

Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Metaforik Algıları

The Metaphorical Perceptions of Teachers on the Concept of Learning Difficulty

Kadriye Uçar* - Ahmet Serhat Uçar** - Havva Aysun Karabulut*** - Yunus Yılmaz****

Abstract: It is probable for all teachers to have students with learning difficulties considering the difficulties they experience in academic, social, and emotional skills and the time they spend at school. The teachers of primary school students have a particularly crucial place in the development of both academic and socio-emotional skills. It is essential to reveal teachers' perceptions about learning difficulties. Thereby, this study aimed to determine the metaphorical perceptions of teachers regarding learning difficulties. Phenomenological design among qualitative research methods was adopted in the study. The study group consisted of 224 teachers with different specializations. The metaphorical instrument of the study was based on the expression of "Learning difficulty is like as it is/does". The obtained data were analysed through content analysis. The research results were collected under four themes: Learning difficulty as a deficiency/disorder, learning difficulty as a process, learning difficulty as a condition, and learning difficulty as a difference. The recurring metaphors in the theme in which the concept of learning difficulty was defined as a deficiency/disorder (f: 40) were a dam, malnutrition, and a broken vehicle/bicycle. The saplings, soil, and flowers were reiterated in the theme in which learning difficulty was described as a process (f: 70). While the teachers focused on the metaphors of a foreign language, tourists, and walking in the dark in the theme of learning difficulty as a condition (f: 35), they embraced the metaphors of rainbows and closed books in the theme of learning difficulty as a difference (f: 31). The research findings indicated that teachers had positive attitudes towards learning difficulty to a great extent, and they perceived learning difficulty as a condition that can be overcome over time with a decent effort though just barely. On the other hand, it was observed that some teachers regrettably depicted learning difficulty as an unbreachable obstacle. It may be

* Arş. Gör. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
Res. Asst. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Special Education
ORCID 0000-0002-9522-7624
kadriye.baki@adu.edu.tr

** Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
Res. Asst., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education
ORCID 0000-0001-5910-8751
asucar@anadolu.edu.tr

*** Öğr. Gör. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
Lect., Dr., Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Special Education
ORCID 0000-0001-9119-3626
havvakarabulut@ibu.edu.tr

**** Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
Res. Asst., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education
ORCID 0000-0001-6988-798X
yunus_yilmaz@anadolu.edu.tr

Cite as/ Atıf: Uçar, K., Uçar, A. S., Karabulut, H. A. & Yılmaz, Y. (2021). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies - Education*, 16(3), 1709-1726. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49957>

Received/Geliş: 16 March/Mart 2021

Accepted/Kabul: 20 June/Haziran 2021

Checked by plagiarism software

Published/Yayın: 25 June/Haziran 2021

CC BY-NC 4.0

suggested to organize in-service training for teachers on learning difficulties and to provide prospective teachers with the necessary knowledge and skills in undergraduate education programs regarding the individuals with learning difficulties.

Structured Abstract:Introduction: Academic performance is among the main issues faced by students with learning difficulties in educational settings (Gargiulo, 2015; Hardman et al., 2014). Reading problems are the most common academic difficulties (Heward, 2013). They are mostly comprised of problems with word recognition/reading, reading comprehension, and fluency (Hallahan & Kauffman, 2006; Johnson et al., 2010; Turnbull et al., 2013). Mathematical skills are also another problematic area besides reading. The problems of problem-solving, calculation, spatial association, and the use of symbols and concepts are the prominent issues among those experienced in mathematical skills, albeit with individual differences (Jitendra & Star, 2011; Stock et al., 2009).

It is probable for all teachers to have students with learning difficulties considering the difficulties they experience in academic, social, and emotional skills and the time they spend at school. The teachers of primary school students have a particularly crucial place in the development of both academic and socio-emotional skills. Thereby, it is essential to describe the teachers' perceptions about learning difficulties (Özabacı & Başak, 2013). We exploited metaphors for this purpose.

The limited number of studies on learning difficulties and the importance of uncovering teachers' perceptions and thoughts about the students with learning difficulties were the main rationales for this study. The study attempted to determine the metaphorical perceptions of teachers regarding learning difficulty. Accordingly, the positive-negative perceptions and opinions of the teachers were revealed. In this regard, the following questions were sought.

1. What are the metaphors developed by teachers for learning difficulty?
2. Which themes can those metaphors be gathered under based on their common features?

Method

Phenomenological design among qualitative research methods was adopted in the study. It inherently aims to examine a phenomenon in-depth and in detail. Phenomenological research focuses on revealing the perceptions of individuals for certain phenomena. In the beginning, 364 teachers participated in the study. However, the final number of participants was determined to be 224 after the exclusion of inappropriate data for metaphorical research. A two-part instrument was developed to determine the metaphors of the participants regarding the concept of learning difficulty. Firstly, teachers were asked to complete the expression of "Learning difficulty is like" to unveil the metaphors they use to portray the concept of learning difficulty. Then, they were invited to end the sentence of "As it is/does" to explain the metaphor they have developed for the concept of learning difficulty.

A three-stage procedure was performed to analyse research data. In the first step, the inconvenient data for metaphorical analysis were eliminated. Four criteria were used to review the metaphorical data. These are a) Not containing any metaphorical source b) Not presenting any justification or logical basis c) Including features belonging to more than one category d) Not contributing to the understanding of the concept of learning difficulty (Aladağ & Kuzgun, 2015; Saban, 2008).

Codes were created based on descriptive metaphors. After the encoding procedure, two different researchers simultaneously grouped the codes based on the metaphors. Subsequently, the researchers came together and reached a consensus on the grouping of codes.

The research data was gathered between 29.05.2019-15.07.2019 via "Google forms". The participating teachers were the attendees of the year-end professional seminars for teachers in the province of Muğla in June 2019. Preliminary interviews were conducted with the participants, and they were informed about the purpose, subject, data collection process, ethical considerations, informed consent, voluntary participation, right to withdraw, and data confidentiality. Then, the research data were obtained from the teachers who voluntarily agreed to participate in the study.

Results

The metaphors developed by the participating teachers were collected under four themes: Learning difficulty as a deficiency/disorder, learning difficulty as a process, learning difficulty as a condition, and

learning difficulty as a difference. 40 metaphors were developed for the first theme in which the concept of learning difficulty was defined as a deficiency/disorder. The recurring metaphors in this theme emerged as a dam, malnutrition, a broken vehicle, a wall doll, and an unchained bicycle. Most of the teachers preferred to describe learning difficulties as a process. A total of 70 metaphors were created by teachers regarding the theme of learning difficulties as a process (f:70). Although the metaphors were quite diverse in this theme, the salient ones were saplings, soil, flowers, trees, mountains, climbing a mountain, unguided devices, and trains. 35 metaphors for the theme of learning difficulty as a situation (f:35) were produced by the teachers. The metaphors of a foreign language, tourists, well, walking in the dark, labyrinth, and a crawling baby were repeated in this theme. 27 metaphors were produced for the theme of learning difficulty as a difference (f: 31). Recurring metaphors in this theme were rainbows and closed books.

Conclusion and Recommendations

Education is one of the significant indicators that directly affect the life quality of individuals (Torlak & Yavuzçehre, 2008). During their educational process, individuals with learning difficulties should be equipped with the knowledge and skills they will need to lead a qualified life. The clarifications for the associated concepts of teachers indicate how and at what level they will fulfill their respective responsibilities (Öztürk, 2007).

