarının ev ortamında öğrenmelerini desteklemeleri amacıyla bilgi sağlanması,

- Okul ile ilgili alınan kararlarda ebeveynlerin de katılmalarına imkân sağlanması
- Toplumla işbirliği içinde olmak (belediyeler, sivil toplum kuruluşları vb.) önemlidir (Epstein, 1996).

İlkokul ve ortaokula devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ebeveynleriyle yapılan güncel bir çalışma, öğretmen-ebeveyn arasındaki işbirliği yüksek olduğunda ailelerin okula dayalı etkinliklere daha çok katıldığını ve ailenin kendisinin okul tarafından kabul edildiğini hissettiğini göstermiştir (Yotyodying ve Wild, 2019).

Okul aile etkileşimi ve işbirliği için:

- Çocuğun sahip olduğu öğrenme güçlüğü hakkında öğretmen ve aile konuşmalı, sahip olunan güçlüğü özellikleri, çocuğun performansı, öğrenme stili, güçlük yaşadığı diğer alanlar ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmalıdır.
- Aile ve öğretmen çatışma yaşamaktan kaçınılmalıdır. Yaşanılan çatışma çocuklar tarafından fark edildiğinde çocuklarda strese ve kaygıya neden olabilir. Bu nedenle ortak bir bakış açısı sağlanmalıdır.
- Öğrenme güçlüğü olan çocuğun kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmeleri ihtiyaç duyduğu desteği alması için gereklidir. Kaynaştırma süreci hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenin aileyi bu konuda bilinçlendirmesi önemlidir.
- Öğrenme güçlüğü olan çocukların kendi hızında ilerleyebilmesi için bireyselleştirilmiş eğitim planının (BEP) uygulanması ve bu plan doğrultusunda hareket edilmesi gerekmektedir. BEP hazırlanması ve takip sürecine aileler de dâhil olmalıdır. Ailelerin BEP toplantı tarihlerini takip etmesi ve bu toplantılara katılım göstermesi, ailenin çocuğun gerçek performansını bilmesine ve yapılan müdahalelere katılım göstermesine yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *Br J Educ Psycho*, 76 (3), 651-662.
- Coşkun, G. N., Gürbüz, G. A., Çeri, V. ve Doğangün, B. (2018). Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda psikiyatrik eş tanılarının incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 87-94.
- Darling, S., & Westberg, L. (2004). Parent involvement in children's acquisition of reading. *The Reading Teacher*, 57(8), 771-776.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives And Previews On Research And Policy For School, Family, And Community Partnerships. In Booth, A & Dunn, J. .F (Eds), *Family School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah: Erlbaum.
- Franklin, D. (2018). *Helping Your Child with Language- Based Learning Disabilities*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25 (2), 63-69.
- Heaton, P., & G. Mitchell (2000) *Dyslexia: Students in Need*. London: Whurr.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591
- Leitão, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M., & Boyes, M. E. (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19 (3), 322-334.
- Niklas, F., & Schenider, W. (2017). Home learning environment development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263-274.
- Paquette, P. H., & Tuttle, C. G. (2006). *Learning Disabilities: The Ultimate Teen Guide (It Happened To Me)*. Oxford, UK: Scarecrow Press.
- Passe, A. N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12 (4), 256-75.
- Peer, L., & Reid, G. (2003). *Introduction to Dyslexia*. London: David Fulton.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching Students with Learning Disabilities*. California: Corwin Press.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia: A Complete Guide for Parents*. Chichester: Wiley.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia a Practitioner's Handbook* (4th. Ed.), Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

- Reid, G. (2011). *Dyslexia* (3rd ed). London: Continuum International Publishing.
- Reid, G., Green, S., & Zylstra, C. (2008). The Role of Parents. In Reid, G., Fawcett, A., Manis, F., & Siegel, L. (Eds.), *The SAGE Handbook of Dyslexia*, (pp. 411-423). London: Sage.
- Riddick, B. (1996). *Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties*. London: Routledge.
- Rief, S. F., & Stern, J. (2009). *The Dyslexia Checklist: A Practical Reference For Parents and Teachers*. Chichester, UK: Jossey Bass Wiley.
- Saday Duman, N. ve Öner, Ö. ve Aysev, A. (2016). The effect of educational therapy on self-esteem and problem behaviors in children with specific learning disability. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(1), 85-92.
- Sakız, H., Sart, H. ve Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 240-256.
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and Other Learning Diffulties: The Facts* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78 (4), 880-907.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2008). The national early literacy panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39 (4), 279-285.
- Urfalı Dadandı, P. ve Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 17 (2), 532-545.
- Wood, T. (2006). *Overcoming Dyslexia for Dummies*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family-school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning Culture and Social Interaction*, 22 (1), 74-83.

Yazar Hakkında

Diğdem SÜRGEN 2014 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden mezun olmuştur. 2019 yılında “Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Çalışma Belleği Performanslarının İncelenmesi” isimli tezini tamamlayarak İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Yüksek Lisans Programından mezun olmuştur. 2014 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda okul psikolojik danışmanı ve rehber öğretmeni olarak görev yapmaktadır. İlgi alanları arasında öğrenme güçlükleri ile dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar yer almaktadır.

BÖLÜM 6

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN YASAL HAKLARI VE KAYNAŞTIRMA EĞİ- TİMİ

Dr. Öğretim Üyesi Tansel YAZICIOĞLU
ORCID: 0000-0002-0946-2637

GİRİŞ

Temel bir insan hakkı olan eğitim hakkı, ekonomik, sosyal ve kültürel haklar içerisinde yer alan ve önkoşul olma özelliği ile bireylerin gelişimini sağlayan ikinci kuşak haklardandır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra insan haklarının korunması ve sürdürülmesine ilişkin uluslararası alanda adımlar atılmış ve İnsan Hakları Belgeleri ışığında eğitim hakkı uluslararası ve ulusal mevzuatta karşılığını bulmuştur. Eğitim hakkının uluslararası insan hakları sözleşmelerinde garanti altına alınması Türkiye'deki ulusal mevzuatı da etkilemiş ve özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkına ilişkin kapsamlı düzenlemeler yapılmasına neden olmuştur. Özellikle 1970'li yıllardan sonra yaşanan gelişmeler kaynaştırma uygulamalarını ön plana çıkarmış, özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaya başlamışlardır. Bu bağlamda özellikle ülkemizde tanılma oranı gitgide artan öğrenme güçlüğü olan öğ-

rencilerin eğitim haklarına ilişkin düzenlemelerin önemi her geçen gün artmış ve çok sayıda yasal mevzuat çıkarılmıştır.

Eğitim Hakkına İlişkin Yasal Düzenlemeler

Eğitim hakkı 1948'den bu yana uluslararası hukukta temel bir insan hakkı olarak kabul edilmiştir. Eğitim herkes için temel bir insan hakkıdır ve bu hak bireylerin diğer haklara erişiminde önemli bir yere sahiptir. Eğitim temel bir hak olarak evrensel ölçekte kabul görmekte ve bu nedenle de uluslararası sözleşmeler, yasalar ve yasalara dayalı olarak hazırlanan düzenlemelerle öğrencilerin haklarını korumak için tasarlanmaktadır. Eğitimcilerin bu hakları anlamaları ve hak temelli bir yaklaşımla hareket etmeleri gerekmektedir. Tarihe bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin devlet okullarına gitme haklarının olmadığı düşünülmüş ve devlet okullarına devam etmekten mahrum bırakılmışlardır. Zaman içerisinde birçok farklı sivil toplum örgütlerinin ısrarı sonucunda hak kavramına ilişkin yasal düzenlemeler yapılmış ve bu düzenlemelerde eğitim hakkı açık ve net olarak vurgulanarak güvence altına alınmıştır. Aşağıda uluslararası hukukta eğitim hakkını güvence altına alan sözleşme ve belgeler tarih sırasıyla verilmiştir.

- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948)
- Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960)
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966)
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)
- Herkes İçin Eğitim Konusunda Dünya Deklarasyonu: Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması (1990)
- Salamanca Bildirisi (1994)
- Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı (1996)
- Dakar Eylem Çerçevesi: Herkes İçin Eğitim (2000)
- Engellilerin Hakları Sözleşmesi (2006)

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948)

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarih ve 217 A (III) sayılı kararıyla ilan edilmiştir. Bildirinin eğitim hakkını düzenleyen 26. maddesinde "Herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin en azından ilk ve temel aşamasında parasız, ilköğretimin zorunlu, teknik ve mesleksel eğitimin herkese açık olduğu" ifade edilmiştir. Bildiride eğitimin insanın kişiliğini tam olarak geliştirmeye yönelik olması gerektiği ifade edilmiş, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960)

Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] tarafından 14 Aralık 1960 tarihinde yapılan toplantıda kabul edilmiştir. Sözleşmede "ayrımcılık" terimi; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, ekonomik ya da doğum temeline dayanan ve eğitimde eşitsizliği engelleyen ya da ortadan kaldıran ve bunu amaçlayan terim olarak kullanılmıştır. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme' de Taraf Devletler herhangi bir kişi ya da grubu, herhangi bir tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakmamayı, öğrencilerin eğitim kurumlarına alınmasında hiçbir ayırım yapılmamasını, gerektiğinde yasa yoluyla güvenceye bağlamayı taahhüt etmişlerdir.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966)

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 16 Aralık 1966 tarihli ve 2200 A(XXI) sayılı kararıyla kabul edilmiş ve imzaya, onaya ve katılmaya açılmıştır. Sözleşme 3 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin eğitim hakkı ve bu hakkın kullanımını düzenleyen 13. maddesinde "Taraf Devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraf Devletler, eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Taraf Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar." ifadelerine yer verilmiştir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)

