



ISSN: 2146-1961

Aktaş, N. (2023). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Normal Gelişim Gösteren İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kavramlarına Bakışı: Bir Metafor Çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 1040-1065.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3329>

Makale Türü (ArticleType): Araştırma makalesi

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMA KAVRAMLARINA BAKIŞI: BİR METAFOR ÇALIŞMASI

Nurhan AKTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye, nurhan.aktas@selcuk.edu.tr

ORCID: 0000-0003-0264-5120

Gönderim tarihi: 15.05.2023

Kabul tarihi: 14.08.2023

Yayım tarihi: 01.09.2023

ÖZ

Okuma ve yazma güçlüğü tanısı alan öğrenciler, öğrenme güçlüğü /özümlü öğrenme güçlüğü olan bireyler olarak adlandırılmaktadır. Özümlü öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları zorlukların başında akademik performansta yaşanan güçlükler gelmektedir. Bu akademik güçlükler arasında en yaygın olarak görülenler ise okuma ve yazma becerilerinde ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin “okuma” ve “yazma” kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Konya il merkezinde ilkököl dördüncü sınıfta öğrenim gören 187 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 100’ü normal gelişim gösteren öğrenci grubunda yer alırken 87’si öğrenme güçlüğüne sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin tanı almış olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın verileri metafor belirleme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okuma kavramına ilişkin normal gelişim gösteren öğrencilerin 8 kategoride 53 farklı metafor; öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ise 10 kategoride 54 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Yazma kavramına ilişkin ise, normal gelişim gösteren öğrencilerin 10 kategoride 62 farklı metafor; öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ise 12 kategoride 55 farklı metafor üretmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, her iki grupta okumaya ilişkin metaforlar beş ortak kategoride toplanırken, yazmaya ilişkin metaforlar dört ortak kategoride yer almıştır. Gerek okuma da gerekse yazmada, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak okuma ve yazmanın olumsuz özelliklerine vurgu yapan metaforlar ürettikleri görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, yapılacak çalışmalara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğrenme güçlüğü olan öğrenci, normal gelişim gösteren öğrenci, metafor.

VIEWS OF FOURTH GRADE PRIMARY SCHOOL GRADE STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES AND THOSE WITH TYPICAL DEVELOPMENT ON THE CONCEPTS OF READING AND WRITING: A METAPHOR STUDY

ABSTRACT

Students diagnosed with reading and writing difficulties are called learning disabilities/individuals with specific learning difficulties. At the beginning of the difficulties experienced by students with specific learning difficulties in educational environments are the difficulties experienced in academic performance. Among these academic difficulties, the most common ones appear in reading and writing skills. The aim of this study is to examine the perceptions of fourth grade primary school students with learning difficulties and those with typical development regarding the concepts of "reading" and "writing" through metaphors. A phenomenological design was used in the study. The sample of the research consists of 187 students attending the fourth grade of primary school in Konya during the spring term of the 2022-2023 academic year. Convenience and criterion sampling techniques were used for determining the students. The fact that students with learning disabilities were diagnosed as such was accepted as a criterion. The data of the study were collected using a metaphor form. Content analysis was used for the analysis of the obtained data. Based on the findings obtained in the study, it was seen that regarding the concept of reading, students with typical development generated 53 different metaphors in 8 categories, while students with learning disabilities generated 54 different metaphors in 10 categories. Regarding the concept of writing, students with typical development created 62 different metaphors in 10 categories, while students with learning disabilities created 55 different metaphors in 12 categories. The results of the study revealed that metaphors related to reading were gathered in five categories common to both groups, while metaphors related to writing were included in four categories common to both groups. In both reading and writing, it was observed that unlike their typically developing peers, students with learning disabilities produced metaphors emphasising negative characteristics of reading and writing.

Keywords: Students with learning difficulties, typically developing students, metaphor

GİRİŞ

Öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırmaları ve bilgiyi yapılandırmalarında yardımcı olan temel dil becerilerinin başında okuma becerisi gelmektedir. Yaşam boyu geliştirilebilen ve kullanılan okuma becerisi aynı zamanda bağımsız öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. Okuma, bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007, s.118). Bir diğer ifadeyle, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2019). Öğrencilerin tüm akademik öğrenmelerinin temelini oluşturan, karmaşık zihinsel ve dilsel bir süreç olan okuma (Afflerbach vd., 2008), ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere formel olarak öğretilmektedir. Okuma becerisinin akademik başarıya olumlu katkı sağlaması için bireyin okumaya yaklaşımı, tutumu ve okumaya dönük farkındalığı oldukça önemlidir. Akkaya ve Özdemir (2013) bu durumu, okuma eğitiminden beklenen bireysel ve toplumsal yararların sağlanabilmesi için öncelikle bireylerin okumayı sevmesi ve okumaktan kaçınmaması gerektiği şeklinde ifade etmiştir.

Okuma ve yazma becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu, birbirini tamamlayan ve birlikte gelişen becerilerdir. Nitekim okuma becerilerinde uzmanlaşan çocukların yazma becerilerinde de daha doğru bir biçimde kendilerini ifade ettikleri görülmektedir (Andersen vd., 2018). Yazma, bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Göçer, 2013). Okumaya benzer şekilde eğitim yoluyla kazanılan ve okumayla eş zamanlı öğrenilen yazma becerisi, bireyin öğrenme faaliyetleri için önemli bir araçtır. Yazma becerisi çocukların ilerleyen yaşlarında okuryazarlık becerilerini doğrudan etkilediği için, erken çocukluk döneminden itibaren ilkokul döneminde geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden bir tanesi olarak gösterilmektedir (Gerde vd., 2012). Bu yönüyle yazma eylemi çocuğun/bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi açısından önem taşımaktadır.

İlkokulun ilk yıllarında öğrencilerden okuma ve yazma becerilerini temel düzeyde kazanmaları beklenirken, sonraki sınıflarda bu becerileri daha etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Fakat her bireyin ön bilgisi, öğrenme hızı ve şeklinin aynı olmaması sonucunda ortaya çıkan bireysel farklılıklar, okuma ve yazma becerilerinin kazanımını ve gelişimini de etkilemektedir (Kaya Özgül ve Ateş, 2023). Özellikle okuma ve yazma alanında güçlük yaşayan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre dezavantajlı durumda olduğu, dolayısıyla bu becerileri de beklenen düzeyde kazanamadıkları bilinmektedir. Okuma ve yazma güçlüğü tanısı alan öğrenciler, öğrenme güçlüğü /özümlü öğrenme güçlüğü olan bireyler olarak adlandırılmaktadır. Özümlü öğrenme güçlüğü normal veya normalin üzerinde zekâ düzeyine sahip bireylerde görülen, sıklıkla yazılı dil ve sözlü dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğini etkileyen, nörolojik kökenli, dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik alanlarında kendini gösteren ve yaşam boyu devam eden güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Fuchs vd., 2006). Özümlü öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları zorlukların başında akademik performansta yaşanan güçlükler gelmektedir (Hardman vd., 2014). Bu akademik güçlükler arasında en yaygın olarak görülen ise okuma problemleridir (Başar vd., 2021; Heward, 2013). Disleksi olarak da

adlandırılan okuma güçlüğünde öğrencilerin bazı okuma hataları yaptıklarını dile getiren Akyol (2019), bu hatalarının okuma sırasında ters çevirme, ekleme, atlama, tekrarlama, prozodik okuma yapamama ve parmakla takip ederek okuma olduğunu belirtmiştir. Özçivit Asfuroğlu ve Fidan (2016) yaptıkları çalışmada, okuma güçlüğü olan bireylerin yalnızca okuma becerisinde değil yazma becerisinde de güçlük çektiklerini ve yazma güçlüğü olan bireylerin de beraberinde başka öğrenme güçlüklerine sahip olabileceğini ifade etmişlerdir. Disgrafi olarak da adlandırılan yazma güçlüğü, çocukların el yazısında yetersiz performans sergilemesine neden olmaktadır (Rosenblum vd., 2004). Yazma becerisinde zorluk yaşayan çocukların yazmaktan kaçınabileceğini belirten Graham ve arkadaşları (2000), bu durumun çocukların yazma gelişiminin engellenmesine neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Jones ve Christensen (1999) yaptıkları çalışmada, yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazmaya daha az zaman ayırdıklarını, yazma ödevlerinden kaçındıklarını ve yaşadıkları başarısızlık ve hayal kırıklığı ile birlikte özyeterlilik algılarının da düştüğünü belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal becerilerde yaşadıkları zorluklar ve okulda geçirdikleri süre göz önüne alındığında, okuma ve yazma becerisine ilişkin algılarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu tür algıların belirlenmesinde metaforlardan yararlanılmaktadır. Metaforlar, bireylerin olgular arasında kurduğu zihinsel benzeşimler aracılığıyla bilgiyi nasıl organize ettiği ve bilişsel modellemeler yaptığı hakkında bilgi sunmaktadır (Shaw vd., 2008). Bu bağlamda, öğrencilerin bir konuyla ilgili sahip oldukları inançlarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak mümkündür.

Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, ilkokul öğrencilerin okuma ve yazma kavramlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bazı çalışmalar (Köksal, 2010; Köksal vd., 2016; Susar Kırmızı ve Çelik, 2015) bulunmakla birlikte, bu çalışmaların genellikle ilkokul 1. sınıf düzeyinde ve normal gelişim gösteren öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Farklı sınıf seviyelerinde yapılan çalışmalar (Bulut ve Kuşdemir, 2018) bulunmakla birlikte oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Örneğin Bulut ve Kuşdemir (2018) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kavramlarına ilişkin algıları metaforlar yoluyla incelenmiştir. 142 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda, öğrencilerin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının çeşitlilik gösterebildiği ve daha çok hayal, oyun ve öğrenme aracına benzettikleri belirlenmiştir. Diğer yandan alanyazında öğrenme güçlüğünü temel alan metafor çalışmaları (Öğülmüş ve Okur, 2021; Özbacı ve Başak, 2013; Soğancı ve Gülboy, 2023; Uçar vd., 2021) ise oldukça azdır. Ancak bu çalışmalarda, öğretmen ve ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algıları incelenmiş, öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler katılımcı olarak yer almamıştır. Örneğin; Soğancı ve Gülboy (2023) çalışmasında, öğrenme güçlüğü tanıli çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemiştir. Araştırma sonucunda, annelerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının babalara oranla daha olumsuz olduğu görülmüştür.

Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin zorlandıkları alanların başında okuma ve yazma gelmekte ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde okuma ve yazma becerisi temel oluşturmaktadır. Bu beceriler, okuma ve yazma alanında zorluk yaşayan öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler tarafından farklı bir şekilde algılanıp anlamlandırılabilir. Öğrencilerin okuma ve yazma becerisine yükledikleri anlamların tespit edilmesi okuma ve yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm üretilmesine yardımcı olabilir. Buna bağlı olarak öğrencilerin sürece ilişkin yaşadıkları psikolojik durumlar tespit edilebilir. Mevcut çalışma, öğrenme güçlüğüne

sahip olan ve normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin okuma ve yazma kavramına ilişkin algılarının belirlenip karşılaştırılması açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmada, öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “okuma” ve “yazma” kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Normal gelişim gösteren ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “okuma” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında yer almaktadır?
2. Öğrenme güçlüğü olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerin “okuma” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında yer almaktadır?
3. Normal gelişim gösteren ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “yazma” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında yer almaktadır?
4. Öğrenme güçlüğü olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerin “yazma” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında yer almaktadır?
5. Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren ilkokul 4. sınıf öğrencilerin “okuma” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
6. Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren ilkokul 4. sınıf öğrencilerin “yazma” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma ve yazmaya ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, bireylerin yaşantılarından hareketle bir olay ya da olgu karşısındaki algılarını ve tepkilerini derinlemesine belirlemeyi hedefler (Fraenkel vd., 2012). Aynı zamanda, farkında olduğumuz fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda bu araştırmada da ele alınan olgular “okuma” ve “yazma” kavramlarıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2022-2023 bahar döneminde Konya’da devlet okullarında ve özel eğitim kurumlarında öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Konya merkezde yer alan dört farklı devlet okulu ile iki farklı özel eğitim kurumunda öğrenim gören toplam 187 öğrenci oluşturmaktadır. Normal gelişim gösteren 100 öğrenci ile öğrenme güçlüğüne sahip 87 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile, ulaşım şartları ve okulların uygunluk durumu (öğrenci sayısı, mesafe vb.) dikkate alınarak dört farklı devlet okulundan veri toplanmıştır. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için, tanı almış olması ve hem özel eğitim kurumunda destek eğitim hizmeti alması hem de devlet okulunda eğitimine devam etmesi ölçütü aranmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler

Cinsiyet	Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenci		Normal gelişim gösteren öğrenci	
	f	%	f	%
Kız	39	20,8	58	31
Erkek	48	25,6	42	22,4
Toplam	87	46,5	100	53,4

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %46,5'ini öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, %53,4'ünü ise normal gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin %20,8'ini kız öğrenciler, %25,6'sını erkek öğrenciler oluştururken, normal gelişim gösteren öğrencilerin ise %31'ini kız öğrenciler, %22,4'ünü erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 24 Nisan- 5 Mayıs tarihleri arasında iki haftalık sürede toplanmıştır. Öğrencilerin okuma ve yazma kavramlarına ilişkin algılarını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından metafor belirleme formu hazırlanmıştır. Form iki kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk kısmında kişisel bilgilere ve örnek bir metafor çalışmasına yer verilmiştir. İkinci kısmında ise, öğrencilerin “okuma” ve “yazma” kavramları hakkındaki algılarını belirlemek için “Okuma benzer, çünkü.....” ifadesi ile “Yazma..... benzer, çünkü.....” ifadesi verilerek, metafor üretmeleri istenmiştir. Yan kısmına ise ürettikleri metaforların görsellerini çizmeleri için boş bir alan bırakılmıştır.

Öğrencilere formlar dağıtılmadan önce nasıl metafor üretecekleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Ardından formlar dağıtılarak, formda yer alan örnek metafor çalışması öğrencilerle birlikte incelenmiştir. Öğrencilere çalışmayı tamamlamaları için bir ders saati süre tanınmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerden veriler, sınıfla birlikte toplu olarak toplanmıştır. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerle ise üçerli ve dörderli gruplar halinde çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu değerlendirme kararı tarihi =18.04.2023, etik değerlendirme dokümanı numarası= 506520 ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler, küçük bilgi etiketleri içerisinde toplanarak kodlanır, elde edilen kodlar ortak bir fikir oluşturmak amacıyla bir araya getirilerek temalar oluşturulur ardından veriler oluşturulan temalar etrafında yorumlanır (Creswell, 2016: 186). Araştırmanın veri analiz sürecinde ilk olarak öğrencilerin “okuma” ve “yazma” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların listesi yapılmıştır. Ardından çalışmaya katılan her öğrenci için bir sayı verilip kodlanmıştır. Öğrencilerin her iki kavrama yönelik yazdıkları metaforlar gözden geçirilmiştir. Bu çerçevede, çalışmada toplam 251 öğrenciden veri toplanmış ancak metaforun yer alıp gerekçenin yer almadığı, herhangi bir metaforun üretilmediği ve açıklama cümlesi ile uyumlu olmayan formlar ayıklanmıştır. Bu sebeple 64 form veri setinden

çıkarılmış, kalan 187 form değerlendirmeye dahil edilmiştir. Üretilen metaforlar gerekçeleri ile birlikte ele alınarak, ortak özellikleri ve kurdukları ilişki göz önünde bulundurularak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak amacıyla kodların kavramsal kategorilerle anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı noktasında uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra araştırmacıların oluşturdukları kategorilerin uyumunu karşılaştırmış, oluşturulan yeniden düzenlenmiş ve görüş birliği sağlandıktan sonra kategorilerin son hali verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$ formülü kullanılarak hesaplanmış ve % 88 seviyesindeki uyum ile güvenilirliğin sağlandığı görülmüştür (Miles ve Huberman, 1994). Kategorilere uygun olarak sunulan metaforların frekans ve yüzdeleri tablolar halinde açıklanmıştır. Oluşturulan tablolar öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler için ayrı ayrı yorumlanmış ve katılımcıların metaforlarını açıklamak için kullandıkları ifade örneklerine doğrudan yer verilerek alıntılar yapılmıştır. Son olarak iki öğrenci grubunun oluşturduğu metaforlar ve kategorileri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine yorumlama yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ilkökul 4. sınıf öğrencilerin “okuma” ve “yazma” kavramlarına ilişkin metaforları ve ilişkili kategorileri frekans (*f*) ve yüzde (%) olarak verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin metafor örnekleri, gerekçeleri ve görselleri de yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2’de normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma kavramına ilişkin ürettikleri metaforların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin “Okuma” Kavramına İlişkin Metaforlarının Frekans ve Yüzdeleri

Metafor	<i>f</i>	%	Metafor	<i>f</i>	%	Metafor	<i>f</i>	%
Dünya	6	6	Araba	2	2	Kuş	1	1
Yol	6	6	Ayakkabı	1	1	Mucit	1	1
Film/ çizgi film	6	6	Düşünce	1	1	Emniyet kemeri	1	1
Arkadaş	5	5	Hava durumu	1	1	Macera	1	1
Gezmek/ seyahat et.	5	5	Yeryüzü	1	1	Tren	1	1
Bilgi bulutu/ kaynağı vb.	4	4	Patates çuvalı	1	1	Uçurumdan atlama	1	1
Bilgisayar	4	4	İnsan	1	1	Dere	1	1
Oyun	4	4	Dezenfektan	1	1	Hazine	1	1
Güneş/fener/ışık	4	4	Akıllı tahta	1	1	Ağaç kökü	1	1
Uyku/ uyuma	3	3	Çikolata	1	1	Gelişim	1	1
Anahtar	3	3	Kötü zaman	1	1	Kalkan	1	1
Sandık	2	2	Canlandırma	1	1	Stres çarkı	1	1
Öğrenmek	2	2	Sınav	1	1	Besin	1	1
Okul	2	2	Doğum günü	1	1	Yüzme	1	1
Öğretmen	2	2	Lunapark	1	1	Arı	1	1
Rüya/hayal	2	2	Ceviz	1	1	Voleybol	1	1
Beyin	2	2	Keşif	1	1	Belgesel	1	1
Müzik	2	2	Merdiven	1	1			

Çalışmaya katılan normal gelişim gösteren 100 öğrenci “okuma” kavramına ilişkin 53 farklı metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri metaforların frekans ve yüzdesi incelendiğinde, öğrencilerin %6’sı okuma kavramını dünya (6 öğrenci), yol (6 öğrenci) ve film/çizgi filme (6 öğrenci) benzetmişlerdir. Daha sonra sırayla bakıldığında, arkadaş ve seyahat etmek metaforları eşit şekilde öğrencilerin %5’i tarafından tercih edilmiştir.