It was found that teachers predominantly treated learning difficulties as a process. It was obvious that they perceived learning difficulty as an effort-requiring process. The good news was that teachers were in the opinion that the students with learning difficulties will be able to complete their educational life successfully, just like those with typical development, in the event of paying enough attention. The relevant studies implied that learning can be achieved in cases where superior effort and time was spent for the students with learning difficulties (Berkeley & Riccomini, 2011; Botsas & Padeliadu, 2003; Dewitz & Dewitz, 2003; Esser, 2001).

The theme of learning difficulty as a deficiency/disorder stands out in terms of intensity among the metaphors developed by teachers regarding learning difficulties. The metaphors and their rationales in this theme implied that teachers viewed learning difficulty as an insurmountable obstacle. As stated by Öztürk (2007), teachers' perceptions are the preliminary indicator of their actions. Contrary to the finding in the literature regarding teachers' tendency to characterize the individuals with learning difficulties badly, teachers' attributing positive concepts such as the richness of colours to learning difficulty was an indication that they had positive attitudes towards learning difficulty (Özabacı & Ergün-Başak, 2013).

As a result, the research findings pointed out that teachers had positive attitudes towards learning difficulty to a large extent, and they perceived learning difficulty as a situation that can be overcome over time with a decent effort though just barely. On the other hand, it was unfortunate to observe that some teachers described learning difficulty as an insurmountable obstacle. It was believed that the knowledge level of the teachers in this group about learning difficulty was inadequate. In this regard, it may be suggested to organize in-service training on learning difficulty for the available teachers and to provide prospective teachers with the necessary knowledge and skills for the individuals with learning difficulties in undergraduate education programs. Besides, it can be investigated whether teachers' perceptions of learning difficulty alter after participating in such in-service training. Further studies are required to determine the knowledge levels of teachers about learning difficulty and to compare them with their perceptions and attitudes towards learning difficulty.

Keywords: Education, Special education, learning difficulty, teachers, metaphor

Öz: Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal becerilerde yaşadıkları zorluklar ve okulda geçirdikleri süre düşünüldüğünde her branştan öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle karşılaşması olasıdır. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin öğretmenleri hem akademik hem de sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının betimlenmesi de önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforik algıları belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunda farklı branşlarda görev yapmakta olan 224 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı "Öğrenme güçlüğü gibidir. Çünkü"

biçiminde oluşturulan metafor geliştirme formudur. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada eksiklik/bozukluk olarak öğrenme güçlüğü, süreç olarak öğrenme güçlüğü, durum olarak öğrenme güçlüğü ve farklılık olarak öğrenme güçlüğü olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü kavramını bir eksiklik/bozukluk olarak nitelendiği temada (f:40) yinelenen metaforlar baraj, beslenememek ve bozuk araç bisiklettir. Öğrenme güçlüğünün bir süreç olarak nitelendiği temada (f:70) fidan, toprak ve çiçek tekrarlı biçimde ifade edilmiştir. Öğretmenler durum olarak öğrenme güçlüğü temasında (f:35) yabancı dil, turist ve karanlıkta yürümek metaforlarına odaklanırken farklılık olarak öğrenme güçlüğü temasında (f:31) gökkuşağı ve kapalı kutu metaforlarını yinelemiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin büyük oranda olumlu tutum içerisinde olduklarını, öğrenme güçlüğünün zor olsa da zamanla ve yeterli emekle aşılabilecek bir durum olarak algıladıklarını göstermektedir. Buna karşı bazı öğretmenlerin ne yazık ki öğrenme güçlüğünü aşılamaz bir engel olarak nitelediği görülmektedir. Öğretmenlere öğrenme güçlüğüne ilişkin hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve lisans eğitim programlarında öğretmen adaylarına öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Özel eğitim, özel öğrenme güçlüğü, öğretmenler, metafor

Giriş

1962 yılında Samuel Kirk tarafından kavramlaştırılması ve özel eğitim alanı çerçevesinde değerlendirilmeye başlanmasıyla öğrenme güçlüğü tanım süreci başlamıştır (Çakmak, 2017; Özyeşil, 2012). Disiplinler arası bir alan olmasına karşın öğrenme güçlüğünün farklı kurumlarca yapılmış ve ortak görüşte birleşmiş çeşitli tanımlar bulunmaktadır (Fletcher vd., 2013, Melekoğlu, 2016). Bu tanımlardan ilki Samuel Kirk'in ifadesiyle beyindeki fonksiyon, duygusal ya da davranışsal davranışsal bozukluklar sonucu oluşan dil, konuşma, okuma-yazma, aritmetik süreçlerinde tekil ya da çoklu gerilik veya gelişimsel gecikme olarak tanımlamıştır (Kirk & Bateman, 1962). 1968 yılında ise Özürlü Çocuklar Danışma Komitesi (National Advisory Committee on Handicapped Children), öğrenme güçlüğünü bir ya da bu kaç temel psikolojik süreçte veya yazı-konuşma dilini anlamada ya da kullanmada bozukluk gösteren çocuklar olarak ifade etmiştir. Bu bozuklukların herhangi bir zihin, görme, işitme yetersizliği olmaksızın ortaya çıkabileceği aktarılmıştır (NACH, 1968). 1976 yılında ise ABD eğitim dairesi, öğrenme güçlüğünü sözlü ve yazılı ifade, dinleyerek-okuyarak kavrama, matematiksel zekâ ve imla gibi alanlardan birinde ya da çoğunda başarısızlık şeklinde tanımlamıştır (Hammill, 1990). The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), alıcı-ifade edici dil, matematiksel beceriler, konuşma, okuma, yazma, neden sonuç ilişkisi kurma veya önemli ölçüde zorluklarla ortaya çıkan ve ömür boyu süren, heterojen bir grubu kapsayan bozukluk olarak tanımlamıştır (NJCLD, 1990). Güncel tanımlar arasında ise Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association [APA]) DSM-V'de, akademik becerileri öğrenme ve kullanma, okuduğunu anlama, yazıyla ifade etme, matematiksel işlemler, hesaplama, sayısal akıl yürütme, yavaş ya da güç okumayla ortaya çıkan ve azami altı ay süregelen güçlükler olarak tanımlamıştır (DSM-V-TR, 2013).

Alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğünün ortaya konabilmesinde kullanılan bazı kriterler göze çarpmaktadır. 1979 yılında Kirk ve Gallagher, öğrenme güçlüğünün tanısında üç ölçüt belirlemiştir. İlk ölçüt çocuğun potansiyeli ve gerçek başarısı arasında farklılık olması, ikincisi zihin, işitme, görme, duyuşsal, duygusal bozukluk ya da yetersizliği olmaksızın öğrenme problemlerinin açıklanamıyor olması ve son olarak çocuğun gerekli özel eğitim hizmetlerinden faydalanma ihtiyacı olarak belirtmişlerdir (Heward & Orlansky, 1989; Şenel, 1995). Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (The Individuals with Disabilities Act, [IDEA]) ise öğrenme güçlüğünün tespit edilme sürecini kapsayıcı ve kapsayıcı olmayan standartlar olarak iki basamakta belirlemiştir. Kapsayıcı standartlar disleksi, anlama yetersizliği, beyin zedelenmesi, yeti yitimi veya gelişimsel afazi nedeniyle konuşma, dinleme, okuma-yazma, matematiksel işlemler, dinleme, düşünme gibi temel psikolojik ve akademik becerilerin biri ya da birkaçında bozukluk olması şeklinde tanımlanmıştır. Kapsayıcı olmayan standartlar ise öğrenme problemlerinin işitsel, görsel,