Çocuk Hakları Sözleşmesi, insan hakları sözleşmesine dayalı olarak çocukların haklarını tam olarak ifade etmek ve bu hakları korumak için yol gösterici ilkeler sağlayan önemli uluslararası sözleşmelerden birisidir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocuğun medeni, kültürel, ekonomik, politik ve sosyal hakları tanımlanmakta ve temel sağlık, sosyal hizmetler ve eğitim standartları belirlenmektedir. Ana hatlarıyla belirtilen bu temel haklar tüm çocuklar için dört temel ilkeye dayanmaktadır: Ayrımcılık yapmama; yaşama ve gelişme hakkı; çocuğun en iyi çıkarlarına adanmışlık ve çocuğun görüşüne saygı duymak. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde özel gereksinimli bireylerin ve çocukların eşit muamele görmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklara tam ve eşit bir eğitim erişimi sağlanabilmesi için üye devletlere kılavuzluk rolü üstlenmiştir. Beynamede üye devletlerin uyması gereken kurallar, tutum ve yaklaşımlar ile yapılanmaya ilişkin hükümler açıkça belirtilmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesiyle Taraf Devletlerin, çocuğun eğitim hakkını kabul edecekleri ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirileceği görüşüne yer verilmiştir. Sözleşmeye göre Taraf Devletlerin özellikle ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca, çocuk eğitiminin amacının çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır.

Herkes İçin Eğitim Konusunda Dünya Deklarasyonu: Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması (1990)

Herkes için eğitim Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) eğitim alanında geliştirdiği çok önemli programlardan birisidir. Herkes için eğitim çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitimden yararlanmasını hedefleyen küresel bir programdır. Programın temel ilgi alanları; temel eğitim, yetişkin okur-yazarlığı, cinsiyet eşitliği daha doğrusu eşitsizliği ve eğitimde kalite sorunu gibi konulardır. Programda çocuklar, gençler ve yetişkinler için uluslararası alanda hedefler belirlenmiş ve belirlenen hedeflerin 2015 yılına kadar gerçekleşmesi planlanmıştır. Programda belirlenen altı hedeften üçü şu şekildedir.

1. Özellikle imkânları kısıtlı ve dezavantajlı çocuklar için, geniş kapsamlı okul öncesi eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi.

2. Zor koşullardaki çocukların, özellikle kızların ve küçük toplulukların çocuklarının ücretsiz, zorunlu ve kaliteli eğitime tam olarak ulaşım imkânlarının 2015 yılına kadar sağlanması.
3. Gençlerin ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının uygun öğretim koşullarına ve yaşam becerisi programlarına eşit ulaşım yoluyla karşılanması.

Salamanca Bildirisi (1994)

7-10 Haziran 1994 tarihlerinde İspanya'nın Salamanca şehrinde, 92 devleti ve 25 uluslararası kuruluşu temsil eden 300 den fazla kişi bir araya gelmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ve İspanya hükümetinin işbirliğiyle düzenlenen konferansta özellikle *özel eğitim gerektiren çocuklar* olmak üzere, okulu tüm çocuklara hizmet verecek şekilde güçlendirerek, "kapsayıcı eğitim" (herkesi kapsayan eğitim) yaklaşımını geliştirmek ve "*herkes için eğitim*" hedefini gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Konferansta, özel eğitim prensipleri, politikaları, uygulamalar ve faaliyet çerçevesi hakkındaki Salamanca Bildirisi (Salamanca Statement and Framework for Action in Special Needs Education) kabul edilmiştir (Dede, 1996). Kapsayıcı eğitim açısından önemli olan bu bildirinin 2. maddesinde "*Özel eğitim gereksinimi olanlar, normal okullara devam edebilmeli ve bu okullar onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek, "çocuğu merkez alan" eğitim sistemi içinde yetiştirilmelidir. Ayırıcı tutumla mücadelede, herkesi hoş karşılayan ve kabul eden bir toplumun oluşturulmasında ve herkes için eğitimin başarılmasında, genel eğitim okulları bu kapsayıcı durumlarıyla en etkili araçtır; bundan başka, bu okullar çocukların çoğuna etkili bir eğitim sağlar; yeterliliği ve sonunda tüm eğitim sisteminin maliyet etkinliğini geliştirir.*" ifadelerine yer verilmiştir. Bildiride özellikle "özel gereksinimi olan bireyler normal okullarda devam edebilmeli" ifadesinin kaynaştırma eğitime vurgu yaptığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında Salamanca Bildirisi'nin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında ve bütünleşmeye giden yolda önemli bir bildiri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı (1996)

Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı, 3 Mayıs 1996 tarihinde imzaya açılmış ve 1 Temmuz 1999 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Avrupa Konseyi'nin 1961 yılında kabul ettiği Avrupa Sosyal Şartı, 1996 yılında yeniden gözden geçirilmiş ve Avrupa Konseyi Üyesi Devletler tarafından kabul edilmiştir. Avrupa Sosyal

Şartı'nın içeriğine bakıldığında özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine yönelik hususlar göze çarpmaktadır. Birinci bölümün 15. maddesinde özel gereksinimli bireylerin yaşam haklarına vurgu yapılmış ve bu hak "*Özürlüler toplumsal yaşamda bağımsız olma, sosyal bütünleşme ve toplumsal yaşama katılma hakkına sahiptir.*" şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal Şart 'ta ayrıca özel gereksinimli bireylerin okula yerleştirilmeleri, eğitimden ve mesleki öğretimden yararlanabilmeleri hususunda da uzlaşma sağlanmıştır. İkinci bölümün mesleğe yöneltilme başlıklı 9. maddesinde "*Akit Taraflar mesleğe yöneltilme hakkının etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak üzere, gerektiğinde, engelliler de dâhil olmak amacıyla herkese, niteliklerine ve bu niteliklerin iş olanaklarıyla ilişkisine göre işini seçme ve mesleğini geliştirmesine ilişkin sorunları çözmek için yardımcı olacak bir hizmet vermeyi veya bunu teşvik etmeyi ve bu yardımın okul çocukları da dâhil olmak üzere gençler ve yetişkinler için ücretsiz yapılmasını sağlamayı taahhüt ederler.*" hükmüne yer verilmiştir. Görüldüğü gibi Avrupa Sosyal Şartı özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarına ilişkin önemli düzenlemeler içeren ve bütünleştirmeye giden yolda atılan önemli adımlardan birisi olmuştur.

Dakar Eylem Çerçevesi: Herkes İçin Eğitim (2000)

UNESCO'nun "Herkes için Eğitim" hareketi kapsamında 1990 yılında başlattığı çalışmalardan 10 sene sonra, bu süre içinde ulaşılan hedefleri değerlendirmek amacıyla Dakar, Senegal'de Dünya Eğitim Forumu düzenlenmiştir. Forumda Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ve Eğitim 2030 / SKH4 Eylem Çerçevesi bildirgesi kabul edilmiştir. Çerçeve kabul edildikten sonra, "Herkes için Eğitim" hareketinin özel gereksinimli çocukları yeterince kapsamadığı düşüncesiyle, UNESCO tarafından "Engelli Bireyler için Eğitim Hakkı: Bütünleştirmeye Doğru" adlı bir kılavuz hazırlamıştır. Bu kılavuzda özel gereksinimli bireylerin de herkes için eğitim hedeflerine dâhil etmesi ve bu alanda uluslararası işbirliğinin teşvik edilmesi amaçlanmıştır (UNESCO, 2015).

Engellilerin Hakları Sözleşmesi (2006)

2006 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimine erişimini zorunlu kılmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, çocukların yetersizlik temelli ayrılmış okullara gitmediği, bunun yerine akranlarının gittiği okullarda uygun desteklerle eğitilmeleri anlamına gelir (Hayes, Dombrowski, Shefcyk ve Bulat, 2018). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'ni onaylayan 177 ülkenin çoğu (Nisan 2018'den

itibaren) tüm özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma eğitim fırsatlarını teşvik etmek yeni sistemler geliştirmekte ve desteklemektedir (United Nations, 2006). Ancak, kapsayıcı bir eğitim sistemi geliştirmek, çoğu ülke için genellikle zor ve karmaşıktır. Bu eğitim reform sürecinin karmaşık olması, özel gereksinimli öğrencilerin tespit edilmesinin zorluklarından kaynaklanmaktadır. Bazı özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri belirgin olabilir (ortopedik yetersizlik gibi) ancak bazıları (öğrenme güçlüğü gibi) yalnızca görünüşe göre belirlenemez. (Hayes, Dombrowski, Shefcyk ve Bulat, 2018). Engelli Hakları Sözleşmesinin Eğitim başlıklı 24. maddesinde "Engellilerin, engelleri nedeniyle genel eğitim sistemi dışında tutulamayacağı, kişiliklerinin, yeteneklerinin, yaratıcılıklarının, zihinsel ve fiziksel becerilerinin en üst derecede gelişimlerinin sağlanacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, bireye özgü etkili destekleyici tedbirlerin alınması, akademik ve sosyal gelişimi en üst düzeyde arttıran ortamların sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Sözleşmede dikkat çeken bir diğer husus görme ve işitme yetersizliğine ilişkin düzenlemelerin olmasıdır. Sözleşmede "Braille ve diğer biçimlerdeki yazıların okunmasının öğrenilmesine, işaret dilinin öğrenilmesine ve işitme yetersizliği olan bireylerin dilsel kimliğinin gelişimine yardımcı olmasına; görme yetersizliği, işitme yetersizliği veya hem görme hem işitme yetersizliği olanların, özellikle çocukların eğitiminin en uygun dille, iletişim araç ve biçimleriyle, onların akademik ve sosyal gelişimini azamileştiren ortamlarda sunulmasına dikkat çekilmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitim Hakları

Cehalet üzerine kurulan olumsuz toplumsal tutumlar çoğu zaman yetersizliği olan çocukların farklı, bağımlı ve aciz olarak algılanmasına neden olmakta ve bunun sonucunda da aykırılışma, kurumsallaşma, terk ya da ihmal yoluyla dışlanmaya yol açmaktadır. Yetersizliği olan çocuğun karşı karşıya kaldığı dışlanmanın ölçüsü sadece sosyal tutumlara değil, aynı zamanda sınıf, kültür, konum, yetersizlik türü ve içinde bulundukları çevrenin fiziksel, politik ve tutumsal engelleri gibi bağlamsal faktörlere de bağlıdır. Dışlanma, yetersizliği olan çocukların gizlenmesiyle artmaktadır. Çünkü ebeveynler çocuklarının yetersizliklerini dışlayıcılıktan uzak tutmak için gizlerler. Dışlama düzeyi ve türü çocukta çocuğa değişmekle birlikte sonuçlar aynıdır. Yetersizliği olan çocuklar yapabileceklerinden daha çok yetersizlikleri ile tanımlanırlar ve değerlendirilirler (Sharma, 2015).