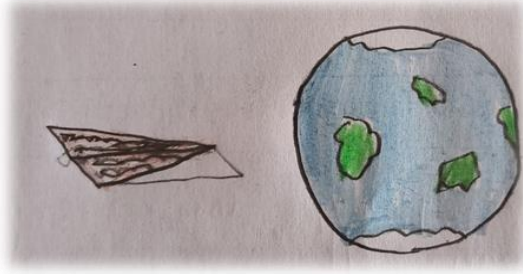
Öğrencilerin okuma kavramına ilişkin yapmış oldukları metaforlara ait kavramsal kategoriler ve frekans (*f*) ve yüzde değerleri (%) Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okuma Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforların Kavramsal Kategorileri

<i>Kavramsal kategoriler</i>	<i>Metaforlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenme/ keşfetme aracı olarak okuma	<i>Bilgisayar (4), gezmek (2), okul (2), öğretmen (2), öğrenme (2), seyahat etmek (1), ağaç kökü (1), dünya (1), mucit (1), film (1), gezi (1), insan (1), bilgi (1), bilgi makinesi (1), bilgi bulutu (1), bilgi kaynağı (1), belgesel (1), hayat sınavı (1), gizemli yol (1), akıllı tahta (1)</i>	27	27
Eğlenceli bir etkinlik olarak okuma	<i>Anahtar (2), film/ çizgi film (5), uçurumdan atlama (1), dünyayı gezme (1), oyun (3), macera (1), dünya (2), stres çarkı (1), müzik (2), voleybol (1), oyuncak araba (1), parkta oynama (1), doğum günü (1), lunapark (1), çikolata (1), maceralı yol (1)</i>	25	25
İşlevsel olarak okuma	<i>Sandık (2), anahtar (1), hazine (1), emniyet kemeri (1), uyuma (1), canlandırma (1), kuş (1), beyin (1), kalkan (1), arı (1), ayakkabı (1), roket araba (1), dezenfektan (1), kötü zaman (1)</i>	15	15
Faydalı bir etkinlik olarak okuma	<i>Arkadaş (4), yol (1), ceviz (1), gelişim (1), besin (1), beyin (1)</i>	9	9
Hayal gücünü geliştirici bir etkinlik olarak okuma	<i>Dünya (1), hayal dünyası (1), rüya (1), hayal (1), denizde yüzme (1), arkadaş (1), uyku (2)</i>	8	8
Süreklilik/ süreç olarak okuma	<i>Sonu olmayan yol (1), tren (1), dere (1), sonsuz yol (1), dünya (1), bitmeyen yol (1)</i>	6	6
Farklılık/ çeşitlilik olarak okuma	<i>Hava durumu (1), yeryüzü (1), patates çuvalı (1), düşünce (1), dünya (1), merdiven (1)</i>	6	6
Yol gösterici/rehber olarak okuma	<i>Güneş (1), fener (2), ampul (1)</i>	4	4

Tablo 3’te normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kavramsal kategorileri yer almaktadır. Öğrencilerin metafor örnekleri sekiz farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler, “Öğrenme/ keşfetme aracı olarak okuma”, “Eğlenceli bir etkinlik olarak okuma”, “İşlevsel olarak okuma”, “Faydalı bir etkinlik olarak okuma”, “Hayal gücünü geliştirici bir etkinlik olarak okuma”, “Süreklilik/ süreç olarak okuma”, “Farklılık/ çeşitlilik olarak okuma”, “Yol gösterici/rehber olarak okuma” şeklindedir. Öğrencilerin %27’si okumayı bir öğrenme/keşfetme aracı olarak görürken, %25 i eğlence aracı olarak görmektedir. Üçüncü sırada ise, öğrencilerin %15’inin okumanın işlevsel yönünü ele alarak yaptıkları benzetmeler yer almaktadır. Her bir kategoriden ve metaforlardan öğrenci örnekleri aşağıda verilmiştir:

Örnekler



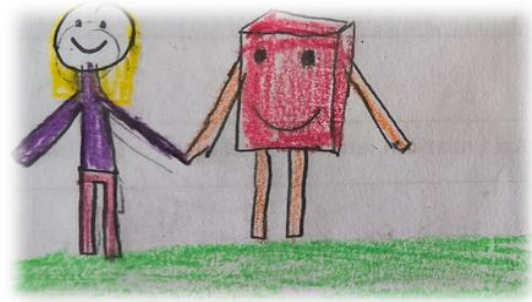
Ö1: Okuma seyahat etmeye benzer. Çünkü; okuma başka ülke ve şehirleri öğrenmek ve keşfetmenin kısa bir yoludur. (Öğrenme/keşfetme aracı olarak)



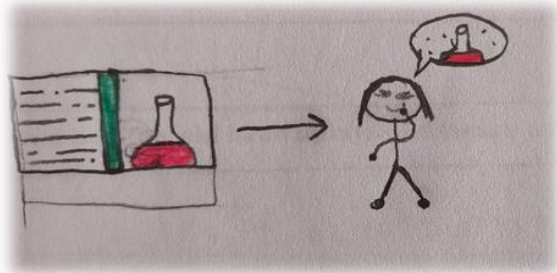
Ö2: Okuma eğlence anahtarına benzer. Çünkü; okurken eğleniyorum ve sanki eğlence anahtarıyla farklı kapılar açıyorum. (Eğlence aracı olarak)



Ö3: Okuma hazine sandığına benzer. Çünkü; içinde birçok bilgi bulunur. Hazineyi sandıkta sakladığımız gibi değerli bilgileri de kitapta saklarız. (İşlevsel olarak)



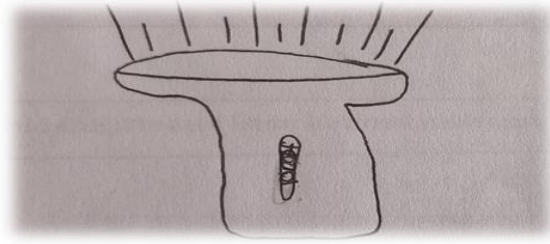
Ö4: Okuma arkadaşına benzer. Çünkü; kitap okurken yeni bir arkadaş sahibi oluruz ve kendimizi yalnız hissetmekten bizi kurtarır. (Faydalı bir etkinlik olarak)



Ö5: Okuma hayale benzer. Çünkü; okuduğumuz şeyler hem hayali öğeler içerir hem de zihnimizde canlandırırız (Hayal gücünü geliştirici bir araç olarak)



Ö6: Okuma sonu olmayan yola benzer. Çünkü; okumanın sonu yoktur. Nasıl ki sonsuz bir yolda ne kadar yürüsen de yolun bitmemesi gibi. (Süreç olarak)



Ö7: Okuma hava durumuna benzer. Çünkü; hava durumu bazen sıcak, soğuk, rüzgârlı ya da meltemlidir. Okuma da bazen heyecanlı bazen durgun ve sıkıcı olabilir (Farklılık/çeşitlilik olarak)

Ö8: Okuma el fenerine benzer. Çünkü; fener gittiğimiz yolu aydınlatıyorsa okumakta geleceğimizi aydınlatır. (Yol gösterici/rehber olarak)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4'te öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma kavramına ilişkin ürettikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Öğrencilerin "Okuma" Kavramına İlişkin Metaforlarının Frekans ve Yüzdeleri

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Kitap	6	6,8	Tırmanma	1	1,1	Labirent	1	1,1
Hayal/ dünyası	5	5,7	Rüya	1	1,1	Sanat	1	1,1
İşkence	5	5,7	Eğlence	1	1,1	Bulmaca	1	1,1
Oyun	4	4,5	Düşünce	1	1,1	Bozuk araba	1	1,1
Bilgi	3	3,4	Sinirlenmek	1	1,1	Telefon	1	1,1
Dünya/evren	3	3,4	Kütüphane	1	1,1	Bina	1	1,1
Öğretmen	3	3,4	Koşmak	1	1,1	Macara	1	1,1
Öğrenme	3	3,4	Google	1	1,1	Güneş	1	1,1
Aşılmaz duvar	2	2,2	Televizyon	1	1,1	Karışık kablo	1	1,1
Basamak/ merdiven	2	2,2	Kolu olmayan kapı	1	1,1	Dünya haritası çizmek	1	1,1
Konuşmak	2	2,2	Arkadaş	1	1,1	Köpek	1	1,1
Deniz	2	2,2	Yemek	1	1,1	Kilitli dolap	1	1,1
Karanlık bir mağara	2	2,2	Film	1	1,1	Hayat kurtarma	1	1,1
Ders /ödev	2	2,2	Başarı	1	1,1	Dağınık saç	1	1,1
Temizlik	2	2,2	Bilgisayar	1	1,1	Zekâ	1	1,1
Paten/ bisiklet sürmek	2	2,2	Kamyona yük yükleme	1	1,1	Birinden bir şey isteme	1	1,1
Yazı yazmak	2	2,2	Çocukluk	1	1,1	Salata	1	1,1
Gezgin	1	1,1	Oda toplama	1	1,1	Puzzle	1	1,1

Tablo 4'te öğrenme güçlüğüne sahip 87 öğrencinin "okuma" kavramına ilişkin ürettikleri 54 farklı metafor yer almaktadır. Öğrencilerin ürettikleri metaforların frekans ve yüzdesi incelendiğinde, öğrencilerin %6,9'u okumayı kitaba (6 öğrenci) benzetmişlerdir. Daha sonra sırayla bakıldığında öğrencilerin %5,7'si hayal (5 öğrenci) ve işkenceye (5 öğrenci); %4,5'i ise oyuna (4 öğrenci) benzetmişlerdir. Öğrencilerin %3,4'ü (3'er öğrenci) ise okuma kavramının öğretici boyutuna vurgu yaparak öğretmen, öğrenme, bilgi ve dünya metaforlarını üretmişlerdir.

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma kavramına ilişkin yaptıkları metaforlara ait kavramsal kategoriler ile frekans (*f*) ve yüzde değerleri (%) Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Öğrencilerin Okuma Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforların Kavramsal Kategorileri

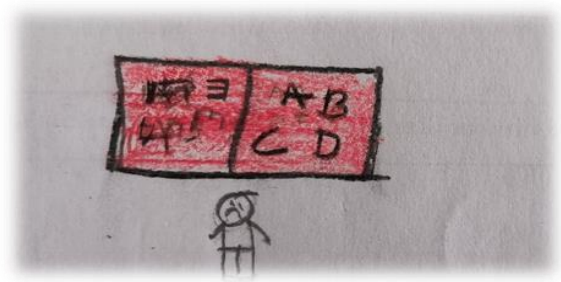
Kavramsal kategoriler	Metaforlar	f	%
Öğrenme/ keşfetme aracı olarak okuma	Kitap (5), öğretmen (3), öğrenme (3), bilgi (3), konuşma (1), arkadaş (1), google (1), düşünce (1), kütüphane (1), bilgisayar (1), başarı (1), evren (1), gezgin (1)	23	26,4
Güçlük/zorluk olarak okuma	İşkence (5), kolu olmayan kapı (1), kamyona yük yükleme (1), bozuk araba (1), bina (1), yazı yazmak (1), puzzle (1), sinirlenmek (1), koşmak (1), oda toplamak (1), kilitli dolap (1), merdiven (1), duvar (1)	17	19,5
Hayal gücünü geliştirici bir etkinlik olarak okuma	Hayal (4), hayal dünyası (1), dünya (1), film (1), televizyon (1), rüya (1), konuşma (1), deniz (1), kitap (1)	12	13,7
Eğlenceli bir etkinlik olarak okuma	Oyun (2), yemek (1), tırmanma (1), bulmaca (1), çocukluk (1), macera (1), paten (1), bisiklet sürme (1), eğlence (1)	10	11,4
Faydalı bir etkinlik olarak okuma	Zekâ (1), hayat kurtarma (1), güneş (1), basamak (1), labirent (1), telefon (1)	6	6,8
Sıkıcı bir etkinlik olarak okuma	Temizlik (2), ödev (1), sıkıcı oyun (1), yazı yazmak (1)	5	5,7
Kaygı verici bir uğraş olarak okuma	Duvar (1), dağınık saç (1), bir şey isteme (1), köpek (1)	4	4,5
Farklılık/ çeşitlilik olarak okuma	Sanat (1), ders (1), dünya (1), deniz (1)	4	4,5
Bilinmez bir yol olarak okuma	Karanlık mağara (2), oyun (saklambaç) (1)	3	3,4
Karmaşık bir etkinlik olarak okuma	Karışık kablo (1), dünya haritası çizmek (1), salata (1)	3	3,4