motor ve zihinsel yetersizlikler, duygusal bozukluk, kültürel, çevresel ve ekonomik dezavantajdan kaynaklanmıyordur (IDEA, 2004).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları zorlukların başında akademik performansta yaşanan güçlükler gelmektedir (Gargiulo, 2015; Hardman vd., 2014). Bu akademik güçlükler arasında en yaygın olarak görülen okuma problemleridir (Heward, 2013). Genellikle sözcük okuma/tanımaya, okuduğunu anlama ve akıcılık sorunlarının olduğu görülmektedir (Hallahan & Kauffman, 2006; Johnson vd., 2010; Turnbull vd., 2013). Okumaya ek olarak matematiksel beceriler de sorun yaşanan bir diğer alan olarak karşılaşılmaktadır. Matematik becerilerinde yaşanan sorunlar kişiden kişiye değişiyor olsa da sıklıkla problem çözme, hesaplama, uzamsal ilişki kurma, sembol ve kavramları kullanma gibi becerilerde olumsuzluklar görülmektedir (Stock vd., 2009; Jitendra & Star, 2011). Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin yaşadığı güçlükler arasında okuma, matematik gibi yazma becerileri de yer almaktadır. Akranlarıyla karşılaştırıldıklarında daha yavaş ya da biçimsel olarak ideal olanın dışında yazma şekli (boşluk bırakmama gibi), dil bilgisi kurallarına riayet etmeden kompozisyon yazma gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Overvelde & Hulstijn, 2011).

Akademik becerilerde yaşadıkları sorunlara ek olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sosyal ve duygusal becerilerde de sorunlar yaşamaktadır (Kavale & Mostert, 2004). Empati kurmakta zorlanma, sosyal ipuçlarını yanlış algılama, duyguları yanlış yorumlama sosyal ve duygusal alanlarda yaşadıkları problemlerin başlıca nedenleri arasındadır (Pierangelo & Giuliani, 2006; Wiener & Timmerman, 2012). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal becerilerde yaşadıkları zorluklar ve okulda geçirdikleri süre düşünüldüğünde her branştan öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle karşılaşması olasıdır. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin öğretmenleri hem akademik hem de sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının betimlenmesi de önem arz etmektedir (Özabacı & Başak, 2013). Bu betimleme için metaforlardan yardım alınmıştır.

Metafor kavramı “meta” (değişmek), “pherein” (aktarmak) sözcüklerinin birlikteliğiyle meydana gelen “metapherein” kelimesinden türemiştir (Levine, 2005). Metaforlar iki kavram ya da nesnenin, benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırma yoluyla aktarım yaparak oluşturulan mecazi yapılar (Palmquist, 2001). Lakoff ve Johnson (1980) ise metaforları bilişsel yapılarla sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılan bir araç olarak görmektedir. Metafor aracılığıyla bireyin farklı iki olguya ilişkin zihnindeki şemalar tekil bir aktarıma dönüşebilir (Saban, 2008). Birçok amaca hizmet etmesiyle birlikte metaforlar eğitim öğretim ortamlarını zenginleştirmekte, karmaşık kavramların daha kolay anlaşılmasını sağlamakta, yeni bilgiler edinmede ya da bilgileri yeniden yapılandırmada kullanılmaktadır (Cameron, 1996; Çetin & Evcim, 2009; Geçit & Gençer, 2011).

Alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan metafor çalışmaları oldukça azdır. Kavale ve Reese (1991) yılında yaptıkları metaforik bir çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki algı ve görüşlerini belirlemişlerdir. Çalışma sonunda öğretmenlerin, öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli bilgi düzeyinde oldukları ve bu bilgi doğrultusunda yaptıkları uygulamaların başarıya ulaşacağını düşündükleri aktarılmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ise Özabacı ve Başak (2013)'te yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforlarını belirlemişlerdir. Sekiz kategoride sınıflandırdıkları metaforlar, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hakkında genellikle olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ilişkin yavaş öğrendikleri, sabır gerektirdiği, zayıf hafızalarının olduğu, duygusal ve sosyal olarak geriden geldikleri, olgunlaşmamış bireyler oldukları gibi düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Öğrenme gücüne ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması, öğretmenlerin öğrenme gücüne ilişkin algı ve düşüncelerinin ortaya konulmasının önemi bu çalışmayı gerekli kılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme gücüne ilişkin metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin olumlu-olumsuz algı ve görüşleri ortaya konmuştur. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, öğrenme gücüne ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin geliştirdikleri bu metaforlar ortak özellikleri bakımından incelendiğinde hangi temalar altında toplanabilir?

Yöntem

Desen

Fenomenolojik araştırmalarda araştırma yönteminin doğası gereği bir olguyu derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelemek amaçlanmaktadır. Bu araştırmalarda fenomene (olguya) ilişkin bireysel algılar ortaya çıkarılmaya odaklanılır. Elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından içerik analiziyle yorumlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011; Yin, 2011). Gerçekleştirilen araştırmanın amacının öğretmenlerin öğrenme gücüne ilişkin metaforik algıları belirlenmesi olduğu göz önüne alınarak nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrenme gücüne ilişkin metaforları fenomenolojik desen kullanılarak ortaya konmuş ve içerik analiziyle yorumlanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmaya başlangıçta 364 öğretmen katılmıştır. Ancak metaforik araştırma kriterlerine uymayan katılımcı verilerinin çıkartılmasının ardından son katılımcı sayısı 224 olarak belirlenmiştir. Metafor araştırmaları veri değerlendirme kriterleri ve verilerin elenme süreci analiz sürecinde aktarılacaktır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet		Kadın	Erkek	Toplam	(%)
Branş	Sınıf Öğretmenliği	71	29	100	44,64
	Özel Eğitim Öğretmenliği	13	11	24	10,71
	Türkçe Öğretmenliği	14	6	20	8,92
	İngilizce Öğretmenliği	11	6	17	7,58
	Okul Öncesi Öğretmenliği	15	1	16	7,14
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	9	6	15	6,69
	Matematik Öğretmenliği	10	4	14	6,25
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	5	10	4,46
	Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği	6	2	8	3,57
	Toplam	154	70	224	100
Hizmet Süresi	0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21+ Yıl
	23	35	52	29	85

Katılımcılar ülke genelinde çeşitli illerde çalışmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmaya Tablo 1’de görüldüğü gibi 100 sınıf, 24 özel eğitim, 20 Türkçe, 17 İngilizce, 16 okul öncesi, 15 fen bilimleri, 14 matematik, 10 sosyal bilgiler ve 8 teknoloji ve tasarım olmak üzere 224 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 154’ü kadın, 70’i ise erkektir. Meslekteki hizmet süreleri incelendiğinde 21 yıl ve üzeri çalışmış olan 85, 11 ve 15 yıl arası çalışan 52, 6 ve 10 yıl arası çalışan 35, 16 ve 20 yıl arası çalışan 29, mesleğinin ilk 5 yılında olan ise 23 öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Katılımcıların öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek için iki basamaktan oluşan bir form geliştirilmiştir. İlk basamakta, öğretmenlerden, öğrenme güçlüğü kavramını hangi metaforla açıkladıklarını belirlemek adına “Öğrenme güçlüğü.....gibidir.” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İkinci basamakta ise öğretmenlerden, öğrenme güçlüğü kavramıyla ilişkilendirdikleri metaforu açıklamaları için “Çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Formun geliştirilmesi sürecinde özel eğitim alanı ve öğrenme güçlüğü konularında çalışmaları olan dört öğretim elemanının görüş ve onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz ederken üç aşamaları bir süreç yürütülmüştür. Birinci aşamada katılımcıların metafor analizine uygun olmayan verileri elenmiştir. Metafor araştırmalarında veriler dört kriter kullanılarak değerlendirme sürecinden geçirilir. Bu kriterler şu şekildedir;

1. Herhangi bir metafor kaynağını içermemesi,
2. Herhangi bir gerekçenin ya da mantıksal dayanağın sunulmaması,
3. Birden fazla kategoriye ait özellikleri içermesi,
4. Öğrenme güçlüğü kavramının anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmaması (Aladağ ve Kuzgun, 2015; Saban, 2008).