Eski Yunan ve Roma dönemlerine dayanan ilk kanıtlar bebekleri öldürmenin hasta ve şekil bozukluğu olan çocuklarda uygulandığını göstermiştir

(Barnes, 1994). O tarihlerden itibaren öğrenme güçlüğü olan insanlara uygulanan acımasızlık ve kötü muamele yüzyıllarca süregelmış ve belgelenmiştir. 19. yüzyıldan önce, öğrenme güçlüğü çeken kişilerin nasıl kavramsallaştırıldığını anlamak için mevcut olan bu kanıtlar, yasalar ya da yasal belgeler olmaya yakın hale gelmişlerdir. Bu tür belgeler, öğrenme güçlüğü çeken kişilerin nasıl düşündüklerini, yaşamlarının nasıl olacağını, nerede yaşadıklarını ve nasıl tedavi edildiklerinin anlayışının kazanılmasında zorlayıcı olmuştur (Hodges, 2003).

Ortaçağ ve 19. yüzyıl arasındaki dönemde öğrenme güçlüğü çeken bireylerin tedavisi için özel bir yasa ya da rehberlik olmadığı bilinmektedir. Bu eksikliğe odaklanış tarihçilerin bu dönemleri "altın çağ" ya da "ihmal dönemi" olarak sınıflamalarına neden olmuştur (Caine, Hatton, Emerson, 1998). Bu dönemlerde insanlar yasayla, ya deli ya da geri zekâlı gibi tanımlamalarla sınıflandırılmışlardır (Andrews, 1996).

Öğrenme güçlüğü terimi ilk defa 1963 yılında Chicago'da, küçük bir ebeveyn ve eğitimci grubunun toplumda ayrıştırılmış grupları tek bir kuruluşa bağlamayı düşünceleri ve bu düşünceyle bir araya gelmeleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Ebeveyn gruplarının her biri kaygılı olarak düşündükleri çocukları, algısal engelli çocuklar, endişeli çocuklar, beyin hasarı olan çocuklar ve nörolojik engelli çocuklar gibi farklı farklı adlar altında tanımlamışlardır. Daha sonra bu farklı adları tek bir terim altında toplama ihtiyacı oluşmuş ve yapılan bir toplantıda öğrenme güçlüğü terimi ilk kez Sam Kirk tarafından önerilmiştir. Ebeveyn grupları öneriyi aynen onaylamışlardır. Bugün Amerikan Öğrenme Engelliler Derneği (Learning Disabilities Association of America) olarak bilinen organizasyon bu tarihi toplantıda doğmuştur (Kirk, 1963).

Bazı kaynaklarda "Özel Öğrenme Güçlüğü" ya da "Özgül Öğrenme Güçlüğü" olarak adlandırılan öğrenme güçlüğü'nün bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Ancak en yaygın olarak kullanılan öğrenme güçlüğü tanımı ilk olarak 1975 yılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan 94-142 sayılı "Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası'nda yapılmış ve bu yasa 2004 yılında çıkarılan "Federal Engelliler Eğitimi Geliştirme Yasası" (IDEA-2004) ve "Federal Engelli Bireyler" (IDEA-2004) yasaları ile güncellenmiştir. IDEA-2004 federal kanunun-da öğrenme güçlüğü'nün tanımı şöyledir:

"Öğrenme güçlüğü" terimi, temel psikolojik süreçlerin bir veya birkaçında ortaya çıkan dili kullanma ve anlama, konuşma ya da yazma, dinleme, düşünme, heceleme, okuma, matematiksel hesaplamalar yapma yeteneklerinde

kendini gösteren ve algısal engellilik, beyin hasarı, minimal beyin fonksiyon bozukluğu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları içeren bir yetersizlik türüdür. Bu terim, öncelikle görme, işitme veya motor yetersizliklerin sonucu olan bir öğrenme problemini ve zihinsel yetersizlik; duygusal bozukluk veya çevresel, kültürel veya ekonomik dezavantajlılık gibi durumları içermez (U.S. Department of Education, 2012). Öğrenme güçlüğü IDEA-2004’de yapılan bu tanımı, birçok ülkede resmi tanımın da temelini oluşturmakta ve birçok okul tarafından kullanılmaktadır. Özetlemek gerekirse, öğrenme güçlüğü’nün genel tanımı şu ana kavramları içermektedir:

1. Birey, temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasında bir bozukluğa sahiptir. (Bu süreçler hafıza, işitsel algı, görsel algı, sözel dil ve düşünme gibi zihinsel yetenekleri ifade eder.)
2. Birey, öğrenme, özellikle konuşma, dinleme, yazma, okuma (kelime tanıma becerileri ve anlama) ve matematik (hesaplama ve muhakeme) konusunda güçlük çeker.
3. Sorun, öncelikli olarak görme veya duyma bozuklukları, motor yetersizlikler, zihinsel yetersizlik, duygusal bozukluklar veya ekonomik, çevresel ya da kültürel dezavantaj gibi diğer nedenlerden kaynaklanmamaktadır.

Amerikan Psikiyatri Birliği’ne (American Psychiatric Association, [APA], 2000) göre Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-IV’de (Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders-IV, [DSM-IV]) özgün öğrenme güçlüğü dört başlık altında toplanmaktadır:

1. Okuma bozukluğu
2. Matematik bozukluğu
3. Yazılı anlatım bozukluğu
4. Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu

Ancak yapılan son değişikliklerle DSM-V’de tüm öğrenme güçlükleri öğrenme güçlüğü başlığı altında toplanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Çalışmalar

Öğrenme güçlüğüne yönelik çalışmalar sözlü ve yazılı dilde eksiklikleri görülen çocukların ve yetişkinlerin bireysel farklılıklarını anlama ihtiyacına tepki olarak başlatılmıştır. Genel eğitim sınıflarında eğitim hizmeti sunulamayan bu bireylere eğitim hizmeti sunabilmek ve öncelikle işlevsel akademik bütünlüğü koruyabilmek amaçlanmıştır. Öğrenme güçlüğü alanı öncelikle eğitimsel ve sosyal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış ve zamanla klinik uygulamaları, yasalar ve politikada ön plana çıkarak yaygınlaşmıştır. Öğrenme güçlüğü savunucuları öğrenme güçlüğüne bir özel eğitim kategorisi olarak eğitimsel korumanın bir aracı olarak başarılı bir şekilde tartışmışlardır. Aynı zamanda okullarda öğrenme güçlüğüne tanınmasında da bir artış görülmüştür (Lyon, 1996).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) engelli hareketlerinin başlaması ve öğrenme güçlüğü teriminin ortaya çıkmasında sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları etkili olmuştur. Bazı ebeveyn gruplarının ve eğitimcilerden oluşan toplulukların dezavantajlı gruplar için bir araya gelip çalışmaları olumlu sonuçlar vermiştir. Ancak bu grupların bir araya gelmelerinde etkili olan ve hak arayışlarını tetikleyen olaylar yaşanmıştır.

ABD'de yaşanan bu olaylardan birisi, ABD Yüksek Mahkemesi tarafından 17 Mayıs 1954 tarihinde Brown V. Eğitim Kurulu'na Karşı (Brown v. Board of Education) adıyla anılan dava sonucunda verilen karardır. Yüksek Mahkeme vermiş olduğu kararla ABD'de eğitimde ırksal ayrımcılığın kaldırılmasının önünü açmıştır. ABD'de "ayrı ama eşit" doktrinin değişmesini sağlayan Brown v. Eğitim Kurulu davası, Afro-Amerikan kökenli olan Oliwer L. Brown isminde siyahi bir ABD vatandaşının kızı Linda'nın, evlerinin yakınındaki okulun beyazlara ait olması nedeniyle yaklaşık bir mil uzaktaki siyahi öğrencilerin eğitim gördüğü okula gitmek zorunda kalmasıyla başlamıştır. Bu duruma itiraz eden Brown'un başlatmış olduğu yasal mücadele sonucunda 1954 yılında ABD Yüksek Mahkemesi okulların ırklara göre ayrılmasının, ABD yasalarına aykırı olduğu kararını vermiştir (Huston, 1954; Akt: Coşkun, 2018).