Tablo 5'te öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kavramsal kategorileri yer almaktadır. Öğrencilerin metafor örnekleri on farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler, "Öğrenme/ keşfetme aracı olarak okuma", "Güçlük/zorluk olarak okuma", "Hayal gücünü geliştirici bir etkinlik olarak okuma", "Eğlenceli bir etkinlik olarak okuma", "Faydalı bir etkinlik olarak okuma", "Sıkıcı bir etkinlik olarak okuma", "Kaygı verici bir uğraş olarak okuma", "Farklılık/ çeşitlilik olarak okuma", "Bilinmez bir yol olarak okuma" ve "Karmaşık bir etkinlik olarak okuma" şeklindedir. Öğrencilerin %26,4'ü okumayı bir öğrenme aracı olarak ele alırken, %19'u okumanın güçlüğüne yönelik metaforlar üretmişlerdir. Üçüncü sırada ise, öğrencilerin %13,7'si okumanın hayal gücünü geliştirici özelliklerine yönelik metaforlar oluşturmuşlardır. Her bir kategoriden ve metaforlardan öğrenci örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Örnekler



Ö9: Okuma öğretmene benzer. Çünkü; öğretmen de okuduğumuz gibi dersleri öğretiyor. (Öğrenme/keşfetme aracı olarak)



Ö10: Okuma işkenceye benzer. Çünkü; bana öyle geliyor, sevmiyorum. (Güçlük/zorluk olarak)



Ö11: Okuma hayallere benzer. Çünkü; gerçek hayatta olmadığı şeyleri kitaplardan araştırıp buluyor. Mesela uçan at olmaz ama kitaplarda olur. (Hayal gücünü geliştirici bir etkinlik olarak)



Ö12: Okuma bisiklet sürmeye benzer. Çünkü; bisiklet sürerken ve okurken çok eğleniyorum (Eğlenceli bir etkinlik olarak)



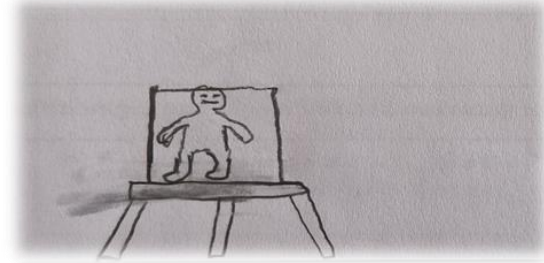
Ö13: Okuma hayat kurtarmaya benzer. Çünkü; geleceğimizi kurtarır, geleceğimiz bizim elimizdedir. İnşaat gibi ya da markette çalışmaktan kurtarır. (Faydalı bir etkinlik olarak)



Ö14: Okuma ödeve benzer. Çünkü; beni yoruyor ve sıkılıyorum. (Sıkıcı bir etkinlik olarak)



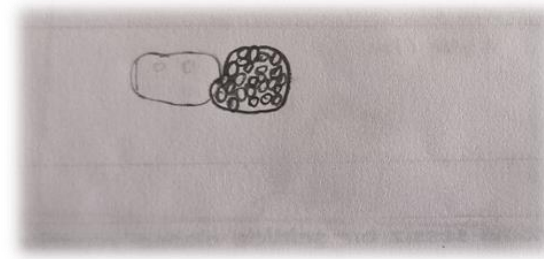
Ö15: Okuma dağınık saçta benzer. Çünkü; mesela dışarıda saçın dağınık ve herkes sana bakıyor utanıyorsun. Okuma yaparken de sınıfta öyle oluyor (Kaygı verici bir uğraş olarak)



Ö16: Okuma sanata benzer. Çünkü; farklı kitaplar okuyabiliyoruz. Sanata da farklı resimler olabiliyor. (Farklılık/çeşitlilik olarak)



Ö17: Okuma karanlık bir mağaraya benzer. Çünkü; okurken ilerlemek istemezsin. (Bilinmez bir yol olarak)



Ö18: Okuma salataya benzer. Çünkü; bana karışık geliyor (Karmaşık bir etkinlik olarak)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6'da normal gelişim gösteren öğrencilerin yazma kavramına ilişkin ürettikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri yer almaktadır.

Tablo 6. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin “Yazma” Kavramına İlişkin Metaforlarının Frekans ve Yüzdeleri

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Resim	9	9	Sonsuzluk yazısı	1	1	Yol	1	1
Su/şelale/deniz	6	6	Çim	1	1	Çeşme	1	1
Futbol	5	5	Bulut	1	1	Çiçek	1	1
Ev/bina yapmak	4	4	Çiğ düşmesi	1	1	Kitap	1	1
Spor	3	3	Sır	1	1	Para kasası	1	1
Koşma/ kovalamaca	3	3	Ses kayıt cihazı	1	1	Çanta taşıma	1	1
Zor bir iş/ görev	3	3	Lunapark	1	1	Sıkala	1	1
Işın	2	2	Daktilo	1	1	Sanat	1	1
Okuma	2	2	Matematik	1	1	Kaplumbağa	1	1
Oyun	2	2	Müziyen	1	1	Gemi enkazı	1	1
İnsan	2	2	Şiir ezberleme	1	1	Çoğalma	1	1
Mutluluk	2	2	Dolap	1	1	Boş sayfa	1	1
Dünya	2	2	Dumble kaldırma	1	1	Harf volkanı	1	1
Kapı	2	2	Uçmak	1	1	Yazıcı	1	1
İp	2	2	Buluş	1	1	İç dökmek	1	1
Saat /kum saati	2	2	Fabrika	1	1	Kuru biber	1	1
Hayat	2	2	Yürüyüş	1	1	Kazmak	1	1
Duygu	2	2	Kalıntı	1	1	Yemek	1	1
Ağaç	2	2	Balık	1	1	Dost	1	1
Duvar	2	2	Kalem dili	1	1	Piyano	1	1

Tablo 6'da normal gelişim gösteren öğrencilerin “yazma” kavramına ilişkin ürettikleri 62 farklı metafor yer almaktadır. Öğrencilerin % 9'u yazmayı resme benzetmiştir. Bunu sırasıyla, su/deniz metaforu (%6), futbol metaforu (%5), ev/bina yapmak (%4) ve spor (%3) metaforları takip etmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin yazma kavramına ilişkin yapmış oldukları metaforlara ait kavramsal kategoriler ile frekans (f) ve yüzde değerleri (%) Tablo 7'de verilmiştir.

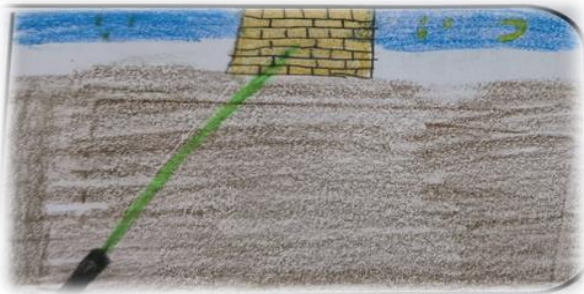
Tablo 7. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yazma Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kavramsal Kategoriler

Kavramsal kategoriler	Metaforlar	f	%
Süreç olarak yazma	<i>Işın (2), okyanus (2), sonsuzluk yazısı (1), akarsu (1), bulut (1), su (1), yol (1), dünya (1), ip (1), sonsuzluk yazısı (1), kum saati (1), çiğ düşmesi (1), şelale (1), saat (1)</i>	16	16
Üretim aracı olarak yazma	<i>Ev (2), insan (2), fabrika (1), inşaat yapma (1), kalem dili (1), çim (1), çoğalma (1), yazıcı (1), ilkbahar ağacı (1), ağaç (1), para kasası (1), çeşme (1), daktilo (1)</i>	15	15
Sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma	<i>Duvar (2), dumble kaldırma (1), bağlı ip (1), çanta taşıma (1), görev (1), kaplumbağa (1), matematik (1), zor iş (1), kazmak (1), sıkala (1), iş yapma (1), bina yapma (1), dünya (1)</i>	14	14
Fiziksel bir aktivite olarak yazma	<i>Futbol (4), spor (2), koşma (2), spor salonu (1), gol atmak (1), kovalamaca (1), resim (1)</i>	12	12
Kurallı bir etkinlik olarak yazma	<i>Resim (4), okuma (2), yemek (1), boş sayfa (1), kuru biber (1), şiir ezberleme (1), dolap (1)</i>	11	11

Eğlenceli bir etkinlik olarak yazma	Resim (3), mutluluk (2), oyun (2), uçmak (1), lunapark (1)	9	9
Farklılık/ çeşitlilik olarak yazma	Deniz (1), balık (1), harf volkanı (1), çiçek (1), sanat (1), gemi enkazı (1), duygu (1), kapı (1),	8	8
Rahatlama aracı olarak yazma	Dost (1), stres azaltma kapısı (1), duygu (1), içimizi dökmek (1), resim (1), müzisyen (1)	6	6
Öğretici bir etkinlik olarak yazma	Piyano (1), ses kayıt cihazı (1), buluş (1), Kitap (1), sır (1)	5	5
İz bırakan/ kalıcı bir etkinlik olarak yazma	Yürüyüş (1), kalıntı (1), hayat (2)	4	4