Bu dört kritere uymayan katılımcı cevapları araştırmaya dahil edilmemiştir. Örneğin; Öğrenme güçlüğü tedavi edilebilir. Çünkü her insanda görülebilir.” şeklinde oluşturulan metafor herhangi mantıksal bir dayanağı olmaması nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlerin kullandıkları metaforların betimsel analizi yapılarak tablo haline getirilmiştir. Betimsel hale getirilen metaforlardan öncelikle kodlar çıkarılmıştır. Kod çıkarma işleminin ardından iki farklı araştırmacı eş zamanlı olarak kodları metaforlara göre gruplamıştır. Akabinde araştırmacılar bir araya gelerek gruplaştırılmış kodlar üzerinde uzlaşmaya varmıştır. Buradaki temel amaç elde edilen verilerden kodlar aracılığıyla temalara ulaşmaktır. Uzlaşma sürecindeki tüm görüş ayrılıkları detaylı şekilde irdelenmiş ve ortak bir karara bağlanmıştır. Son aşamada ise gruplanan kodlar üzerinden temalara ulaşılmıştır. Veriler bulgu haline getirilmeden önce dört temaya ulaşılmıştır. Verilerin sunumunda katılımcıların kişisel bilgilerinin korunmasını sağlamak amacıyla kodlar kullanılmıştır. Araştırma verileri toplandığında katılımcılara form sıralarına göre K.1 K.2 K.3 şeklinde kodlar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, çalışmanın inandırıcı, mantıklı ve savunulabilir olması üzerine kuruludur (Johnson & Christensen, 2011). Ek olarak araştırma sürecinin tanımlanması ve belgelerle saydamlık sağlanması gereklidir (Yin, 2011). Bu doğrultuda tüm veri analiz süreci detaylı şekilde açıklanmış ve veriler nitel özellikleri barındıracak birliktelikte aktarılmıştır. Kod ve temalaştırma sürecinde dört farklı öğretim elemanı önce bireysel eşleştirmeler, akabinde ise tüm kod ve temalarda uzlaşmaya varacak şekilde çalışmıştır. Oluşan tüm sorun ve farklılıklara görüş birliği yoluyla son karar alınmıştır.

Araştırmada Etik Süreçler

Gerçekleştirilen araştırmanın verileri 29.05.2019-15.07.2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar 2019 yılı haziran ayında Muğla ilinde gerçekleştirilen öğretmenlerin mesleki çalışma dönemi seminerlerine katılan öğretmenlerdir. Öğretmenlerle ön görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmanın amacı, konusu, veri toplama süreci, etik ilke ve sorumluluklar, veri kullanım izni, gönüllü katılım süreci, araştırmadan çekilme hakkı ve verilerin

gizliliğine ilişkin bilgi verilmiştir. Ardından araştırmada gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle onam formu alınarak veri toplama aracı paylaşılmış veriler toplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan 224 öğretmen öğrenme güçlüğüne ilişkin metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar dört tema altında incelenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi bu temalar; eksiklik/bozukluk olarak öğrenme güçlüğü, süreç olarak öğrenme güçlüğü, durum olarak öğrenme güçlüğü ve farklılık olarak öğrenme güçlüğü şeklinde sıralanmaktadır. Her bir tema altında metaforlar ve bu metaforların frekans (f) dağılımları tablolaştırılarak verilmiştir. Ayrıca geliştirilen metaforlar için örnek ifadeler yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlarla Oluşturulan Temalar

Temalar	Metafor Sayısı	%
1. Eksiklik/Bozukluk olarak öğrenme güçlüğü	50	22,32
2. Süreç olarak öğrenme güçlüğü	86	38,39
3. Durum olarak öğrenme güçlüğü	58	25,89
4. Farklılık olarak öğrenme güçlüğü	30	13,39
Toplam	224	100

Tablo 3: Öğretmenlerin “Eksiklik/bozukluk Olarak Öğrenme Güçlüğü” Temasında Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Aleti olmayan taş işçisi	1	Dil	1	Parça eksikliği	1
Baraj	3	Duvar	3	Sahra	1
Bebek	2	Eksik sandalye	1	Şelale	1
Beslenememek	3	Fiziksel engel	1	Uçamayan kuş	1
Beyindeki hata	1	Gece	1	Varlık içinde yokluk	1
Boş ters bardak	1	Geç kalmak	1	Yaşlı bir insan	1
Bozuk araç	3	Gölge	1	Yetişememek	1
Bozuk plak	1	Handikap	1	Yürüyememek	1
Bozuk saat	1	Islak odun	1	Zamanında açmayan çiçek	1
Bozuk cıvata	1	Kağnı	1	Zayıf pil	1
Bozuk pusula	1	Kayan bir yıldız	1	Zincirsiz bisiklet	2
Çöl	1	Kısıtlı yaşamak	1	Zorluk	1
Davranış	1	Koşuda geri kalmak	1		
Diken	1	Patlak tekerlekli araba	1		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü kavramını bir eksiklik/bozukluk olarak nitelediği ilk temada 40 metafor ürettiği görülmektedir. Bu temada öğretmenlerin odaklandığı ve yinelenen metaforlar baraj, beslenememek, bozuk araç, duvar bebek ve zincirsiz bisiklet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir eksiklik/bozukluk olarak öğrenme güçlüğü temasında yer alan metaforlar alfabetik sırasıyla; aleti olmayan taş işçisi, baraj, bebek, beslenememek, beyindeki hata, boş ters bardak, bozuk araç, bozuk plak, bozuk saat, bozuk cıvata, bozuk pusula, çöl, davranış, diken, dil, duvar, eksik sandalye, fiziksel engel, gece, geç kalmak, gölge, handikap, ıslak odun, kağnı, kayan bir yıldız, kısıtlı yaşamak, koşuda geri kalmak, lastiği patlak araba, parça eksikliği, sahra, şelale, uçamayan kuş, varlık içinde yokluk, yaşlı bir insan, yetişememek, yürüyememek, zamanında açmayan çiçek, zayıf pil, zincirsiz bisiklet şeklindedir. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir;

“Göz ile beyin arasına kurulan bir baraj gibidir. Çünkü gözle algılananların beyinde değerlendirilmesi kısmi olarak engellenir” K.25