Brown v. Eğitim Kurulu (1954), altmışlı yıllardaki yurttaşlık ve engelli hakları hareketlerinin temelini atarak, yetersizliği olan bireylerin yaşadığı sosyal adaletsizlik ve önyargıların azalmasına neden olmuştur. 1960'lı yıllarda, özel eğitimciler için özel eğitim programlarının sınırlı olması ve bebek ve okul öncesi çağındaki özel gereksinimli çocuklara eğitim hizmeti sunacak uzmanların

olmaması en büyük sorunlardan birisiydi (Kirk, Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006). Kongre, 1967'de Engellilerin Eğitim Bürosu'nu oluşturmuş ve bu konuyu ele almak için 1968'de Erken Çocukluk Özel Eğitim Yardım Yasasını kabul etmiştir. Ancak, bu süreçte birçok özel gereksinimli öğrenci okullarda ihmal edilerek eğitimlerine devam etmişlerdir (Kirk ve diğerleri, 2006).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin haklarını savunmak için kurulan kuruluşlar, bu alanın mevcut statüsünü belirleyen göstergelerden birisi olarak kabul edilmektedir. Halen, birçok büyük kuruluş sadece öğrenme güçlüğü olan çocukların ve bu alanda çalışan profesyonellerin çıkarlarına odaklanmaktadır. Bu kuruluşların en büyüğü, daha önce Çocuklar ve Yetişkinler Birliği olarak bilinen Amerika Öğrenme Engelliler Birliği'dir (Learning Disabilities Association of America, [LDA]). 1964 yılında kurulan bu organizasyonun 300 yerel iştiraki ile birlikte 40.000'in üzerinde üyesi bulunmakta ve 50 eyalette faaliyet göstermektedir. Kuruluş öncelikli olarak öğrenme güçlüğü olan bireylerin savunuculuğunu üstlenerek federal düzeyde ebeveyn sorunları, eğitim programları ve uygulamaları ile ilgili bilgilerin iletilmesi konularıyla ilgilenmiştir. 1971 yılında kurulan Kanada Öğrenme Güçlüğü Derneği 10.000 üyeye ulaşarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kuruluşların hedeflerine benzer hedefler belirlemiştir (Torgesen, 2004).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin haklarına ilişkin faaliyet gösteren kuruluşlardan birisi de "Öğrenme Güçlüğü Birimi" dir (The Division for Learning Disabilities). Öğrenme Güçlüğü Birimi (The Division for Learning Disabilities) istisnai Çocuklar Konseyi'nin (Council for Exceptional Children) en büyük bölümünü oluşturmaktadır. Yaklaşık 10.000 üyeye, alandaki profesyonel uygulamaların geliştirilmesine odaklanmıştır. Öğrenme Engelliler Konseyi ise (Council for Learning Disabilities, [CLD]), Öğrenme Güçlüğü Birimine benzer hedeflere sahip ve 5000 üyeden oluşan bağımsız bir organizasyondur. Alandaki en eski profesyonel kuruluş ise adını 1998'de Uluslararası Disleksi Derneği (International Dyslexia Association, [IDA]) olarak değiştiren Orton Disleksi Derneği'dir. Bu dernek 1949 yılında kurulmuş ve üye sayısı 13.000'e yaklaşmıştır (Torgesen, 2004).

Öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik faaliyet gösteren kuruluşlardan birisi de Uluslararası Öğrenme Güçlüğü Araştırmaları Akademisi'dir (International Academy Research for Learning Disabilities, [IARLD]). Bu kuruluş sadece öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmaları teşvik etmeye ve yaymaya adanmış tek organizasyon olma özelliği göstermektedir. Gruba üye olmak davet gerektir-

mekte ve çoğunlukla aktif araştırmacılar tarafından oluşmaktadır. Amacı, öğrenme güçlüğü araştırmalarının uluslararası iletişimini sağlamaktır. Öğrenme güçlüğü alanına yönelik faaliyet gösteren bu kuruluşların alanın geliştirilmesinde ve sürdürülebilir olmasında önemli rol oynadıkları söylenebilir (Torgesen, 2004).

ABD’de Yasal Haklar

Yirminci yüzyılın ortalarından günümüze özel gereksinimli bireylere yönelik çok sayıda yasal düzenleme yapılmıştır. Yapılan yasal düzenlemeler özel eğitim alanının gelişmesini sağlamış ve özel gereksinimli bireylerin hayatlarına dokunmuştur. Özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan yasal düzenlemelere bakıldığında bu düzenlemelerin daha çok Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) olduğu ve iki temel yasayla başladığı görülmektedir. Bu yasalardan ilki Rehabilitasyon Yasası (Rehabilitation Act, 1973), ikincisi ise Yetersizliği Olan Çocuklar Yasası’dır (The Individuals with Disabilities Education Act, [IDEA], 1975). Bu yasaların ortak özelliği özel gereksinimli bireyleri korumayı amaçlayan yasalar olmalarıdır. Lerner ve Johns’a göre (2015) 1973 yılında çıkarılan Rehabilitasyon Yasası’nın 504. maddesi devlet okulları gibi federal fondan yararlanan okulların programlarında, yetersizliği olan bireylere karşı ayrımcılık yapılmasını yasa dışı kılmıştır. Kongre iki yıl sonra “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası”nı çıkarmıştır. Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Geliştirme Yasası adıyla da bilinen bu yasa, her üç yılda bir yeniden yürürlüğe girmiş ve son olarak 2004 yılında çıkarılmıştır.

Rehabilitasyon Yasası’nın 504. maddesinde fiziksel ya da zihinsel yetersizlikleri nedeniyle temel yaşam faaliyetleri sınırlı ve sürekli olan çocuklara konaklama ve eğitim hizmetleri sağlanacağı ifade edilmektedir. Söz konusu maddede öğrenme, yürüme, görme, işitme, konuşma, nefes alma, kendine bakma ve elle yapılan görevleri yerine getirme gibi etkinlikler temel yaşam faaliyetleri olarak belirtilmektedir. Söz konusu maddede ayrıca okul bölgelerinin özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik adımlar atmasını ve bu konuda özel yönergeler oluşturmalarını zorunlu kılmaktadır. Rehabilitasyon Yasası’nın 504. maddesinde asıl amacın yetersizliği olan bireylerin öncelikle okulda öğrenme gibi temel yaşam faaliyetlerine bu bireylerin tam olarak katılabilmelerinin ve öğrenmeyi engelleyen engellerin ortadan kaldırılmasının hedeflendiği görülmektedir.

Rehabilitasyon Yasası’na göre okul bölgeleri 504. maddenin uygulanması için usul ve düzenlemelerini oluşturmak zorundadırlar. Ayrıca, her okul

bölgesi 504. maddeye uyumu ve koordinasyonu sağlamak için en az bir personel belirlemelidir. Aileler bölgenin usul ve düzenlemelerin bir kopyasını ve görevlendirilen kişinin ismini bölge yönetimlerinden isteme haklarına sahiptirler. Bölgeler, yetersizliği olan öğrencileri tanılamak ve anlamlı bir destek eğitiminin gerekip gerekmediğine değerlendirmek zorundadırlar (Lerner ve Johns, 2015).

Rehabilitasyon Yasası incelendiğinde yasada değerlendirmeye ilişkin hususlara yer verildiği görülmektedir. Bu hususlardan ilki değerlendirmelerin öğrencilere ücretsiz olarak yapılmasıdır. Ayrıca IDEA'da olduğu gibi, bölgeler eğitilmiş kişiler tarafından yönetilmeli ve değerlendirme araçlarını yine eğitilmiş kişiler kullanmalıdır. Değerlendirme araçları belirli ihtiyaçları test etmek ve öğrencinin yeteneklerini doğru bir şekilde yansıtmak için uyarlanmalıdır. Ancak 504. maddede IDEA'nın aksine bölgenin değerlendirmeyi bitirmesi için belirli bir zaman çizelgesi bulunmamaktadır. Ayrıca 504. maddede değerlendirme iznine ilişkin belirgin kurallar yoktur. Federal Sivil Haklar Bürosu (OCR), IDEA'nın izne ilişkin hükümlerince oluşturulan çerçeveye dayanan bu alan için rehberlik yapmaktadır. Bu ise, okul bölgelerinin OCR kurallarına uygun olarak 504'ü uygulayabilmeleri için, ilk değerlendirme için ebeveyn izni almaları gerektiği anlamına gelmektedir. Eğer ebeveyn ilk değerlendirme için izin vermezse, okul bölgesi bunu reddetmek ve geçersiz kılmak için gerekli yasal savunma sürecini deneyebilir. Ebeveynin IDEA kapsamındaki izinleri iptal etmesi, ebeveynin 504.madde uyarınca da izinlerinin iptal edildiği anlamına gelir. Görüldüğü gibi 504. madde iptal etme ile ilgili düzenlemeler içermemektedir. Ancak ebeveynin ilk değerlendirmeden sonra izin vermemesi durumunda o okul bölgesinin ücretsiz ve uygun eğitim verme yükümlülüğü bulunmamaktadır.

Son yarım asır, özel gereksinimli bireylerin eğitimi için bir dizi eğitim kanununun kabul edildiği zaman dilimidir. Bu süre zarfında önemli özel eğitim yasaları kabul edilmiştir. Bu yasalarda, 3 ile 21 yaş arası tüm yetersizliği olan çocuk ve gençlerin ücretsiz eğitimi alma hakları garanti altına alınmıştır. Ayrıca, her bir devletin federal yasalara uygun bir özel eğitim planının olması gerekmektedir. Özel eğitim yasaları, yetersizliği olan bireylerin eğitimi güvence altına alan medeni haklar mevzuatı olarak kabul edilmektedir. Tablo 1'de ABD'de kabul edilen özel eğitim yasalarına yer verilmektedir.