Tablo 7’de normal gelişim gösteren öğrencilerin yazma kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kavramsal kategorilerine yer verilmiştir. Öğrencilerin yazmaya ilişkin metaforları; “Süreç olarak yazma”, “Üretim aracı olarak yazma”, “Sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma”, “Fiziksel bir aktivite olarak yazma”, “Kurallı bir etkinlik olarak yazma”, “Eğlenceli bir etkinlik olarak yazma”, “Farklılık/ çeşitlilik olarak yazma”, “Rahatlama aracı olarak yazma”, “Öğretici bir etkinlik olarak yazma”, “İz bırakan/ kalıcı bir etkinlik olarak yazma” olarak on kategoride yer almaktadır. Öğrencilerin %16’sı yazmanın süreç özelliğine vurgu yaparken, bu durumu sırasıyla “üretim aracı olarak yazma” (%15) ve “sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma” (%14) kategorileri takip etmiştir. Her bir kategoriden ve metaforlardan öğrenci örnekleri aşağıda yer almaktadır:

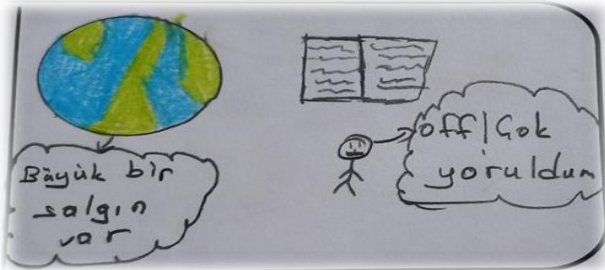
Örnekler



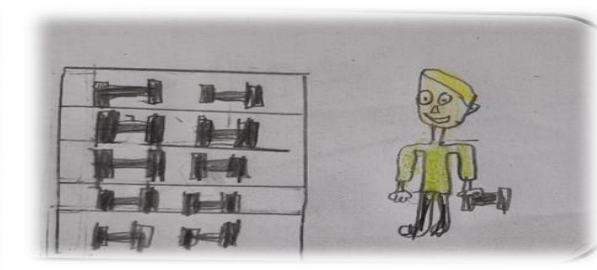
Ö19: Yazma ışına benzer. Çünkü; başını belirledikçe devamını istediğin kadar devam ettirebilirsin. (Süreç olarak)



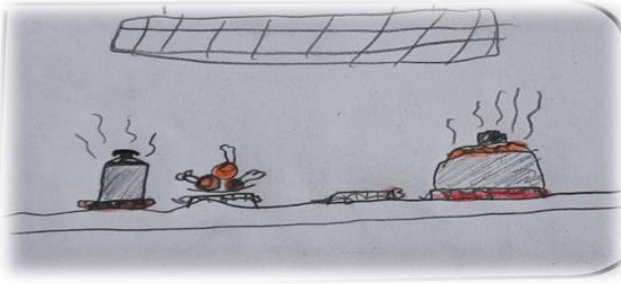
Ö20: Yazma fabrikaya benzer. Çünkü; fabrikanın bir şey üretmesi gibi elimizde yazı üretir. (Üretim aracı olarak)



Ö21: Yazma dünyaya benzer. Çünkü; dünyadaki bazı sorunlar, yazı yazarken yorulduğumuz gibi bizi yorar. (Sevilmeyen bir etkinlik olarak)



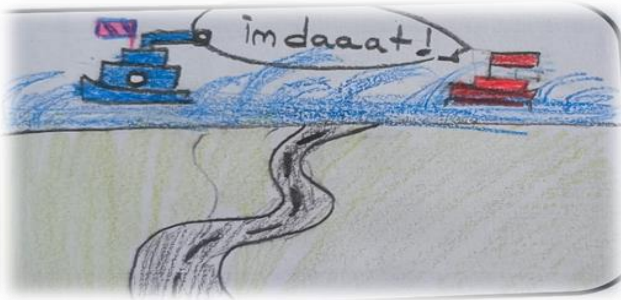
Ö22: Yazma spor salonuna benzer. Çünkü; yazı yazarken el kaslarımız güçlenir (Fiziksel bir etkinlik olarak)



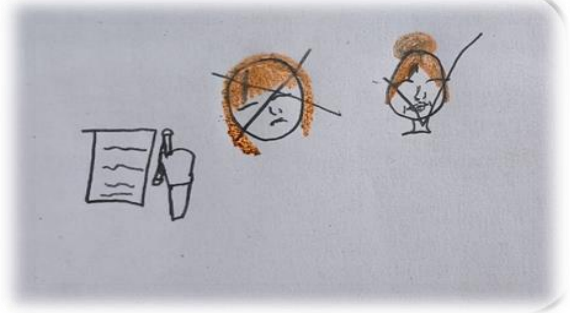
Ö23: Yazma pişen yemeğe benzer. Çünkü; yemeği yakmamaya dikkat ettiğimiz gibi yazıda da noktalama işaretlerine dikkat ederiz. (Kurallı bir etkinlik olarak)



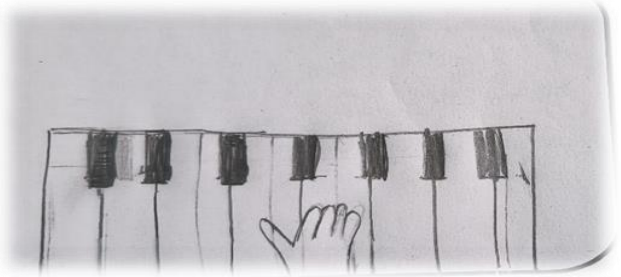
Ö24: Yazma oyuna benzer. Çünkü; oyun oynarken aldığımız keyfi, yazarken de alırız. (Eğlenceli bir etkinlik olarak)



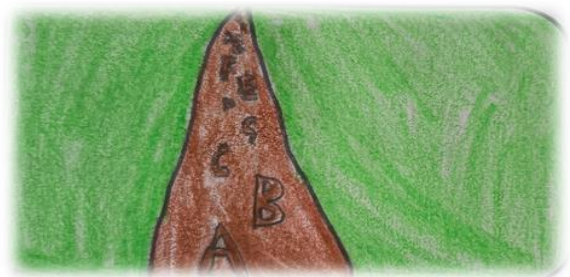
Ö25: Yazma gemi enkazına benzer. Çünkü; altından bazen hazineler çıkar sevinirsin, bazen de kolun enkazın altında kalır, çok yorulursun (Farklılık/ çeşitlilik olarak)



Ö26: Yazma stres azaltmanın kapısına benzer. Çünkü; yazı yazarken her şeyi ve tüm yaşadıklarımızı unuttur, yazı yazmaya odaklanırsınız. (Rahatlama aracı olarak)



Ö27: Yazma piyanoya benzer. Çünkü; çaldıkça bir şey öğreniyor ve ezberliyorum (Öğretici bir etkinlik olarak)



Ö28: Yazma yürümeye benzer. Çünkü; yazdığın her harf silinmeden orada kalır aynı yürürken her adımın bıraktığı izler gibi (Kalıcı bir etkinlik olarak)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8'de öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin yazma kavramına ilişkin ürettikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Öğrencilerin “Yazma” Kavramına İlişkin Metaforlarının Frekans ve Yüzdeleri

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Resim	6	6,8	İp atlamak	1	1,1	Reçete	1	1,1
Kitap/defter	4	4,5	Yalan söylemek	1	1,1	Fotokopi	1	1,1
Koşmak	4	4,5	Problem çözmek	1	1,1	Bilgi	1	1,1
İşkence	4	4,5	Okuma	1	1,1	Mutluluk	1	1,1
Harf hareketi/dansı	3	3,4	Kesmeyen makas	1	1,1	Yüzme	1	1,1
Oyun	3	3,4	Korku filmi	1	1,1	Klavye	1	1,1
Egzersiz/spor yapmak	3	3,4	Bir şehirden başka bir şehre gitmek	1	1,1	İğne yaptırmak	1	1,1
Bir şey taşımak	3	3,4	Çukur kazma	1	1,1	Çorba	1	1,1
Oyun hamuru oynamak	3	3,4	Yatak toplama	1	1,1	Karışım	1	1,1
Kalem	2	2,2	Kış mevsimi	1	1,1	Göz	1	1,1
Ağırılık/ dumble kaldırmak	2	2,2	Bir şeyi sökmek	1	1,1	Hafıza kaybı	1	1,1
Ödev /ders	2	2,2	Barfiks çekmek	1	1,1	Paylaşma	1	1,1
Bisiklet sürmek	2	2,2	Yağmur	1	1,1	Yazar	1	1,1
Zaman	2	2,2	Yol	1	1,1	El ağrısı	1	1,1
Şiir ezberlemek	2	2,2	El yıkama	1	1,1	Dünya	1	1,1
Şekil	2	2,2	Arkadaş	1	1,1	Boya yapma	1	1,1
Düşünce	2	2,2	Kaplumbağa	1	1,1	Örüntü	1	1,1
Öğrenmek	2	2,2	Sıkıcı bir iş	1	1,1	Ateş topu	1	1,1

Tablo 8’de öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin “yazma” kavramına ilişkin ürettikleri 55 farklı metafor yer almaktadır. Öğrencilerin %6,8’i yazmayı resme (6 öğrenci) benzetmektedirler. Bu durumu sırasıyla kitap/defter metaforu (%4,5), koşma (%4,5), işkence (%4,5) ve harflerin dansı/hareketi (%3,4) takip etmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yazma kavramına ilişkin yapmış oldukları metaforlara ait kavramsal kategoriler ile frekans (f) ve yüzde değerleri (%) Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Yazma Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kavramsal Kategorileri