- “Beslenememe gibidir çünkü iyi beslenemeyen iyi düşünemez ve verimli olamaz.” K.19
- “Boş ters bir bardak gibidir su koymaya çalışırsın ama bardağın olduğu durum nedeniyle dolduramazsın.” K.168
- “Duvar gibidir. İlerlememizi engeller.” Islak odun gibidir çünkü geç tutuşur.” K.184
- “Öğrenme güçlüğü gece gibidir. Çünkü, birçok açıdan zorluk verir.” K.211
- “Öğrenme güçlüğü patlak tekerlekli arabada yol almak gibidir. Çünkü, diğer arabalara yetişemezsiniz.” K.13
- “Saatin pilin zayıflaması gibidir çünkü enerji azalmıştır.” K.187
- “Koşuda geri kalmak gibidir. Ne kadar koşsan da öndekilere yetişemezsin.” K.11
- “Gölgen gibidir. Çünkü hiçbir zaman peşini bırakmaz.” K.3
- “Diken, insanı rahatsız eder.” K.224
- “Kısıtlı yaşamak gibidir. Çünkü istediklerini yapamazsın.” K.193
- “Öğrenme güçlüğü, Yaşlı bir insanın beyin fonksiyonlarını eskisi gibi kullanamaması gibidir. Çünkü hafızada tutma, ilişki kurma, becerileri zayıflayabilir.” K.80
- “Bilmediğiniz bir dilde birinin size bir şey anlatması gibidir çünkü söyleneni hemen anlamazsınız.” K.87
- “Çöl gibidir. Çünkü ürün alınmaz” K.196.
- “Öğrenme güçlüğü bozuk araba gibidir çünkü, iyi yol katemez.” K.101
- “Özel öğrenme güçlüğü bozuk bir saat gibidir.” K.149
- “Çünkü hareketini koordine edemezsin.” Zamanında açmayan çiçek gibidir. Çünkü bütün şartlar sağlandığı halde açmaması gibidir.” K.162

Tablo 4: Öğretmenlerin “Süreç Olarak Öğrenme Güçlüğü” Temasında Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Adil olmayan yarış	1	Elma	1	Menekşe	1
Ağaca tırmanmak	1	Empati	1	Meyve	1
Ağaç	2	Engel	1	Miyop	1
Akıntıya karşı yüzmek	1	Evcil hayvan	1	Nezle	1
Araba	1	Fidan	4	Oyuncak robot	1
Arabayı uygun viteste kullanmak	1	Gözlük	1	Oyunu kaybetmek	1
Araç kullanmayı öğrenmek	1	Grip	1	Paslı çark	1
Bağlı ayakkabılarla koşmak	1	Hastalık	1	Rüzgar	1
Bakıma muhtaçlık	1	İssız adada kalmak	1	Savaş	1
Bardak	1	Işık	1	Su	1
Basit hastalık	1	İğneyle kuyu kazmak	1	Sürekli çaba	1
Bilgisayar oyunu	1	İnatçı kirler	1	Tıkanmış hortum	1
Bir adım arkada olmak	1	İpli kukla	1	Toprak	3
Bisiklete binmek	1	Kardelen	1	Tren	2
Bitki	1	Karpuz	1	Unutulmuş şarkı sözü	1
Çamurda ilerlemek	1	Kelebeğin kozadan çıkışı	1	Yanlış yakıt koyulan araba	1
Çiçek	3	Keşfedilmemiş ada	1	Yabani at	1
Çocuk	1	Kılavuzsuz cihaz	2	Yavru kuşun uçamayacağı sanması	1
Dağ	2	Kurak toprak	1	Yavru kedilerin terk edilmesi	1
Dağa tırmanmak	2	Kuruyan ağaç	1	Yeni bir makine kullanmak	1

Deniz kabuğu	1	Kuş	1	Yeni yürümek	1
Deve	1	Kürek çekmek	1	Yokuş çıkmak	1
Dikenli tel	1	Maden	1	Yokuş çıkan araba	1
Düğümlemiş ip	1	Makine çarkı	1		
Eli kolu bağlı	1	Maraton	1		

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin geliştirdikleri metaforlar %38,39 oranla bir süreç olarak öğrenme güçlüğü temasında yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrenme güçlüğüne bir süreç olarak nitelemeyi tercih etmiştir. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin süreç olarak öğrenme güçlüğü temasına ilişkin olarak toplam 70 metafor ürettiği görülmektedir. Söz konusu metaforlar alfabetik sırasıyla; adil olmayan yarış, ağaca tırmanmak, ağaç, akıntıya karşı yüzmek, araba, arabayı uygun vitede kullanmak, araç kullanmayı öğrenmek, bağlı ayakkabılarla koşmak, bakıma muhtaçlık, bardak, basit hastalık, bilgisayar oyunu, bir adım arkada olmak, bisiklete binmek, bitki, çamurda ilerlemek, çiçek, çocuk, dağ, dağa tırmanmak, deniz kabuğu, deve, dikenli tel, düğümlemiş ip, eli kolu bağlı, elma, empati, engel, evcil hayvan, fidan, gözlük, grip, hastalık, ıssız adada kalmak, ışık, iğneyle kuyu kazmak, inatçı kirler, ipli kukla, kardelen, karpuz, kelebeğin kozadan çıkışı, keşfedilmemiş ada, kılavuzsuz cihaz, kurak toprak, kuruyan ağaç, kuş, kürek çekmek, maden, makine çarkı, maraton, menekşe, meyve, miyop, nezle, oyuncak robot, oyunu kaybetmek, paslı çark, rüzgar, savaş, su, sürekli çaba, tıkanmış hortum, toprak, tren, unutulmuş şarkı sözü, yanlış yakıt koyulan araba, yabancı at, yavru kuşun uçamayacağını sanması, yavru kedilerin terk edilmesi, yeni bir makine kullanmak, yeni yürümek, yokuş çıkmak ve yokuş çıkan araba şeklindedir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne bir süreç olarak nitelediği metaforlar oldukça çeşitli olmakla birlikte Fidan toprak çiçek ağaç dağ dağa tırmanmak kılavuzsuz cihaz tren metaforlarının tekrarlı bir biçimde ifade ettiği görülmektedir. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir;

“Ağaç gibidir. Çünkü doğru ustanın elinde harika şeyler olabilir.” K.74

“Yanlış yakıt koyulmuş araba gibidir. Çünkü bütün arabalar doğru yakıtla çok uzun yollar gidebilir.” K.98

“Arabayı uygun vitede kullanmak gibidir. Çünkü uygun vitede araba iyi gider. Tıpkı her çocuğun kendine uygun yöntemle öğrenmesi gibi.” K.114

“Öğrenme güçlüğü bardak gibidir. İçine su koyarsan dolar koymazsan boş kalır.” K.138

“Öğrenme güçlüğü tedavisi mümkün olan basit bir hastalık gibidir. Çünkü, uygun pencereden bakıldığı, motivasyon sağlandığı taktirde üstesinden gelinebilir.” K.100

“Bakıma muhtaç çocuk gibidir çünkü tek başına bir şeyleri başaramaz.” “K.176

“Yüksek bir dağ gibidir. Çünkü zirveye ulaşmak zordur, kararlılık ister, sabır ister, cesaret ister.” K. 14. “Suyun içindeki deniz kabuğu gibidir. Çünkü elinizi uzatınca dokunacağım sanırsın ama daha derindedir ulaşamazsın.” K.143

“Dikenli tel gibidir ama azimle aşılabılır.” K.214

“Öğrenme güçlüğü olan çocuk eli kolu bağlıdır. Onlara ipi çözmesi öğretilmelidir.” K.52

“Elma gibidir zamanla daha çok tatlanır.” K.153

“Empati gibidir. Anlaşılmayı gerektirir.” K.83

“Bir evcil hayvan gibidir. Doğru ve iyi eğitimle en az diğer bireyler kadar hayata hazırlanabilirler. Eğitilirse bir görme engellinin gözü olabilirler.” K.158