Tablo 1. Özel Eğitim Yasaları Serisi

Yıl	Kanun No	Kanunun Adı
1975	P.L. 94-142	Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası (The Education of All Handicapped Children Act)
1983	P.L. 98-199	Engellilerin Eğitimi Yasası (The Education of The Handicapped Act of 1983)
1986	P.L. 99-457	Erken Çocukluk Yasa Değişiklikleri (Early Childhood Amendments of 1986)
1990	P.L. 101-476	Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (The Individuals with Disabilities Education Act of 1990)
1997	P.L. 105-117	Engelli Bireyler Eğitim Kanunu (The Individuals with Disabilities Education Act of 1997)
2004	P.L. 108-456	Yetersizliği Olan Bireylerin EğitiminiGeliştirme Yasası The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004

Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası (The Education of All Handicapped Children Act of 1975)

1975 yılında kabul edilen “94-142 Sayılı Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası” (Education for All Handicapped Children Act) yetersizliği olan öğrencilere sağlanan ilk özel eğitim yasasıdır. Bu yasa özel gereksinimli öğrenciler açısından bir dönüm noktası olmuştur. Yasanın yürürlüğe girmesinden önceki dönemlerde özel gereksinimli öğrenciler büyük ölçüde göz ardı edilmişler ve devlet okullarına devam edememişlerdir. Bu yasa ile özel gereksinimli öğrencilere ücretsiz ve uygun bir eğitim hakkı verilmiştir. Yasa ayrıca yetersizlik tanısı almış her çocuğun eğitimini planlamak için okulların Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Yasada BEP’lerin yıllık olarak yapılacağı ve her üç yılda bir öğrencinin yetenek ve başarısının değerlendirileceği belirtilmiştir (Lerner ve Johns, 2015).

Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası daha sonra yeniden adlandırılmış ve 2004 yılında “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası” olarak değiştirilmiştir. Bu yasal düzenleme sonucunda birçok özel gereksinimli öğrencinin akademik

başarı için gereksinim duyduğu uyum ve uyarlamalardan yararlanmaları sağlanmıştır (Abdool, Unzueta, Donet ve Bijlsma, 2008).

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenme güçlüğü çeken çocuklara ve gençlere yönelik kapsamlı hizmetler, alanın P.L 94-142 (The Education of the Handicapped Act of 1975) yasası içindeki sağlam statüsünün bir sonucudur. Yasa ile okulların, bölgelerindeki öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ücretsiz ve uygun eğitim vermeleri ve bu çocuklara sunulacak çeşitli uygulamaların gerekliliği belirtilmiştir. PL 94-142'nin esas hükümleri 1983 yılındaki P.L. 98-199 sayılı Engellilerin Eğitimi Yasası (The Education of The Handicapped Act of 1983) ile yeniden onaylanmıştır. Bu yasa okul öncesi, ortaokul ve sonrasındaki eğitim düzeylerinde hizmetlerin genişletilmesine ilişkin hükümler içermiştir. Son olarak, Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act) olarak bilinen bu mevzuat, disiplin, değerlendirme ve hesap verebilirlik ve yetersizliği olan çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesine yardımcı olacak hükümlerle 1997 yılında yeniden onaylanmıştır (Torgesen, 2004).

Erken Çocukluk Yasa Değişiklikleri (Early Childhood Amendments of 1986)

1986 yılında, Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası, 99-457 sayılı kamu kanunuyla Erken Çocukluk Yasa Değişikliği adı altında değiştirilmiştir (Lerner ve Johns, 2015). Bu değişikliğin en önemli özelliği yasa hükümlerinin 3-5 yaşları arasındaki özel gereksinimli bireyleri de kapsamı içine almış olma özelliği taşımasıdır. PL 94-142 sayılı yasanın odak noktası özel gereksinimli bireyler iken, bu son değişiklik özel gereksinimli bireylerin ailelerinin gereksinimlerine ve müdahale programlarına odaklanmıştır. Yasada okulların 2 yaşına kadar olan çocuklara hizmet vermesi zorunlu olmamakla birlikte, hizmetlerin nasıl sağlanacağını belirlemek için bir koordinasyon konseyi oluşturması ve koordinasyon konseyi yetersizliği olan çocukların tanımlarını içeren eyalet çapında bir sistem belirlemeleri gerektiği belirtilmiştir.

Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (The Individuals with Disabilities Education Act of 1990)

1990 yılında, Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası değiştirilmiş ve Engelli Bireyleri Eğitim Yasası (IDEA, PL 101-476) olmuştur. Bu yasa ile birlikte özel gereksinimli öğrenciler kategorisine iki yeni kategori (otizm ve travmatik beyin

hasarı) eklenmiştir. Bu yasa aynı zamanda özel gereksinimli öğrencileri okuldan iş dünyasına ve bağımsız yaşamaya hazırlamak için geçiş hizmetleri çağını başlatan yasa olma özelliği taşımaktadır. 1990 yılında yapılan bu düzenleme ayrıca yardımcı hizmetler ve teknoloji cihaz kullanımının hükümlerini de başlatmıştır (Lerner ve Johns, 2015).

Engelli Bireyler Eğitim Kanunu (The Individuals with Disabilities Education Act of 1997)

Bu yasada özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için ilgili hizmetlere vurgu yapılmıştır. Lerner ve Johns'a göre (2015) ilgili hizmetler, özel olarak eğitilmiş profesyoneller tarafından sunulan hizmetlerdir ve engelli öğrencinin özel eğitimden yararlanmaları için gereklidir. Bu tür hizmetler arasında konuşma dili hizmetleri ve işitsel hizmetler, psikolojik hizmetler, fiziksel ve mesleki terapi, sosyal hizmet uzmanı hizmetleri, danışmanlık hizmetleri, seyahat eğitimi öğretimi (veya oryantasyon ve mobilite hizmetleri) ve teşhis ve değerlendirme amaçlı tıbbi hizmetler bulunmaktadır. 1997 yılında yeniden düzenlenen Engelli Bireyler Eğitim Kanunu'na (IDEA-P.L. 105-117) okuldan uzaklaştırılan veya kovulan öğrenciler de dahil olmak üzere, tüm öğrencileri işe ve bağımsız yaşama hazırlaması için gereken tasarımların yapılması gerektiği hükmü eklenmiştir.

IDEA-97'de özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek için BEP sürecine yeni gereksinimler eklenmiştir. Bu gereksinimlerden birisi BEP'lerin özelliğinin mevcut performans seviyesinin belirlenmesi ve yetersizliğin, çocuğun genel müfredattaki katılımını ve ilerlemesini nasıl etkilediğini içermesi gerektiğidir. Buna ek olarak, BEP ekibi özel gereksinimli öğrencilerin ülke çapında ve yerel değerlendirmelere katılımını ve öğrencilerin bu sınavlara katılabilmeleri için gerekli olan yer ve konaklama gereksinimlerini dikkate almalıdır. Bir öğrenci eyalet çapında ve yerel değerlendirmeye katılmadığı takdirde, BEP ekibinin değerlendirmenin neden uygun olmadığını ve alternatif bir değerlendirme yöntemi belirlemek zorunda olduğunu belirtmesi gerekmektedir.

IDEA-1997'nin önemli özelliklerinden birisi ise ilk kez, genel eğitim öğretmeninin BEP sürecine katılımının zorunlu hale getirilmesidir. Bu zorunlulukta öğretmen örgütlerinin ve kaynaştırma hareketinin etkisi olmuştur. Bu etkilerle birlikte sınıfta özel gereksinimli öğrencilere sunulacak hizmetlerinin beklentisi

artmış ve genel eğitim öğretmeninin karar alma sürecinde yer almama kaygılarını dile getirmişlerdir (Johns, 1998; akt: Lerner ve Johns, 2015).

IDEA-1997 getirilen zorunluluklardan birisi de BEP ekibinin, çocuğa daha iyi bir eğitim sunabilmek için öğrencinin güçlü yanlarının belirlenmesi ve ebeveynlerin kaygılarının dikkate alınmasıdır. Ayrıca öğrencinin davranışının öğrenmeyi engellediği durumlarda olumlu davranışsal müdahaleler, İngilizce dili sınırlı olan öğrencilerin dil ihtiyaçları, BEP ekibi aksini belirtilmedikçe Braille'deki talimat ve Braille'in kullanımı, öğrencinin iletişim ihtiyaçları, yardımcı teknoloji cihazlar ve hizmetler gibi gerekliliklerin BEP sürecinde sağlanması zorunlu hale getirilmiştir.