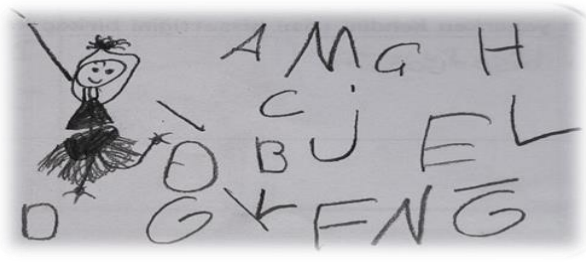
Kavramsal kategoriler	Metaforlar	f	%
Yorucu bir uğraş olarak yazma	Koşma (4), oyun hamuru oynama (3), çanta taşıma (2), sek sek oyunu (1), resim (1), yüzme (1), egzersiz (2), spor (1), boya yapmak (1), yatak toplama (1), bir şey sökme (1), ağırılık kaldırma (1), sıkıcı iş (1), ip atlama (1),	21	24,1
Eğlenceli bir etkinlik olarak yazma	Resim (3), oyun (2), mutluluk (1), yağmur (1), harflerin dansı (1), harflerin hareketi (1), arkadaş (1), bisiklet sürme (1), problem çözme (1)	12	13,7
Öğretici bir etkinlik olarak yazma	Defter (2), öğrenme (2), kitap (2), şiir (1), ders (1), bilgi (1)	9	10,3
Güçlük/zorluk olarak yazma	İşkence (4), kesmeyen makas (1), kış mevsimi (1), okuma (1), şehir değiştirmek (1), ödev (1)	9	10,3
Üretim aracı olarak yazma	Düşünce (2), kalem (1), örüntü (1), klavye (1), yazar (1), fotokopi (1),	7	8
Farklılık/ çeşitlilik olarak yazma	Resim (2), şekil (2), dünya (1), göz (1), harf (1),	7	8
Acı veren bir uğraş olarak yazma	Dumble kaldırma (1), bir şey taşıma (1), çukur kazma (1), barfiks çekme (1), iğne yapma (1), ateş topu (1), el ağrısı (1)	7	8
Zaman alıcı bir uğraş olarak yazma	Zaman (2), bisiklet sürmek (1), yol (1), kaplumbağa (1)	5	5,7
Faydalı bir etkinlik olarak yazma	Ezberleme (1), reçete (1), paylaşma (1), ağır kalem (1)	4	4,5
Karmaşık bir etkinlik olarak yazma	Karışım (1), çorba (1)	2	2,2
Kaygı veren bir uğraş olarak yazma	Korku filmi (1), yalan söylemek (1)	2	2,2
Unutulan bir etkinlik olarak yazma	Hafıza kaybı (1), el yıkama (1)	2	2,2

Tablo 9’da öğrenme gücüne sahip olan öğrencilerin yazma kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kavramsal kategorilerine yer verilmiştir. Öğrencilerin yazmaya ilişkin metaforları; “Yorucu bir uğraş olarak yazma”, “Eğlenceli bir etkinlik olarak yazma”, “Öğretici bir etkinlik olarak yazma”, “Güçlük/zorluk olarak yazma”, “Üretim aracı olarak yazma”, “Farklılık/çeşitlilik olarak yazma”, “Acı veren bir uğraş olarak yazma”, “Zaman alıcı bir uğraş olarak yazma”, “Faydalı bir etkinlik olarak yazma”, “Karmaşık bir etkinlik olarak yazma”, “Kaygı veren bir uğraş olarak yazma”, “Unutulan bir etkinlik olarak yazma” şeklinde on iki kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin %24’ü yazmayı yorucu bir uğraş olarak görürken, bu durumu sırasıyla “eğlence aracı olarak yazma” (%13,7) kategorisi takip etmiştir. “Öğretici bir etkinlik olarak yazma” (%10,3) ve “güçlük/zorluk olarak yazma (%10,3) kategorilerinde ise eşit sayıda metafor üretilmiştir.

Örnekler



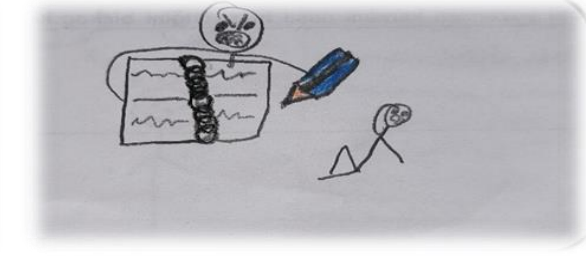
Ö29: Yazma oyun hamuru ile oynamaya benzer. Çünkü; oyun hamuru yaparken elim yazı yazar gibi ağrıyor (Yorucu bir etkinlik olarak)



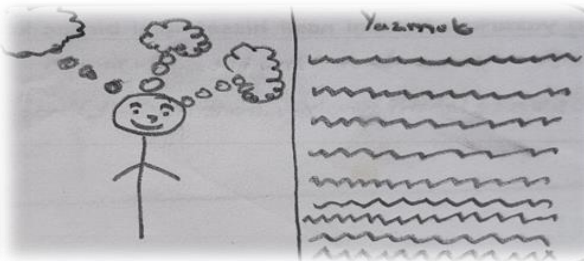
Ö30: Yazma harflerin dansına benzer. Çünkü; yazıdaki harfler eğlenceli bir şekilde uyumla dans eder (Eğlenceli bir etkinlik olarak)



Ö31: Yazma öğrenmeye benzer. Çünkü; yazdığımızda sürekli bir şeyler öğreniriz (Öğretici bir etkinlik olarak)



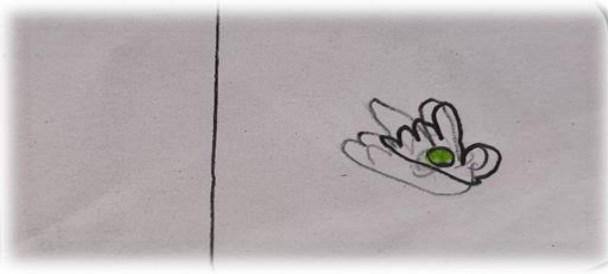
Ö32: Yazma işkenceye benzer. Çünkü; yazdıktan bir şey anlayamam, saatlerce yazsak tek bir kelime bile anlamam. O yüzden işkence gibi gelir (Güçlük/zorluk olarak)



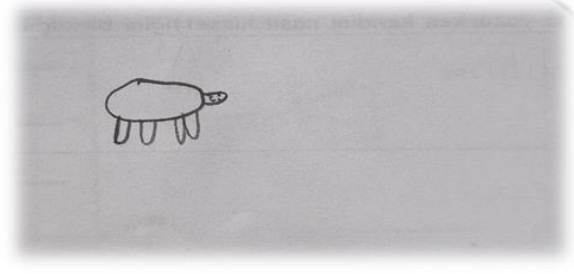
Ö33: Yazma düşünceye benzer. Çünkü; düşüncelerimiz tükenmez istediğimiz kadar düşünürüz, yazmakta öyledir. (Üretim aracı olarak)



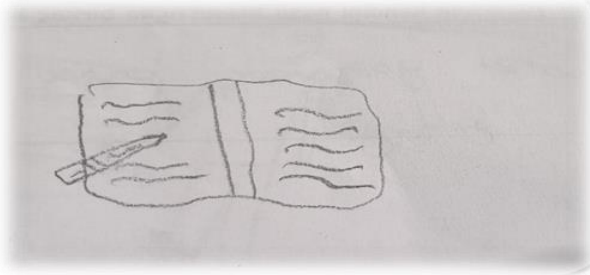
Ö34: Yazma göze benzer. Çünkü; bazen gördüklerimiz bizi rahatsız eder bazen de çok mutlu oluruz. Yazı yazarken bazen sıkılıp bazen keyif aldığımız gibi (Farklılık/çeşitlilik olarak)



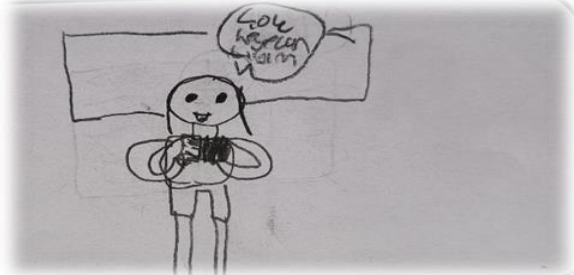
Ö35: Yazma ateş topuna benzer. Çünkü; elim yanıyor, sanki biri elime ısıtıcı koymuş gibi hissediyorum (Acı veren bir uğraş olarak)



Ö36: Yazma kaplumbağaya benzer. Çünkü; çok yavaştır ve zaman gerekir (Zaman alıcı bir uğraş olarak)



Ö37: Yazma ezberlemeye benzer. Çünkü; benim ezberim berbattır, yazarak daha iyi ezberleyip öğreniyorum (Faydalı bir etkinlik olarak)



Ö38: Yazma karışıma benzer. Çünkü; çok yazarsak yazılarımız karışır gider (Karmaşık bir etkinlik olarak)



Ö39: Yazma yalan söylemeye benzer. Çünkü; birisine yalan söylemek ve onun sonra ortaya çıkması endişe verir. Yazı yazarken yanlışım olması gibi (Kaygı veren bir uğraş olarak)



Ö40: Yazma hafıza kaybına benzer. Çünkü; yazı yazarken bazen harfleri unutuyorum. (Unutulan bir etkinlik olarak)

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 10'da öğrenme güçlüğüne sahip olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar yer almaktadır. Benzerlikler ortak kategoriler başlığı altında, farklılıklar ise kendi başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 10. Öğrenme Güçlüğü ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuma Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlar Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenci kategorileri	Ortak kategoriler	Normal gelişim gösteren öğrenci kategorileri
Güçlük/zorluk olarak okuma	Eğlenceli bir etkinlik olarak okuma	İşlevsel olarak okuma
Sıkıcı bir etkinlik olarak okuma	Öğretici bir etkinlik olarak okuma	Yol gösterici/rehber olarak okuma
Kaygı veren bir uğraş olarak okuma	Faydalı bir etkinlik olarak okuma	Süreklilik/ süreç olarak okuma
Bilinmez bir yol olarak okuma	Hayal gücünü geliştirici bir etkinlik olarak okuma	
Karmaşık bir etkinlik olarak okuma	Farklılık/ çeşitlilik olarak okuma	