“Bir gözlük gibidir çünkü diğer duyu organlarını kullanırsınız fakat dışarısını bir pencereden izlemek zorundasınızdır. Biz özel eğitim öğretmenleri o gözlüğü ayarlayarak iyi görmesini sağlarız.” K.68

“Öğrenme güçlüğü grip gibidir. Çünkü tedavi edilebilir.” K. 151

“Öğrenme güçlüğü ıssız adada kalmak gibidir. Çünkü emek sabır gayret ister.” K.9

“Öğrenme güçlüğü ışık gibidir çünkü gerekli materyal sağlanmadığı sürece hep güçlük olarak kalır fakat uygun ortam sağlanırsa bu ışık yanar.” K. 163

“İnatçı kirler gibidir. Üzerinde her ihtimali denemek lazım.” K.180

“Ö. g. kardelen çiçeği gibidir. Zor şartlar altında yetişse de açar oda sonunda diğer çiçeklerden daha da azimlidir sonuçta buzdan yetişmek kolay değildir.” K.77

“Karpuz gibidir. Bilen biri tarafından toplanmalıdır. Dış renge bakılmaz.” K. 36

“Kurak bir toprak gibidir. Sulanmadıkça çiçek yetişmez.” K.185

“Bir makinenin çarkları gibidir. Çünkü uygun büyüklükteki çarkı sisteme takmazsanız sistemi istediğiniz gibi döndüremezsiniz.” K.91

“Menekşe gibidir. Çünkü özel bir yer ister güneş ister su ister gerekli en güzel ortam sağlanmalıdır büyüyüp gelişmesi için.” K.43

“Öğrenme güçlüğü bir tür miyopluk gibidir. Çünkü, uygun pencereden bakıldığı/motivasyon sağlandığı takdirde rahatlıkla yenilebilir.” K.99

“Vidaları biraz gevşemiş oyuncak robot gibidir. Rahat hareket etmesini ve çocukların oynayabilmesini sağlamak için vidalarının tornavida yardımı ile sıkılaştırılıp kullanılabilir duruma getirilir.” K.124

“Unutulmuş bir şarkı sözü gibidir. Çünkü sözleri hatırlatan bir nesne gördüğünde geri gelir.” K.164

“Öğrenme güçlüğü, yavru kedilerin anneleri tarafından terk edilmesi gibidir. Çünkü çevredekiler duyarlı davranırsa kolayca aşılacak bir durumdur.” K.146

Tablo 5: Öğretmenlerin “Durum Olarak Öğrenme Güçlüğü” Temasında Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Araba kullanmak	1	Fırtınalı hava	1	Kuyu	3
Bebek merakı	1	Girdaba düşmüş insan	1	Labirent	3
Belirsizlik	1	Görmeme	1	Okyanusta yüzmek	1
Bilinmeyene yolculuk	1	Gözlerdeki perde	1	Susuz kalmış toprak	1
Boşluğa düşmek	1	Gözlük	1	Tek başına yolculuk	1
Boşluk	3	Gülün dikenini	1	Turist	5
Çaresizlik	1	Hendek	1	Yabancı Dil	8
Dalgalı deniz	1	Kalabalıkta yalnızlık	1	Yaprak	1
Denizde boğulmak	1	Karabasan	1	Yeni bebeği olan anne	1
Duvara çarpma	1	Karanlıkta yürümek	4	Kamyonun rampayı hızlı çıkması	1
Düzensizlik	1	Karmaşa	1	Yüzme bilmemek	2
Emekleyen bebek	3	Köyden şehre gitmek	1		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin “durum olarak öğrenme güçlüğü” temasına ilişkin olarak toplam 35 metafor ürettiği görülmektedir. Ancak diğer temaların aksine yinelenen metafor sayısı da metaforların yinelenme miktarları da fazla görülmektedir. Bu temada tekrarlı olarak

karşımıza çıkan metaforlar yabancı dil, turist, karanlıkta yürümek, boşluk, emekleyen bebek, kuyu, labirent ve yüzme bilmemektir. Bu temada Söz konusu metaforlar alfabetik sırasıyla; araba kullanmak, bebek merakı, belirsizlik, bilinmeyene yolculuk, boşluğa düşmek, boşluk, çaresizlik, dalgalı deniz, denizde boğulmak, duvara çarpmak, düzensizlik, emekleyen bebek, fırtınalı hava, girdaba düşmüş insan, görmeme, gözlerdeki perde, gözlük, gülün diken, hendek, kalabalıkta yalnızlık, karabasan, karanlıkta yürümek, karmaşa, köyden şehre gitmek, kuyu, labirent, okyanusta yüzme, susuz kalmış toprak, tek başına yolculuk, turist, yabancı dil, yaprak, yeni bebeği olan anne, kamyonun rampayı hızlı çıkması ve yüzme bilmemek şeklindedir.

“Bir bilinmeyene yolculuk gibidir çünkü öğrenemeyen bilemez.” K.97

“Boşluğa düşmek gibidir, çünkü anlam yükleyemediğiniz olgular karşısında hayat manasız ve boşluktan ibarettir.” K.212

“Çaresizlik gibidir. Çünkü yardıma ihtiyacın olur” K.127

“Dalgalı deniz gibidir çünkü öğrenmeyi zorlaştırır.” K.145

“Öğrenme güçlüğü sen her adım atmaya çalıştığında bir duvara çarpmak gibidir, çünkü sen ilerlemek istedikçe aşamadığın o duvar hep karşında.” K.35

“Düzensizlik. Hangi nesneyi hangi kutuya koyacağını bilmediğin için tüm nesnelere dağınık halde ortalıkta durmaktadır.” K.79

“Öğrenme güçlüğü fırtınalı bir hava gibidir. Çünkü yer gök birbirine karışır.” K.129

“Bakıp ta görmemektir çünkü daha çok dikkat etmek gerekir.” K.65

“Gözlerdeki perde gibidir çünkü perdeler açıldığında bir ışık görünecektir.” K.42

“Bir gözlük gibidir çünkü diğer duyu organlarını kullanırsınız fakat dışarısını bir pencereden izlemek zorundasınız. Biz özel eğitim öğretmenleri o gözlüğü ayarlayarak iyi görmesini sağlarız.” K.68

“Hendek gibidir. Çünkü aşabilirsen kurtulursun aşamazsan düşersin.” K.117

“Kalabalıkta yalnız kalmak gibidir. Çünkü neden orada olduğunu anlayamazsın.” K.29

“Karmaşadır çünkü kolay şeyler bile karman çormandır.” K. 45

“Köyden büyük şehre gitmek gibidir. Çünkü bir sürü uyarıcı var etrafında ve bu duruma ayak uydurman bekleniyor.” K.147

“Kuyudan çıkmak gibidir. Çünkü ışık yok, yol yok.” K.166

“Öğrenme güçlüğü labirent gibidir. Çünkü çıkmak zordur ama çıkarsak da harika olur.” K.177

“Öğrenme güçlüğü okyanusta yüzmeye benzer çünkü kıyıya yüzerek ulaşması zordur.” K.23

“Tek başına yapılan bir yolculuk gibidir. Çünkü yol arkadaşı bulmak zordur.” K.209

“Öğrenme güçlüğü yabancı dil gibidir, çünkü görürsün ama anlayamazsın.” K.39

“Yeni bebeği olan annenin durumu gibidir. Bebeğini anlamak ister fakat kendini bebek anlatana dek öğrenme güçlüğü yaşar.” K.150