Engelli Bireylerin Eğitimini İyileştirme Yasası (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004)

Bu yasa 2004 yılında dönemin başkanı George W. Bush tarafından imzalanmıştır. IDEA-2004, çocuklarının eğitim sürecinde ebeveynlerin ve ailelerin haklarını güçlendiren önemli bir yasadır. Yasanın temel hükmü, ebeveynlerin eğitimsel karar alma sürecine katılma hakkıdır. IDEA-2004'de daha önceki yasalarda olduğu gibi tüm özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerinin derecesine bakılmaksızın okula gitme hakları garanti altına alınmıştır. Yasada önceki yasalarda olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bireysel ihtiyaçların dikkate alınması ve eğitimin öğrencilere uygun ve ücretsiz olarak sunulması hüküm altına alınmıştır. Yasadan iki yıl sonra yani 2006 yılında ABD Eğitim Bakanlığı tarafından nihai yönetmelikler yayımlanmıştır. Bu yasada ebeveynlerin şunları yapma hakkı vardır:

- Çocukları için ücretsiz, uygun bir halk eğitimi
- Çocuklarının değerlendirmesini isteme hakkı
- Okul çocuğunu değerlendirmek istediğinde veya çocuğun eğitim yerini değiştirdiğinde ne olursa olsun aileye bildirimde bulunma
- Bilgilendirilmiş onam (ebeveynler öğretim planlarını yazılı olarak anlar ve yazılı olarak kabul eder ve onaylarını istedikleri zaman geri çekebilirler)
- Çocuklarının bağımsız bir değerlendirmesini almak
- Çocuklarının yeniden değerlendirilmesini isteme
- Çocuklarını en iyi bildiği dilde test ettirme

- Tüm çocuklarının okul kayıtlarını inceleme
- Çocuklarının bireyselleştirilmiş eğitim programına (IEP) veya küçük çocuklar için bireyselleştirilmiş aile hizmet planına (IFSP) katılma.
- Çocuklarının ilerleme durumundan en azından engelli olmayan çocukların ebeveynleri kadar sık haberdar olma. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının başarısız olmalarını beklemek yerine önleyici tedbirler almayı gerektiren bir modeli işaret etmektedir. Bu model müdahaleye tepki (Response to Intervention) yaklaşımıdır. Müdahaleye tepki yaklaşımı Öğrenme Güçlüğü Ulusal Merkezi (NCLD) tarafından çok aşamalı bir öğretim yaklaşımı olarak açıklanmıştır. Chidsey ve Steege'ye (2010) göre müdahaleye tepki yaklaşımında bütün öğrenciler özel eğitim çıktıları açısından incelenir ve öğrencilere öğrenmeleri için fırsatlar yaratılır. Müdahaleye tepki yaklaşımı ile sistematik öğretim ve değerlendirme yapılarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin erken tespit edilmesi ve desteklenmesini sağlar.

Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi, Yasal Haklar ve Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler

1970’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde başlatılan kaynaştırma uygulamaları zaman içerisinde yaygınlaşarak pek çok ülkenin eğitim politikasının temelini oluşturmaya başlamıştır (OECD, 1995). Ülkeler, özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte aynı okullarda ve sınıflarda eğitim almaları için eğitim sistemlerinde gerekli mevzuat, politika ve uygulama düzeylerinde değişiklikler yapmışlardır. Ayrıca imzalanan uluslararası sözleşmelerle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakları güvence altına alınmış ve bu öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanmaları konusunda önemli kazanımlar elde edilmiştir.

Ülkemizde kaynaştırma uygulaması 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile yasal çerçeve oluşturulmuştur. Bu yasal düzenlemeye bağlı olarak farklı tarihlerde yönetmelikler yayımlanmıştır. Bu yönetmeliklerin ilki 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”dir. Bu yönetmelikte çeşitli tanımlarla birlikte özel eğitimin amaç ve ilkeleri, eğitsel değerlendirme ve tanıma, yönlendirme, yerleştirme ve izleme, çeşitli kurullar, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, özel özel eğitim kurumları, okul tür ve kademelerine göre özel eğitim hizmetleri, diğer kurumlar, yönetici ve öğretmenlerin sorumlulukları, programlar, Birey-

selleştirilmiş Eğitim planları gibi birçok konu başlığına yer verilmiştir. Yönetmelik Türkiye'deki özel eğitim uygulamalarına yön veren ve 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin uygulamadaki karşılığını ayrıntılı olarak düzenleyen önemli bir düzenlemedir. Yönetmelikte kaynaştırma eğitimi "kaynaştırma yoluyla eğitim" başlığıyla şu şekilde tanımlanmıştır:

"Kaynaştırma yoluyla eğitim özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır".

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018) kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Aynı yönetmeliğin 22. maddesinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin Özel Eğitim Kurulu Değerlendirme Raporu doğrultusunda her tür ve kademede eğitimlerini kaynaştırma yoluyla sürdürebilecekleri ifade edilmektedir.

Türkiye'de son yasal düzenlemelerde ifade edildiği şekliyle kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısının her geçen yıl arttığı gözlemlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2012-2016 Resmi İstatistik Programı verilerine göre 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan toplam öğrenci sayısı 173.117'dir. Bu öğrencilerin 152.485'i ilkokul ve ortaokullardadır. Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ise 20.632'dir (MEB, 2014). Milli Eğitim Bakanlığının 2017-2018 yılı istatistikleri incelendiğinde 2.601'i okul öncesi, 105.098'i ilkokul ve 108.753'ü ortaokul ve 41.318' de ortaöğretim olmak üzere toplam 257.770 öğrencinin kaynaştırma eğitimine devam ettiği görülmektedir (MEB, 2018). 2013-2014 öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerinde 7429 özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunduğu ve bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimine devam etmekte olan tüm öğrenciler arasındaki oranının %4,3 olduğu belirtilmektedir (MEB, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde ise tüm yetersizliği olan öğrencilerin yaklaşık % 40'ı öğrenme güçlüğü kategorisinde tanımlanmaktadır. Bu öğrencilerin yaklaşık % 55'i okul gününün % 80 veya daha fazlasını genel eğitim sınıflarında geçirmektedir (U.S. Department of

Education, 2012). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle hafif yetersizlik gruplarına dahil edilmekte ve farklı ekonomik, etnik, kültürel ve dil gruplarında bulunmaktadır.

21. yüzyılın ilk yarısında kamu alanında özellikle eğitim politikalarının ayrılmaz bir parçası olan özel eğitim politikalarının ivme kazandığı görülmektedir. Eğitim hakkının uluslararası insan hakları sözleşmelerinde garanti altına alınması Türkiye'deki ulusal mevzuatı da etkilemiş ve özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkına ilişkin kapsamlı düzenlemeler yapılmasına neden olmuştur. Yapılan bu düzenlemelere bakıldığında öncelikle Anayasal düzenlemelerin yapıldığı, sonrasında ise bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerin çıkarıldığı ve yönetmeliklerin düzenlendiği görülmektedir.

Anayasal Haklar

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarının düzenlenmesinde bu hakların öncelikle anayasal düzenlemeler ile çerçeve altına alındığı görülmektedir. Bu anayasalardan ilki 1961 Anayasası, ikincisi ise 1982 Anayasası'dır.

27 Mayıs 1961 tarihinde kabul edilen 1961 Anayasası'nın 50. Maddesi'nde "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." hükmüne yer verilmiştir. 7 Kasım 1982 tarihinde kabul edilen 1982 Anayasası'nda özel gereksinimli bireyler için alınacak tedbirlerin eşitlik ilkesine aykırı sayılamayacağı belirtilmiştir. 1982 Anayasası'nın "Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi" başlıklı 42. maddesinde kimsenin, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı ifadesine yer verilmiş, 1961 Anayasası'nın 50. Maddesinde geçen ifade olduğu şekliyle kalmıştır. 1982 Anayasası'nda 7 Mayıs 2010 tarih ve 5982 sayılı Kanun ve 21 Ocak 2017 tarih ve 6771 sayılı Kanunla değişiklikler yapılmıştır. 2010 yılında yapılan değişiklik Anayasa'nın "Kanun önünde eşitlik" başlıklı 10. Maddesinde "Çocuklar, yaşlılar, özür-lüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz." ifadesine yer verilmiştir. "Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi" başlıklı 42. Maddede ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. 2017 yılında yapılan Anayasa değişikliğinde 1982 Anayasası'nın eğitim ve öğrenim hakkına ilişkin maddeleri ile 2010 yılında kanun önünde eşitlik ilkesine ilişkin maddeleri hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu şekliyle bırakılmıştır.

Yasal Haklar

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarının düzenlenmesinde dönüm noktası olan yasa 12 Ekim 1983 yılında kabul edilen 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" dur. Bu kanunla özel eğitime muhtaç çocukların, Türk Millî Eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda eğitilmeleri, iş ve meslek sahibi yapılmaları, çevre ve topluma uyum sağlamalarıyla ilgili esasların düzenlenmesi amaçlanmıştır. Kanunda özel gereksinimli birey "beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki olağan dışı ayrılıkları sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş grubundaki çocuklar" olarak tanımlanmıştır. Kanunun Özel Eğitimin Temel İlkeleri başlıklı dördüncü maddesinde "Her özel eğitime muhtaç çocuk, özür türü ve derecesine bakılmaksızın özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır." hükmüne yer verilmiştir. Ayrıca aynı maddede "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır." ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade aynı zamanda kaynaştırma eğitiminin de resmi başlangıcı olmuştur.