Tablo 10 incelendiğinde, her iki grupta yer alan öğrencilerin okuma kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar beş ortak kategoride yer almaktadır. Bu kategoriler; “*eğlenceli bir erkinlik olarak okuma*”, “*öğretici bir etkinlik olarak okuma*”, “*faydalı bir etkinlik olarak okuma*”, “*hayal gücünü geliştirici bir etkinlik olarak okuma*” ve “*farklılık/ çeşitlilik olarak okuma*” şeklindedir. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin ürettikleri metaforlar; “*Güçlük/zorluk olarak okuma*”, “*Sıkıcı bir etkinlik olarak okuma*”, “*Kaygı veren bir uğraş olarak okuma*”, “*Bilinmez bir yol olarak okuma*”, “*Karmaşık bir etkinlik olarak okuma*” olmak üzere beş farklı kategoride daha sınıflandırılmıştır. Farklı olan kategorilerde daha çok okumanın olumsuz yönleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri metaforlar ise ortak kategorilerin yanı sıra, “*işlevsel olarak okuma*”, “*yol gösterici/rehber olarak okuma*” ve “*süreç olarak okuma*” şeklinde üç ayrı kategoride daha yer almaktadır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 11’de öğrenme güçlüğüne sahip olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin *yazma* kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar yer almaktadır. Benzerlikler ortak kategoriler başlığı altında, farklılıklar ise kendi başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 11. Öğrenme Güçlüğü ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin *Yazma* Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlar Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenci kategorileri	Ortak kategoriler	Normal gelişim gösteren öğrenci kategorileri
Yorucu bir uğraş olarak yazma	Öğretici bir etkinlik olarak yazma	Kurallı bir etkinlik olarak yazma
Güçlük/zorluk olarak yazma	Eğlenceli bir etkinlik olarak yazma	Süreç olarak yazma
Acı veren bir uğraş olarak yazma	Üretim aracı olarak yazma	İz bırakan/ kalıcı bir etkinlik olarak yazma
Zaman alıcı bir uğraş olarak yazma	Farklılık/ çeşitlilik olarak yazma	Rahatlama aracı olarak yazma
Faydalı bir etkinlik olarak yazma		Fiziksel bir aktivite olarak yazma
Karmaşık bir etkinlik olarak yazma		Sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma
Kaygı veren bir uğraş olarak yazma		
Unutulan bir etkinlik olarak yazma		

Tablo 11 incelendiğinde, her iki grupta yer alan öğrencilerin *yazma* kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar dört ortak kategoride yer almaktadır. Bu kategoriler, “*Öğretici bir etkinlik olarak yazma*”, “*Eğlenceli bir etkinlik olarak yazma*”, “*Üretim aracı olarak yazma*” ve “*Farklılık/ çeşitlilik olarak yazma*” olarak isimlendirilmiştir. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin ürettikleri metaforlar; “*Yorucu bir uğraş olarak yazma*”, “*Güçlük/zorluk olarak yazma*”, “*Acı veren bir uğraş olarak yazma*”, “*Zaman alıcı bir uğraş olarak yazma*”, “*Faydalı bir etkinlik olarak yazma*”, “*Karmaşık bir etkinlik olarak yazma*”, “*Kaygı veren bir uğraş olarak yazma*” ve “*Unutulan bir etkinlik olarak yazma*” şeklinde sekiz farklı kategoride de yer almıştır. Bu kategorilerden yedi tanesi olumsuz, bir tanesi olumludur. Bu kategorilerin genellikle yazmanın olumsuz yönleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ürettikleri metaforlar ise ortak kategorilerin yanı sıra, “*Kurallı bir etkinlik olarak yazma*”, “*Süreç olarak yazma*”, “*İz bırakan/ kalıcı bir etkinlik olarak yazma*”, “*Rahatlama aracı olarak yazma*”, “*Fiziksel bir aktivite olarak yazma*” ve “*Sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma*”

şeklinde altı kategoride daha yer almaktadır. Bu gruptaki kategorilerde ise sadece bir olumsuz kategorinin yer aldığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, “okuma” ve “yazma” kavramlarının öğrenme gücü olan ve normal gelişim gösteren ilkököl dördüncü sınıf öğrencileri için ne anlam ifade ettiği ya da nasıl algılandığı metaforlar yoluyla incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma kavramıyla ilgili 53 farklı metafor ürettiği görülmüştür. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar, “*Öğrenme/ keşfetme aracı olarak okuma*”, “*Eğlenceli bir etkinlik olarak okuma*”, “*İşlevsel olarak okuma*”, “*Faydalı bir etkinlik olarak okuma*”, “*Hayal gücünü geliştirici bir etkinlik olarak okuma*”, “*Süreklilik/ süreç olarak okuma*”, “*Farklılık/ çeşitlilik olarak okuma*”, “*Yol gösterici/ rehber olarak okuma*” olmak üzere sekiz farklı kategoride yer almıştır. Belirlenen kategorilerden yola çıkarak, öğrenciler oluşturdukları metaforların %27’sinde okumanın öğrenme /keşfetme yönüne vurgu yaptıkları, okumayı bir öğrenme aracı olarak düşündükleri görülmektedir. Alıcı dil becerilerinden olan okuma sayesinde, öğrenciler pek çok bilgiye ulaştıkları için okumayı daha çok bir öğrenme aracı olarak nitelendirdikleri söylenebilir. Nitekim Aytaş (2005), okumanın hem göze hem kulağa hitap ettiğini ve öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğunu ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre, eğlenceli bir etkinlik olarak okuma kategoriler arasında ikinci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin ürettikleri metaforların %25’i okumanın eğlenceli yönünü ele almış ve öğrenciler okumaktan aldıkları keyifleri belirten açıklamalara yer vermişlerdir. Bu durum, öğrencilerin okumaya karşı olumlu bir algılarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bulut ve Kuşdemir (2018) tarafından yapılan araştırmada da, dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik ürettikleri metaforlarda okumanın daha çok eğlence aracı olarak görülmesi ve okumaya yönelik algılarının olumlu olması araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrenme gücü olan öğrencilerin ise, okumaya yönelik 54 farklı metafor ürettikleri ve bu metaforların 26 tanesinin olumsuz, 28 tanesinin olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar “*Öğrenme/ keşfetme aracı olarak okuma*”, “*Güçlük/zorluk olarak okuma*”, “*Hayal gücünü geliştirici bir etkinlik olarak okuma*”, “*Eğlenceli bir etkinlik olarak okuma*”, “*Faydalı bir etkinlik olarak okuma*”, “*Sıkıcı bir etkinlik olarak okuma*”, “*Kaygı verici bir uğraş olarak okuma*”, “*Farklılık/ çeşitlilik olarak okuma*”, “*Bilinmez bir yol olarak okuma*” ve “*Karmaşık bir etkinlik olarak okuma*” şeklinde on farklı kategoride yer almaktadır. Belirlenen kategoriler incelendiğinde, öğrenme gücü olan öğrencilerin bir kısmında okumaya karşı olumsuz bir yargının var olduğunu söylenebilir. Öğrencilerin okumayla ilgili geliştirdikleri olumsuz metaforlarda okuma; “*işkence, aşılmaz bir duvar, sıkıcı bir oyun, karanlık bir mağara*” olarak görülmektedir. Bu durum, okuma gücü olan öğrencilerin okurken zorlanmalarının ve güçlük yaşamalarının bir sonucu olarak okumaya karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim okuma gücü yaşayan öğrenciler için okuma zor, zahmetli ve zihin zorlayıcı bir etkinlik (Samuels, 2006) olduğu için öğrenciler okuma metinleriyle karşı karşıya gelmekten kaçınırlar (Kodan, 2020). Hampton ve Mason (2003), lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında, okuma gücü yaşayan öğrencilerin yüksek kaygı taşıdıkları ve özgüven yetersizliği yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin yazma kavramıyla ilgili 62 farklı metafor ürettiği ve bu metaforların on kategoride yer aldığı belirtilmiştir. Bu kategoriler “Süreç olarak yazma”, “Üretim aracı olarak yazma”, “Sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma”, “Fiziksel bir aktivite olarak yazma”, “Kurallı bir etkinlik olarak yazma”, “Eğlenceli bir etkinlik olarak yazma”, “Farklılık/ çeşitlilik olarak yazma”, “Rahatlama aracı olarak yazma”, “Öğretici bir etkinlik olarak yazma”, “İz bırakan/ kalıcı bir etkinlik olarak yazma” şeklindedir. Öğrencilerin %16’sı yazmanın süreç özelliğine vurgu yaparken, öğrencilerin %15’i yazmayı üretim aracı olarak görmektedir. Bulut ve Kuşdemir (2018) ile Bozpolat (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer kategorilerin elde edildiği görülmektedir. Bulut ve Kuşdemir (2018), tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin geliştirdikleri metaforlar 9 kategoride yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde, mevcut çalışma ile 6 kategorinin (*Eğlenceli bir etkinlik olarak yazma, Deşarj aracı olarak yazma, Bilgi aktarma aracı olarak yazma, Sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma, Kurallı bir etkinlik olarak yazma, Fiziksel bir etkinlik olarak yazma*) ortak olduğu görülmüştür. İki araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ek olarak, araştırmalarda “sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma” kategorisi, öğrencilerin bir kısmında yazı yazmaya yönelik olumsuz bir yargının bulunduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalarda (Bruning ve Horn, 2000; Tavşanlı, 2017), yazmanın zor bilişsel aşamalar sonucu elde edilmesinden ve diğer dil becerilerine göre daha geç kazanılmasından dolayı, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz düşünceler beslediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, mevcut araştırmada yer alan öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz metafor üretmelerinin açıklaması niteliğinde değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazmaya ilişkin 37 olumsuz, 18 olumlu olmak üzere toplamda 55 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar, “Yorucu bir uğraş olarak yazma”, “Eğlenceli bir etkinlik olarak yazma”, “Öğretici bir etkinlik olarak yazma”, “Güçlük/zorluk olarak yazma”, “Üretim aracı olarak yazma”, “Farklılık/çeşitlilik olarak yazma”, “Acı veren bir uğraş olarak yazma”, “Zaman alıcı bir uğraş olarak yazma”, “Faydalı bir etkinlik olarak yazma”, “Karmaşık bir etkinlik olarak yazma”, “Kaygı veren bir uğraş olarak yazma”, “Unutulan bir etkinlik olarak yazma” şeklinde on iki kategoride yer almaktadır. Belirlenen kategoriler incelendiğinde, 12 kategoriden 7’sinde yazmanın olumsuz özellikleri ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin ürettikleri metaforların %24’ü yazmayı yorucu bir uğraş olarak nitelendirmektedir. Öğrenciler oluşturdukları metaforların gerekçelerinde, yazı yazmanın el kaslarını yorduğunu ve ağrıya sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Schumater ve Deshler (2003) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğunluğunun yazma becerilerinde de (el yazısı, yazılı ifade) sorun yaşadığını ifade etmiştir. Yazmada güçlük çeken öğrenciler yaşadıkları başarısızlıkla birlikte yazmaya karşı olumsuz tutum takınırlar (Akyol ve Sever, 2019). Yazmanın olumsuz özelliklerinin yer aldığı diğer kategorilerde yazı yazma; *acı verici, zaman alıcı, karmaşık, kaygı veren ve unutulan* bir etkinlik olarak görülmektedir. Alanyazına bakıldığında, yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazı yazarken kimi fikirleri untabildikleri (Graham ve Weintraub, 1996), yazmayla ilgili verilen görevleri tamamlamak için çok fazla zamana ihtiyaç duydukları (Graham vd., 2006) ve kötü/ karmaşık yazmanın bir sonucu olarak yazma becerileri konusunda yanlış/ olumsuz algılarının (Rosenblum vd., 2004) oluşabileceği belirtilmektedir. Bu noktada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazmaya ilişkin bakış açılarının ve ürettikleri metaforların literatürde yer alan bilgilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelendiğinde, beş kategorinin ortak olduğu görülmüştür. Her iki grupta yer alan öğrencilerin okumayı; *eğlenceli, öğretici, faydalı, farklı/ çeşitli ve hayal gücünü geliştirici* bir etkinlik olarak gördükleri ve okumaya karşı bakış açılarının belirli özellikler bakımından benzer olduğu söylenebilir. Diğer yandan, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak okumayı; *güçlük/zorluk, sıkıcı, kaygı verici, karmaşık ve bilinmezlik* olarak ele almışlardır. Normal gelişim gösteren öğrenciler ise öğrenme güçlüğü olan akranlarından farklı olarak okumanın *işlevsel, yol gösterici ve süreç* özelliğine vurgu yapmışlardır. Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okumaya karşı bakış açılarındaki bu farklılık, öğrencilerin okuma performanslarından ve okurken yaşadıkları duyuşsal süreçlerden kaynaklanıyor olabilir. Seçkin Yılmaz ve Sarı (2020), okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin sözel dil becerilerini inceledikleri araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından sözel dil becerisinin tüm alanlarında başarısız oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar okumadan uzaklaşmalarına ve bu durumun da öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabileceği (Dağ, 2010) bilinmektedir. Çünkü güçlü yeterlik inançlarına sahip olan kişilerin, karşılaştıkları problemlerle baş etmede kararlı oldukları, düşük olanların ise zor işlerden kaçındıkları ve çaba göstermedikleri ifade edilmektedir (Ateş vd., 2014).