“Öğrenme güçlüğü yüzme bilmemek gibidir. Çünkü, yüzme bilmeden denizde boğulursun.” K.142

Tablo 6: Öğretmenlerin “Farklılık Olarak Öğrenme Güçlüğü” Temasında Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Algılayamama	1	Farklılık	1	Narin bir çiçek	1
Buzdağı	1	Gizli bir kutu	1	Parmak izi	1
Buğulu camdan bakmak	1	Gökkuşluğu	3	Parmaklar	1
Çiçek	1	Gözlük	1	Perspektif	1
Çöldeki kaktüs	1	İstiridye	1	Rüya	1
Elma	1	Kapalı kutu	2	Tavuktan güvercin gibi takla atmasını beklemek	1
Enstrüman	1	Küsmüş kek	1	Ters kulaç yüzmek	1
Farklı çalışan mekanizma	1	Meyve	1	Ters lale	1
Farklı düşünebilmek	1	Nar	1	Tren	1

Farklılık olarak öğrenme güçlüğü öğretmenlerin 13,39 oranla en az odaklandıkları tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu temada 27 metafor üretildiği görülmektedir. Bu temada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin geliştirdikleri metaforlar büyük ölçüde çeşitlenmekle birlikte gökkuşluğu ve kapalı kutu metaforlarının yinelendiği görülmektedir. Bu temada öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar alfabetik sırayla algılayamama, buzdağı, buğulu camdan bakmak, çiçek, çöldeki kaktüs, elma, enstrüman, farklı çalışan mekanizma, farklı düşünebilmek, farklılık, gizli bir kutu, gökkuşluğu, gözlük, istiridye, kapalı kutu, küsmüş kek, meyve, nar, narin bir çiçek, parmak izi, parmaklar, perspektif, rüya, tavuktan güvercin gibi takla atmasını beklemek, ters kulaç yüzmek, ters lale ve tren şeklindedir.

“Aysberg gibidir çünkü çocuğun belirgin yönleri ortaya çıkmamıştır.” K.90

“Öğrenme güçlüğü enstrümanlar gibidir, çünkü her notanın yeri ve tınısı farklıdır.” K.55

“Farklı düşünebilmektir çünkü kendi dünyasında üç boyutlu düşünmektir.” K.189

“Gökkuşluğu gibidir çünkü her renk kendine has özellikler taşır.” K.215

“Gökkuşluğundaki renkler gibidir çünkü her birinin farklı etkisi ve özellikleri var.” K.41

“Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, kapalı kutunun içinde değerli bir doğal taş gibidir, çünkü kutuyu açmayı başarabilirsek o değerli taş çok güzel bir mücevhere dönüşebilir.” K.204

“Nar gibidir çünkü içi dışından çok kapsamlıdır.” K.195

“Parmaklarımız gibidir çünkü genetik ve sonradan edinilen bilgiler aile ve bireyde farklılıklar yaratacağından parmaklarımız gibi farklı boyda olur.” K.161

“Öğrenme güçlüğü herkes denizde yüzerken, ters kulaç atmak demektir çünkü bilmiyorlar öğrenmiyorlar değil farklı öğreniyorlar.” K.203

“Öğrenme güçlüğü ters lale gibidir. Çünkü her çiçeğin tersine çiçek açar ama özeldir ve endemiktir.” K.26

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim, bireylerin yaşam kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir göstergelerden biridir (Torlak & Yavuzçehre, 2008). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin de nitelikli bir yaşam sürebilmesi için eğitim yaşamlarında onlara sonraki yaşamlarında gereksinim duyacakları bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Çünkü eğitim, çoğu zaman tekrarı mümkün olmayan bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenlerin temel aktör olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin kavramlarla

ilişkilendirdikleri anlamlar o kavrama ilişkin sahip oldukları sorumlulukları ne düzeyde ve ne şekilde yerine getireceklerine dair işaretler içerir (Öztürk, 2007). Bu bağlamda bu araştırmada öğrenme güçlüğüne öğretmenler tarafından nasıl algılandığı metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular analiz edilerek temalar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde ağırlıklı olarak öğrenme güçlüğüne bir süreç olarak değerlendirildikleri görülmektedir. Öğretmenler bu temada fidan, çiçek, toprak ve ağaç gibi metaforlar geliştirerek öğrenme güçlüğüne emek ve çaba harcanması gereken bir süreç algıladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yeterince özen gösterilmesi durumunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de normal gelişim gösteren öğrenciler gibi eğitim yaşamlarını başarılı bir şekilde tamamlayabileceklerini düşünmeleri sevindiricidir. Araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öğrenmenin olması için daha çok çaba ve zaman harcandığı durumlarda öğrenmenin gerçekleşebileceği ifade edilmektedir (Berkeley & Riccomini, 2011; Botsas & Padelidi, 2003; Dewitz & Dewitz, 2003; Esser, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin ürettikleri metaforların alanyazınla örtüşüğünü söylemek mümkündür. Bir süreç olarak öğrenme güçlüğü temasında üretilen metaforlar ve gerekçeleri öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu yetersizlikten asgari düzeyde etkilenerek eğitimlerini sürdürmelerinde kendilerini önemli bir faktör olarak gördüklerini düşündürmektedir. Sorumluluk alma vurgusunu içeren bu metaforlar öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma yeterliliklerine sahip olduğunu düşündüklerini işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan bireylere ilişkin yeterliliklerinin incelenerek alanyazına kazandırılması önerilebilir.

Bir durum olarak öğrenme güçlüğü temasında yer alan metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne hem olumlu hem olumsuz anlamlar yüklediğini görmekteyiz. Bu bağlamda geliştirilen metaforlar ağırlıklı olarak yabancı dil, turist, karanlıkta yürümek ve emekleyen bebek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak metaforların gerekçeleri de incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne çok zor ancak aşılabılır bir durum olarak değerlendirdiği söylenebilir. Bu noktada bir durum olarak öğrenme güçlüğü temasında yer alan metaforlarla süreç olarak öğrenme güçlüğü temasında geliştirilen metaforların sonuç bağlamında birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Her ne kadar olumsuz anlamlarla da ifade edilse uzun bir süreç de gerektirse sonunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de kazanılabileceği ifade edilmektedir. Araştırmanın bulgusu, Özabacı ve Ergün-Başak (2013)' in öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip çocukları tanımlarken olumsuz özelliklere vurgu yaptıklarına işaret ettiğine dair araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ancak araştırmanın bu bulgusu Kavale ve Reese (1991) araştırmasında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik olumlu tutuma sahip oldukları bulgusuyla örtüşmemektedir. Öğretmenlerin bu olumsuz ifadelerini ve tutumlarını değiştirmek amacıyla öğretmenlere öğrenme güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının uygulanması yolu ile yetersizliğe ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması sağlanabilir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Aladwani & Al Shaye, 2012; DeSimone & Parmar, 2006; Fırat & Koçak 2018). Fırat ve Koçak (2018) araştırmasında mesleki gelişim ve yeterlilik, bireyin üniversite sürecinde aldığı derslerle birlikte meslek hayatında kurs ve seminerlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin geliştirdikleri metaforlarda yoğunluk anlamında eksiklik/bozukluk olarak öğrenme güçlüğü teması göze çarpmaktadır. Bu temada ağırlık olarak kullanılan metaforlar baraj, beslenememek, bozuk araç ve duvar olarak karşımıza çıkmaktadır. Metafor ve gerekçeleri incelendiğinde bu temada yer alan öğretmenler öğrenme güçlüğüne aşılamaz bir engel olarak değerlendirmektedir. Öztürk'ün (2007) ifade ettiği üzere öğretmenlerin algıları, eylemlerinin bir ön göstergesi niteliindedir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bu görüşü bu bireylerin eğitim süreçlerine olumsuz yansıtacağını düşündürmektedir. Bu noktada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne aşılamaz bir engel olarak değerlendirdiklerini sorgulamak gerekir. Öğrenme güçlüğüne geçmişi alanyazında 1800'lü yıllara dayanmaktadır. Ülkemizde ise