6 Haziran 1997’de çıkarılan ve 23011 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"de ilk defa kaynaştırma eğitimine ilişkin tanımlama yapılmıştır. Yapılan bu resmi tanımda "Kaynaştırma", özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları" olarak ifade edilmiştir. Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitimin temel ilkeleri yeniden düzenlenmiş ve özel gereksinimli bireylere sunulacak eğitim hizmetleri katılımcı ve işbirlikçi bir anlayışa dönüşmüştür. 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" de özel eğitimle ilgili temel ilkeler şunlardır:

- a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- b) Özel eğitime erken başlamak esastır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

- d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- e) Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- f) Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
- g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
- h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

Görüldüğü gibi 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile bir önceki kanun olan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanun'una eklemeler yapıldığı ve düzenlemenin ABD'de 1975 yılında çıkarılan "Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası" (The Education of All Handicapped Children Act) ile benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Özel gereksinimli bireyler için Bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanmasının esas alınması, özel eğitim hizmetlerinin, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanıp yürütülmesi gibi ilkeler bu benzerlikler arasındadır. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılımlarının sağlanması ilkesi önemli düzenlemelerden birisi olmuştur. Ayrıca *"özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin özel eğitim politikalarının geliştirilmesine ilişkin görüşlerine önem verilir"* ilkesinin benimsenmesi, uygulamada yaşanan sorunların çözümü ve karşılaşılan sorunlara ilişkin farklı çözüm önerilerinin getirilmesi açısından oldukça stratejik bir yaklaşım olmuştur.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye dayalı olarak hazırlanan ve 18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" özel eğitim hizmetleri ve kaynaştırma eğitimi açısından önemli bir düzenlemedir. Düzenlemede özel eğitim hizmetleri ve kaynaştırma

eğitimine ilişkin ayrıntılı ve uygulamaya yönelik ifadelere yer verilmiştir. Bu yönetmeliğin önemli özelliklerinden birisi de ilk defa öğrenme güçlüğü tanımı na yer verilmiş olmasıdır. Yönetmeliğin tanımlar başlıklı dördüncü maddesinde özgül öğrenme güçlüğü olan birey, özel öğrenme güçlüğü olan birey şeklinde ifade edilmiş ve şu şekilde tanımlanmıştır:

"Özel öğrenme güçlüğü olan birey, 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, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitimine ihtiyacı olan bireydir."

21. yüzyılın başlarına damgasını vuran önemli yasalardan birisi de 1 Temmuz 2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı "Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" dur. Bu kanun özel gereksinimli bireylerin haklarını düzenleyen önemli kanunlardan birisidir. Kanunun "Eğitim ve Öğretim" başlıklı 15. maddesinde *"Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilir"* ifadelerine yer verilmiştir.

31 Mayıs 2006 tarihli ve 26184 sayılı Remi Gazetede yayımlanan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" öğrenme güçlüğü tanımının yapıldığı bir diğer yönetmektir. Yönetmelik incelendiğinde yapılan tanımda herhangi bir değişikliğin olmadığı ve 2000 yılında çıkarılan yönetmelikte yapılan tanımla aynı olduğu görülmektedir.

Türkiye’de, özel gereksinimli bireylere yönelik olarak hazırlanmış olan son yönetmelik 7 Temmuz 2018 tarihinde çıkarılan ve 30471 sayılı resmi gazetede yayımlanan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"dir. Yönetmeliğin "Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları" başlıklı beşinci bölümünün 22. Maddesinde "Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, özel gereksinimli bireylerin Özel Eğitim Değerlendirme Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilirler. Okul öncesi, ilköğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim verilebilir." hükümlerine yer verilmiştir. 7 Temmuz 2018 tarihinde yayımlanan Özel

Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin herhangi bir tanımlama yapılmamıştır.

Türkiye'de Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Haklar

Eğitim hakkı niteliği itibarıyla ikinci kuşak haklarından olup; sosyal, ekonomik ve kültürel haklar içerisinde yer alan temel haklardandır. Eğitim hakkı aynı zamanda pozitif statü hakları grubuna dahil haklardandır. Yani devletin hak sahiplerinin ihtiyaçlarını karşılamak için olumlu bir şekilde eylem ve müdahale planlaması yapma zorunluluğu vardır.

7 Temmuz 2018 tarihinde çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmalarını sağlamaya yönelik usul ve esaslar belirlenmiştir. Söz konusu yönetmelikte özel gereksinimli birey "Özel eğitim ihtiyacı olan birey" olarak ifade edilmekte ve tanımlar ve kısaltmalar başlığı altında verilmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan birey; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Bu farklılığı gösteren bireylerden birisi de özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerdir. Yürürlükten kaldırılan 31 Mayıs 2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özgül öğrenme güçlüğü olan birey "özel öğrenme güçlüğü olan birey" şeklinde tanımlanmıştır. 7 Temmuz 2018 tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "özgül öğrenme güçlüğü birey" tanımına yer verilmesi de, özgül öğrenme güçlüğü olan birey; 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, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir. Dolayısıyla özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösterirler. Diğer bir ifadeyle özel eğitim ihtiyacı olan bireylerdir. 7 Temmuz 2018 tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrenci ebeveynlerinin evde ve hastanede eğitim hizmetleri, tamamlayıcı eğitim faaliyetleri, aile eğitimi hizmetleri, kayıt kabul ve nakil işlemleri, sınıf tekrarı, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme işlemlerine ilişkin hakları düzenlemiştir.

Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullara kayıt işlemleri yıllık çalışma takviminde belirtilen süreye bakılmaksızın yapılır. Kayıt işlemlerinde il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirme kararı alınmaz. Ancak bu bireyler ile yerleştirilme kararı alınması konusunda okul yönetimi gerekli işlemleri başlatır. Öğrencinin kayıtlı olduğu okul, yerleştirme kurulu kararına uygun ise öğrenci bu okulda öğrenimine devam eder.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018), bakanlıkça düzenlenen merkezi sistem sınavları ile protokolle yapılan sınavlarda özel gereksinimli öğrenciler için gerekli tedbirlerin alınacağı ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bu tedbirler arasında ilköğretim programını takip eden özel eğitim ihtiyacı olan 8'inci sınıf öğrencilerinin, sürece ilişkin iş ve işlemlerinin yürütülebilmesi amacıyla, okul müdürlüklerince okulun bulunduğu bölgede hizmet veren rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirilmeleri bulunmaktadır. Ayrıca ilköğretim programını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden kaynaştırma yoluyla eğitim alacak öğrencilerin, geçerli "Engelli Sağlık Kurulu Raporu" ve ortaöğretim kademesine yönelik "Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu" doğrultusunda ikamet adresleri, engel durumu ve özelliklerinin dikkate alınarak yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullara ilgili mevzuat çerçevesinde her bir şubede iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde il ya da ilçe milli eğitim müdürlükleri öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonu kararı ile yerleştirilmeleri söz konusudur. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarında tek kişilik salonlarda sınava alınmaktadır. Bu öğrencilere sınavda 20 dakika ek süre verilmektedir. Ayrıca tercih etmeleri durumunda okuyucu ve kodlayıcı eşliğinde sınava girme hakları vardır.

Mecburi ilköğretim çağında olup ulusal adres veri tabanındaki bilgiler esas alınarak e-okul sistemi üzerinden okullara kaydı yapılmış olan özel gereksinimli öğrencilerin il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararı doğrultusunda diğer okullara nakil yoluyla geçiş hakları bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim kurumları arasındaki nakil veya geçiş işlemlerinin yapılması zamana bağlı olmaksızın yapılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitim sürelerini uzatma hakları bulunmaktadır. Bu hakkın kullanımı velinin yazılı talebi ve okul öncesi değerlendirme kurulunun kararı olmak üzere iki şarta bağlıdır. Bu iki şartın oluşması durumunda özel gereksinimli öğrencinin

okul öncesi eğitim süresi uzatılabilir. Yönetmelikte ayrıca özel gereksinimli öğrenci velilerine eğitsel değerlendirme, tanılama ya da yerleştirme kararlarına itiraz hakkı verilmektedir. Bu hak gereğince veli, eğitsel değerlendirme, tanılama ya da yerleştirme kararlarına, kararın kendisine tebliğ edildiği tarihten itibaren otuz iş günü içinde itiraz edebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) özel gereksinimli öğrenci velilerinin ya da özel gereksinimli bireylerin özel eğitim değerlendirme kuruluna katılma hakları vardır. Özel eğitim değerlendirme kurulu Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) müdürünün teklifi, il veya ilçe milli eğitim müdürlüğünün onayı ile Rehberlik Araştırma Merkezlerinde oluşturulan bir kuruldur. Bu kurula ilgili bireyin velisi ya da kendisi üye olarak katılır. Ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılma ve bilgilendirilme hakları vardır. Özel gereksinimli öğrenci velileri ayrıca okullarda oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi toplantısına katılabilirler.

Özel gereksinimli öğrencilere verilen bir diğer hak evde eğitim hizmeti alabilme hakkıdır. Bu hak Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) şu şekilde ifade edilmektedir:

"Zorunlu öğrenim çağındaki özel gereksinimli öğrencilerden sağlık problemleri nedeniyle en az on iki hafta süreyle örgün eğitim kurumlarından yararlanamayacağı ya da yararlanması durumunda sağlığı açısından risk oluşturacağı en az birisi ilgili daldan olmak üzere üç uzman tabip tarafından düzenlenmiş Durum Bildirir Sağlık Raporu'nda belirtilen öğrencilere velinin yazılı talebi ve Özel Eğitim Değerlendirme Raporu ile il veya ilçe özel eğitim kurulumun planlaması doğrultusunda ders yılı içinde evde eğitim hizmeti verilebilir"

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yayımlanan 17 Eylül 2017 tarih ve 2017/28 sayılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları konulu genelge öğrenimlerini kaynaştırma yoluyla sürdürecektik öğrencilerin eğitim-öğretim haklarından en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla okullarda alınacak tedbirlere ilişkin açıklamalar getirmiştir. Genelgede özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin hükümlere yer verilmiştir. Genelgenin 7. maddesinin (ç) fıkrasında *"Yazma güçlüğü olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesi sözlü, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi ise yazılı olarak yapılacaktır. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireyler ise davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla de-*

gerlendirilecektir" denilmektedir. Ayrıca kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin özelliklerinin ve yeterliliklerinin dikkate alınarak onların başarılı olabilecekleri, öğrenciye uygun bir yöntemle okuma yazma öğretimi yapılacağı ifade edilmektedir. Bununla birlikte okullarda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden yetersizliği olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere, özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılması zorunluluğu getirilmektedir. Öğrenimlerine devam eden özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler BEP Kurulu kararı ile haftada 12 saati aşmayacak şekilde ihtiyacı olan derslerden 'Destek Eğitim Odasından' bireysel olarak yararlanma haklarına sahiptirler. Dolayısıyla özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci velilerinin okullarda destek eğitim odası açılmasını isteme hakları bulunmaktadır.