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yazma kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelendiğinde, dört kategorinin ortak olduğu görülmüştür. Her iki grupta yer alan öğrenciler yazmayı; *“öğretici, eğlenceli, farklı/çeşitli ve üretim aracı”* olarak ele almışlardır. Gruplar kendi içerisinde değerlendirildiğinde, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yazma aynı zamanda; *“yorucu, zor, acı veren, zaman alıcı, faydalı, karmaşık, unutulmuş ve kaygı verici”* olarak görülmektedir. Bu grupta yer alan öğrencilerin yazmaya ilişkin bakış açıların genellikle olumsuz olması dikkat çekmektedir. Alanyazına bakıldığında yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin yazı yazarken çok çabuk yoruldukları (Dikici-Sığirtmaç ve Deretarla-Gül, 2010; Pechman, 2010), yazmak istemedikleri, yazmakta güçlük çektikleri ve bir düşünceyi kâğıda dökerken akılda tutmakta sorun yaşadıkları (Cortiella ve Horowitz, 2014) ifade edilmektedir. Literatürde yer alan bu bilgilerin, yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin oluşturdukları olumsuz metaforlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Normal gelişim gösteren öğrencilere göre ise, öğrenme güçlüğü olan akranlarından farklı olarak yazma; *“kurallı, süreç temelli, kalıcı, rahatlatıcı, sevilmeyen ve fiziksel bir aktivite”* şeklinde yorumlanmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin yazmaya ilişkin algıları ise genellikle olumlu olmakla birlikte tek bir olumsuz kategorinin yer aldığı görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yazmayı anlamlandırma biçimlerinin bazı noktalarda farklılık göstermesi, öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin inançlarından kaynaklanıyor olduğu düşünülmektedir. Nitekim Erdoğan ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, yazmada güçlük yaşayan ilkökul öğrencilerinde okunaksız, yanlış ve eksik yazma, özgüven eksikliği, yazmaya dair olumsuz düşüncelere sahip olma ve yazmaya ilişkin motivasyonsuzluk görüldüğü belirtilmiştir.

ÖNERİLER

Türkiye’de okuma güçlükleri konusunda yapılan araştırmaların (Adams ve Brown, 2009; Akyol ve Çoban Sural, 2021; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Burns, 2006; Çayır ve Balcı, 2017; Dağ, 2010; Dağlı Gökbulut vd., 2020; Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Ege, 2019; Gül, 2019; Peksoy, 2018; Sirem, 2020) okuma/öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye dönük olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları bu öğrencilerin okumaya yönelik duyuşsal boyutta da desteğe ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bakımdan bu çocuklar için geliştirilecek öğretim etkinliklerinde, müdahale programlarında, eylem araştırmalarında duyuşsal alan ve kazanımları ön plana çıkaracak planlamalar yapılması önerilmektedir. Araştırmacılar buna ek olarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını, öz yeterliklerini, motivasyonlarını karşılaştırmaya dönük araştırmalar tasarlayabilirler. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik algılarını belirlemeye yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencileri desteklemek için, onların okuma ve yazmaya karşı olan ön yargılarını ve yetersizlik duygularını gidermeye ve bu konuda öz güvenlerini artırmaya dönük etkinliklere yer verilmelidir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir. Makalenin etik kurul izni Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafınca 18.04.2023 tarih E-506520 sayılı kararı ile alınmıştır.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada yazarın araştırmaya katkı oranı %100’dür.

KAYNAKÇA

- Adams, G. & Brown, S. (2009). The six-minute solution: A reading fluency program. Longmont, CO: Sopris West Educational Services.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Akkaya, N. & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi izmir-buca örneği” *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Çoban Sural, Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8977>
- Akyol, H. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7240>

- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Reading and writing disability and an action research: A sample from second grade. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 685-707. <http://dx.doi.org/10.16986/huje.2018040667>
- Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K., Østerbye, T., & Rowe, M. L. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.005>
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Başar, M., Göncü, A. & Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348. <https://doi.org/10.9779.pauefd.687030>
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25–37 https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *TÜBAV*, 11 (1), 74-86.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise—peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62-67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00416.x>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). National Center for Learning Disabilities.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma deseni* (3.baskı). (M.Bütün ve S.B.Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çayır, A. & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470. <https://hdl.handle.net/20.500.12451/1590>
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146
- Dağlı Gökbulut, Ö., Akçamete, G. & Güneyle, A. (2020). Birlikte öğretim uygulamalarının özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 879-894. <https://doi.org/10.17755/esosder.592673>
- Dikici-Sığırtmaç, A., & Deretarla-Gül, E. (2010). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*. Kök Yayıncılık.
- Doğuyurt, M. F. & Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 275-286.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. & Uzuner, F.G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718. <https://doi.org/10.17755/esosder.304705>

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition). McGraw-Hill.
- Fuchs, L., Lyon, G. R., Fletcher, J. M., & Chhabra, V. (2006). *Treatment of learning disabilities*. In E. J. Mash and R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed.). Guilford Press.
- Gerde, H. K., Bingham, G. R. & Wasik, B. A. (2012). Writing in childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40 (6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Graham, S., Harris, K. R. & Fink, B. (2000). Extra handwriting instruction: Prevent writing difficulties right from the start. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 88-91. <https://doi.org/10.1177/004005990003300215>
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J., & Berninger, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visual-spatial arrangement, and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, 29, 43-60. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_4
- Graham, S., & N.Weintraub (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-86.
- Göçer, A. (2013). Yazma çalışmalarını değerlendirme. (3. Baskı). *Yazma Eğitimi içinde M. Özbay (Ed.)*. Pegem Akademi.
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğü'nün giderilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00028-1)
- Hardman, M. L., Drew, C. J. & Egan, M. W. (2014). *Human exceptionality: School, community and family*. (11th. Ed.). Cengage Learning
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10th. Ed.). Pearson.
- Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.44>
- Kaya Özgül, B. & Ateş, S. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirleme düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 20-39. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1218927>
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222. <https://doi.org/10.35675/befdergi.644534>
- Köksal, Ç. (2010). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin "okuma-yazma" kavramına yükledikleri anlamlar: Metaforik bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Köksal, Ç., Erginer, E., & Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: Bir metafor analizi çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 135-156. <https://doi.org/10.19129/sbad.46>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks.
- Öğülmüş, K., & Okur, M. (2021). Metaphoric perceptions of teachers and parents regarding the concept of specific learning difficulty (SLD). *International Journal of Progressive Education*, 7(5), 377-392. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.24>
- Özbacı, N., & Ergün-Başak, B. (2013). A metaphor analysis of teachers' perceptions of students with learning disabilities. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 269-280.
- Özçivit Asfuroğlu, B. & Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54. <https://doi.org/10.20515/otd.17402>
- Pechman, R. R. (2010). D is for. *Scholastic Parent ve Child*, 18(2), 93-95.
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), 433-458.
- Samuels, J. (2006). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Schumaker, J.B. & Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 129 – 141. <https://doi.org/10.2307/159359>
- Seçkin Yılmaz, Ş. & Sarı, K. R. (2020). Disleksili olan ve olmayan öğrencilerin sözel dil becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1680-1688. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3896>
- Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/13540600701837632>
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkökul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Soğancı, S., & Gülboy, E. (2023). Ebeveynlerin gözünden özgül öğrenme güçlüğü: Bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 255-274. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212387>
- Susar Kırmızı, F., & Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (10), 793-816.
- Tavşanlı, Ö. F. (2017). Evaluation of the instructional program in turkey based on the processbased writing approach. *International Journal of Language Academy*, 5 (2), 79-97.
- Uçar, K., Uçar, A. S., Karabulut, H. A., & Yılmaz, Y. (2021). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies Education*, 16(3), 1709-1726.
- Yıldırım. A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.