ilk defa 1975 yılında yayınlanan “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik” de yer almıştır (Görgün & Melekoğlu, 2019). Diğer yetersizlik gruplarıyla kıyaslandığında nispeten daha yeni bir yetersizlik grubu olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda ülkemizdeki eğitim sisteminde öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik bilgilerin yeni oturmaya başladığı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük oranda 21 yıldan fazla hizmet süresi olan öğretmenler olduğu göz önüne alındığında bu öğretmenlerin lisans programlarından öğrenme güçlüğüne ilişkin gerekli donanımla mezun olmadıkları ve buna paralel olarak öğrenme güçlüğüne aşılabilir bir engel olarak değerlendirdikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere öğrenme güçlüğü olan bireylere ilişkin lisans programında daha geniş, detaylı ve nitelikli eğitime yer verilmesinin önemi ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğretmenlerin kazanacakları bilgi, ilgi ve tutum açısından algıları da olumlu yönde etkilenecektir (Esen & Çiftçi, 2000). Buna ek olarak Koç (2014) da araştırmasında tutumları değiştirmek için öğretmen adaylarına öğrenme güçlüğü eğitimi ile ilgili dersler konulması veya var olan dersler varsa da bunların sayısının artırılmasını vurgulamıştır.

Bir farklılık olarak öğrenme güçlüğü temasında geliştirilen metaforlar gökkuşağı, kapalı kutu, perspektif vb. olarak çeşitlenmektedir. Bir eksiklik/bozukluk olarak öğrenme güçlüğü temasının aksine bu temada öğretmenler öğrenme güçlüğüne olumlu bir farklılık olarak nitelemeyi tercih etmişlerdir. Alanyazındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan bireyleri olumsuz niteleme eğilimi bulgusunun aksine öğretmenlerin olumlu kavramlar tercih ederek öğrenme güçlüğüne bir renk bir zenginlik olarak nitelemesi öğrenme güçlüğüne ilişkin olumlu tutum sahibi olduklarının bir göstergesidir (Özabacı & Ergün-Başak, 2013).

Sonuç olarak araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin büyük oranda olumlu tutum içerisinde olduklarını, öğrenme güçlüğüne zor olsa da zamanla ve yeterli emekle aşılabilecek bir durum olarak algıladıklarını göstermektedir. Buna karşı bazı öğretmenlerin ne yazık ki öğrenme güçlüğüne aşılabilir bir engel olarak nitelediği görülmektedir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda halihazırda görev yapmakta olan öğretmenlere öğrenme güçlüğüne ilişkin hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve lisans eğitim programlarında öğretmen adaylarına öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin hizmeti içi program aldıktan sonra öğrenme güçlüğüne yönelik algıların değişip değişmediği araştırılabilir. İleri araştırmalar bağlamında öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenme güçlüğüne ilişkin algı ve tutumları ile karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aladağ, S. & Kuzgun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ‘değer’ kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(29), 163-193.
- Aladwani, A. M. & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in kuwaiti students. *Education*, 13, 2(3), 499-516.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Cameron, L. (1996). Discourse context and the development of metaphor in children. *Current Issues in Language and Society*, 3(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/13520529609615452>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Education.

- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, M. & Evcim, U. (2009). Örgütsel kültürün algılanmasında metaforların rolü. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(28), 185-220.
- DeSimone, J. R. & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 98-110. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x>
- Esen, A. & Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Fırat, T. & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431461>
- Gargiulo, R. M. (2015). *Special education in contemporary society. (5th. Ed.)*. SAGE Publication.
- Geçit, Y. & Gençer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(23), 1-19.
- Görgün, B. & Melekoğlu, M. A. (2019). Review of studies on specific learning disabilities in Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106. <https://doi.org/10.19126/suje.456198>
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education. (10th. Ed.)*. Pearson.
- Hammill, D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84. <https://doi.org/10.1177/002221949002300201>
- Hardman, M. L., Drew, C. J. & Egan, M. W. (2014). *Human exceptionality: School, community and family. (11th. Ed.)*. Cengage Learning.
- Heward, W. L. & Orlansky, M. D. (1989). *Exceptional children. (2th. Ed.)*. Charles E Menli Pub Comp.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education. (10th. Ed.)*. Pearson.
- Jitendra, A. K. & Star, J. R. (2011). Meeting the needs of students with learning disabilities in inclusive mathematics classrooms: The role of schema-based instruction on mathematical problem-solving. *Theory Into Practice*, 50(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534912>
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31-43. <https://doi.org/10.2307/1593630>
- Kavale, K. A. & Reese, J. H. (1991). Teacher beliefs and perceptions about learning disabilities: A survey of Iowa practitioners. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 141-160. <https://doi.org/10.2307/1510520>
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2006). Learning disability as a discipline. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* içinde (pp. 76-93). Guilford Press.

- Kirk, S. A. & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78. <https://doi.org/10.1177/001440296202900204>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live*. University of Chicago Press.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532066>
- Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 15-44). Vize Yayıncılık.
- NACH (1968) Fust Annual Report Washington, DC, *Special Education For Handicapped Children: Depai tment ol Health*. Education and Walfarc.
- NJCLD (1990). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33(5), 18–20.
- Overvelde, A. & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in developmental disabilities*, 32(2), 540-548. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.027>
- Özabacı, 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.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 55-69.
- Özyeşil, Z. (2012). Öğrenme güçlükleri nedir? Öğrenme güçlüğü'nün tarihçesi. S. S. Yıldırım-Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* içinde (s. 21-32). Eğiten Kitap.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: an exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24–32. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(00\)00205-6](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(00)00205-6)
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching*. Pearson.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Stock, P., Desoete, A. & Roeyers, H. (2009). Detecting children with arithmetic disabilities from kindergarten: evidence from a 3-year longitudinal study on the role of preparatory arithmetic abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 250-268. <https://doi.org/10.1177/0022219409345011>
- Şenel, H. G. (1995). "Özel öğrenme güçlüğü" terimi yerine alternatif arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 40-45.
- Torlak, S. E. & Yavuzçehre, P. S. (2008). "Denizli kent yoksullarının yaşam kalitesi üzerine bir inceleme", *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 17(2), 23-44.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. & Shogren, K. A. (2013). *Exeptional lives: Special education in today's schools*. (7th. Ed.). Pearson.
- Wiener, J. & Timmermanis, V. (2012). Social relationships: The 4th R. B. Wong and D. L. Butler (Ed). *Learning about learning disabilities* içinde (s. 89-140). Elsevier.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers: Birinci Yazar/First author %35, İkinci Yazar/Second author %30, Üçüncü Yazar/Third author %20, Dördüncü Yazar/Fourth author %15.

2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).