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim programı alma hakları bulunmaktadır. Bu program Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 1 Ocak 2009 tarihinden itibaren uygulanmak üzere 26 Aralık 2008 tarih ve 287 sayılı kararla kabul edilmiştir. Öğrenmeye hazırlık, okuma yazma ve matematik modüllerinden oluşan program "*Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*" olarak adlandırılmıştır. Programda 300 ders saati öğrenmeye hazırlık, 250 ders saati okuma yazma ve 200 saati matematik olmak üzere toplam 750 saatlik bir uygulama süreci planlanmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin bu merkezlerde alacakları destek eğitimi giderlerinin devlet tarafından karşılanabilmesi için üç şartın bulunması gerekmektedir:

1. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış bireyin sağlık kurulu raporuyla asgari %20 engelli olduğu tespit edilmiş olması
2. Özel eğitim değerlendirme kurullarınca eğitsel değerlendirme ve tanılamasının yapılması
3. Eğitsel değerlendirme ve tanı yapıldıktan sonra düzenlenen raporda destek eğitimi almasının önerilmiş olması

Özgül öğrenme güçlüğü kavramının ilk defa kullanımından günümüze yarım asrı aşkın bir süre geçmiştir. Bu süre zarfında birçok sivil toplum kuruluşu bu bireylerin eğitimlerine ilişkin hak arayışlarını sürdürmüşlerdir. Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan bireylere ilişkin ilk resmi tanım 22 Haziran 1992 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği'nde yapılmıştır. Yönetmelikte "Öğrenme güçlüğü

olan çocuklar", zihinsel performansları olarak, yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden, eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma-yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuk" olarak tanımlanmıştır. Yapılan bu düzenleme ile özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler yasal statü kazanmış ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkı elde etmişlerdir. Bu hakkın günümüzde de genişleyerek devam etmesi ve özgül öğrenme güçlüğü olan bireylere daha nitelikli eğitim hizmeti sunacak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi amacıyla özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin aileleri, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler ile işbirliği yapılmalıdır. Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik doğrudan ya dolaylı olarak hizmeti veren topluluklar bulunmaktadır. Bu topluluklar daha çok derneklerdir. Özgül öğrenme güçlüğü'nün tanıtılması, uzman ve eğitimci personel yetiştirilmesi, proje ve araştırma çalışmalarının yürütülmesi gibi faaliyetlerde bulunan bu dernekler aynı zamanda özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin yasal hakları konusunda çalışmalar yürütmektedirler. Bu dernekler arasında Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği, Psikolojik Rehabilitasyon ve Eğitim Programları Derneği, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite ve Özel Öğrenme Güçlüğü Derneği, Disleksi Derneği, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği gibi dernekler yer almaktadır. Bu dernekler çeşitli organizasyonlar gerçekleştirerek özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerini bir araya getirmeyi, çocuklara ve ailelere destek sağlamayı amaçlamaktadırlar. Aileler özellikle yasal hakları konusunda bilinçlenmekte, ekonomik, sosyal ve akademik anlamda destek almaktadırlar. Tüm bu bilgiler ışığında özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveylelerinin yasal hakları şunlardır:

- Çocuklarını istedikleri okula adres şartı aranmaksızın kayıt yaptıрма,
- Çocuğunun tanısının konulmasını ve çocuğu hakkında rapor düzenlenmesini talep etme,
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılma ve bilgilendirilme,
- Eğitsel değerlendirme, tanılama ya da yerleştirme kararlarına itiraz edebilme,
- Çocuğunu yılda iki farklı Rehberlik Araştırma Merkezine götürebilme ve bunun için devlet bütçesinden yararlanma,

- Çocuğunun eğitim gördüğü okulda BEP planının uygulanmasını talep etme,
- Çocukları için sınavlarda ek süre isteme ya da tek kişilik sınıfta sınav yapılmasını talep etme,
- Tek kişilik sınıfta yapılan sınavlarda okuyucu ve kodlayıcı isteme,
- Çocuğunun ön sırada oturtulmasını talep etme,
- Çocuğunun destek eğitim odasında bireysel eğitim almasını talep etme.

Kaynakça

- Abdool, W. M., Unzueta, C.H., Donet, D. V., & Bijlsma, E. (2008). Discrepancy dinosaurs and the evolution of specific learning disability assessment. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (2), 75-83.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: APA
- Andrews, J. (1996) 'Identifying and Providing for the Mentally Disabled in Early Modern London', in D. Wright and A. Digby (Eds.), *from idiocy to mental deficiency: historical perspectives on people with learning Disabilities* (pp. 65-93). (London: Routledge).
- Avrupa Sosyal Şartı (1996). Erişim adresi:
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/04/20070409-1.htm>
- Barnes, C. (1994) Disabled people in Britain and discrimination; A case for antidiscrimination legislation. London: Hurst and Company in association with BCODP.
- Caine, A., Hatton, C., & Emerson, E. (1998) 'Service Provision', in E. Emerson, C. Hatton, J. Bromley and A. Caine (Eds.), *clinical psychology and people with intellectual disabilities* (pp. 3-51). Chichester: J. Wiley and Sons.
- Chidsey, R. B. & Steege, M. W. (2010). *Response to Intervention. Principles and strategies for effective practice*. London: The Guilford.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989). Erişim adresi:
https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf
- Coşkun, Y. (2018). ABD tarihinde önemli bir olay: Brown v. Board of education davası ve bu karara Missisipi ve Virginia Eyaletlerinin tepkileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68, 412-423.
- Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 9194.
- Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960). Erişim adresi:
http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966). Erişim adresi:
<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/83-93.pdf>
- Engellilerin Hakları Sözleşmesi (2006). Erişim adresi:
http://www.ttb.org.tr/mevzuat/index.php?option=com_content&view=article&id=686:engeller-haklarina-k-slee&Itemid=36
- Hayes, A. M., Dombrowski, E., Shefcyk, A. H., & Bulat, J. (2018). *Learning disabilities screening and evaluation guide for low- and middle-income countries*. Research Triangle Park, NC: RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.op.0052.1804>

- Herkes İçin Eğitim Konusunda Dünya Deklarasyonu (1990). Erişim adresi: [http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\)](http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA))
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948, 27, Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 7217 (Mükerrer)). Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>
- Hodges, S. (2003). Counselling Adults with Learning Disabilities. In Hodges, S. & Shepard, N. (Eds.), *historical contexts, settings and common presentations* (pp. 5-20). London: Palgrave Macmillan.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. *Proceedings of the Annual Meeting of the Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child*. Vol. 1.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). *Educating exceptional children* (11th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Lerner, J. W., & Johns, H. B. (2015). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success*. Stanford, CT: Cengage Learning.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children Special Education for Students with Disabilities*, 6(1), 54-76.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli Eğitim istatistikleri/örgün eğitim*. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli Eğitim istatistikleri/örgün eğitim*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2000). *TC Resmi Gazete*, 23937.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *TC Resmi Gazete*, 30471.
- Milli Eğitim Bakanlığı Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği (1992). *TC Resmi Gazete*, 21262.
- OECD (1995). Recommendation of the council of the oecd on improving the quality of government regulation. Erişim adresi: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=OCDE/GD\(95\)95](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=OCDE/GD(95)95)

- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *Resmi Gazete* (Sayı: 23011 (Mükerrer). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf
- Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2005). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm>
- Rehabilitation Act (1973). Erişim adresi: <https://www.eeoc.gov/laws/statutes/rehab.cfm>
- Sharma, A. (2015). Perspectives on inclusive education with reference to unitednations. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 317-321.
- T.C. Anayasası (1961). *Resmi Gazete*. (Sayı: 10859 (Mükerrer)). Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm>
- T.C. Anayasası (1982). *Resmi Gazete*. (Sayı: 17863 (Mükerrer)). Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm>
- Torgesen, J. K. (2004). Lessons learned from the last 20 years of research on interventions for students who experience difficulty learning to read. In McCardle, P. & Chhabra, V. (Eds.), *the voice of evidence in reading research* (pp. 225–229). Baltimore: Brookes Publishing.
- Torgesen, J. K. (2004). Learning Disabilities: An Historical and Conceptual Overview. In Wong, B. (Ed.), *learning about learning disabilities*, (pp. 3-41) British Columbia: Canada Elsevier Academic Press.
- UNESCO.(2015). *EFA global monitoring report 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.
- U.S. Department of Education (2012). *Special education and related services*. Erişim adresi: <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/letters/revpolicy/tpspedrel.html>
- United Nations. (2006). *Human rights office of the high commissioner for human rights*. Erişim adresi: <https://www.ohchr.org/Documents/AboutUs/annualreport2006.pdf>

Yazar Hakkında

Tansel YAZICIOĞLU 1994 yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. Milli Eğitim Bakanlığı'nda altı yıl öğretmenlik, iki yıl okul müdür yardımcılığı ve 15 yıl okul müdürlüğü görevlerinde bulundu. 2005 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü'nde yüksek lisans programını tamamladı. 2017 yılında aynı üniversitenin Özel Eğitim Bölümü'nde doktora programını bitirdi. 2018 yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışmaya başladı. Halen bu üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapmakta ve Özel Eğitim Bölüm Başkanlığını görevini yürütmektedir. Kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma modelleri, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve eğitsel değerlendirme konularında çalışmaktadır.

