



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞ VE YETERLİLİKLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Meltem MANGIR

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ashı YÜKSEL**

**ALANYA
2024**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞ VE YETERLİLİKLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Meltem MANGIR
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL

ALANYA
2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

(İmza)

Meltem MANGIR

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince, beni her daim destekleyen, yol gösteren ve motivasyonumu daima yüksek tutan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde çalışmama destek olan işlerimi kolaylaştıran ve ışığıyla bana rehberlik eden kıymetli hocam Doç. Dr. Demet SEBAN'a sonsuz teşekkürlerimi iletmek isterim.

Desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her an yanımda hissettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Serdar BULUT'a ve bana her durumda güç veren, zorlukları aşmamı kolaylaştıran sevgili dostum Gamze BULUT'a yürekten teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olup beni her an motive eden, yaşamıma anlam katan canım eşime ve sevgisiyle günlerimi güzelleştiren, neşesiyle hayatıma ışık saçan biricik kızım Meryem MANGIR'a minnettarım.

Son olarak, bana her zaman güven veren, koşulsuz sevgileriyle yanımda duran canım annem ve babama tüm kalbimle teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞ VE YETERLİLİKLERİ

Meltem MANGIR

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Aralık 2024 (106 Sayfa)

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin görüş ve yeterliliklerini belirlemektir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu tarama modeli nitel boyutu ise fenomenoloji (olgu bilim) çalışması modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, rastgele örnekleme yoluyla seçilen 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan 350 sınıf öğretmeni ve görüşme yapılan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerine yönelik “Kişisel Bilgi Formu”, 24 madde ve 5 alt boyuttan oluşan “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan 7 açık uçlu sorudan oluşan “Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS paket programından yararlanılarak değerlendirilmiş, nitel veriler ise betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen nicel sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin görüş ve yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri arasında cinsiyet açısından derse odaklama alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen nitel sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne daha çok öğrenmede gecikme olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu disleksi hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtirken dispraksi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrenme güçlüğüne nedeninin biyolojik olduğu yönünde daha fazla görüş belirtmişlerdir ve

öğrenme güçlüğü konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri için ağırlıklı olarak görsel destek ve resim çalışmalarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler açısından sınıf yönetimi konusunda daha fazla sorun yaşadıklarını ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin destek eğitiminden yararlanması konusunda görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın sınırlılık ve sonuçları bağlamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, sınıf öğretmeni, öğretmen yeterlilikleri, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliği.



ABSTRACT

OPINIONS AND COMPETENCIES OF CLASSROOM TEACHERS REGARDING STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

Meltem MANGIR

Primary Education Program

Department of Elementary Education

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

December, 2024

The aim of this study is to determine the opinions and competencies of classroom teachers regarding students with learning difficulties. Mixed research method was used in the study. The quantitative dimension of the research was conducted with the survey model and the qualitative dimension was conducted with the phenomenology model. The sample of the study consists of 350 classroom teachers working in Alanya district of Antalya province in the 2022-2023 academic year, selected through random sampling, and 20 classroom teachers who were interviewed through semi-structured interviews. “Personal Information Form” for classroom teachers, “Teacher Efficacy Scale for Students with Learning Disabilities” consisting of 24 items and 5 sub-dimensions, and a semi-structured interview form consisting of 7 open-ended questions prepared by the researcher were used as data collection tools. The quantitative data obtained as a result of the research were evaluated using the SPSS package program, and the qualitative data were evaluated by descriptive analysis.

According to the quantitative results obtained from the research findings, it was determined that the opinions and competencies of classroom teachers regarding students with learning difficulties were at a high level. There was a significant difference between teachers' opinions in terms of gender in the sub-dimension of focusing the lesson. No significant difference was found in terms of in-service training status and years of service variables.

According to the qualitative results obtained from the research findings, it was determined that teachers mostly defined learning disability as a delay in learning. While the majority of teachers had knowledge about dyslexia, they stated that they did not

have enough information about dyspraxia. Teachers were more likely to think that the cause of learning disabilities was biological and they considered themselves inadequate in learning disabilities. In addition, teachers stated that they mainly utilized visual support activities and drawing activities for their students with learning disabilities. Teachers stated that they had more questions about classroom management in terms of students with learning difficulties and that students with learning difficulties should benefit from support education. Suggestions were made in the context of the limitations and results of the study.

Keywords: Learning disability, classroom teacher, teacher competencies, opinions and suggestions, teacher competence for students with learning disabilities.



İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI | i |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ..... | ii |
| TEŞEKKÜR..... | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT..... | vi |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLolar LİSTESİ | xi |
| SİMGELER VE KISALTMALAR..... | xiii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 3 |
| 1.3. Araştırmanın Problemi..... | 3 |
| 1.4. Araştırmanın Alt Problemleri..... | 3 |
| 1.5. Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.6. Araştırmanın Sayıltıları..... | 5 |
| 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları | 5 |
| 1.8. Tanımlar | 6 |
| 2. LİTERATÜR..... | 7 |
| 2.1. Öğrenme Güçlüğü..... | 7 |
| 2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırması | 9 |
| 2.2.1. Disleksi..... | 9 |
| 2.2.1.1. Disleksi Belirtileri..... | 10 |
| 2.2.2. Diskalkuli..... | 10 |
| 2.2.3. Disgrafi..... | 11 |
| 2.2.4. Dispraksi..... | 12 |
| 2.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri..... | 12 |
| 2.3.1. Genetik Nedenler | 12 |
| 2.3.2. Çevresel Nedenler | 13 |
| 2.3.3. Nörolojik Nedenler..... | 13 |
| 2.3.4. Biyolojik Nedenler | 13 |
| 2.3.5. Hamilelik ve Doğum Komplikasyonu..... | 13 |
| 2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Özellikleri..... | 14 |

| | |
|--|----|
| 2.5. Sınıf Öğretmenleri Yeterlilikleri..... | 15 |
| 2.6. İlgili Araştırmalar | 16 |
| 2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar | 17 |
| 2.6.2. Yurt Dışı Araştırmaları..... | 19 |
| 3. YÖNTEM..... | 23 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 23 |
| 3.1.1. Araştırmanın Nicel Modeli | 23 |
| 3.1.2. Araştırmanın Nitel Modeli..... | 23 |
| 3.2. Örneklem ve Çalışma Grubu | 23 |
| 3.2.1. Nicel Verilere Ait Örneklem | 23 |
| 3.2.2. Nitel Verilere Ait Çalışma Grubu | 24 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 25 |
| 3.3.1. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği | 25 |
| 3.3.2. Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşme Formu | 25 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 26 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 27 |
| 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi | 27 |
| 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi..... | 28 |
| 4. BULGULAR | 30 |
| 4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular | 30 |
| 4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular..... | 35 |
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 67 |
| 5.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar | 67 |
| 5.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar..... | 68 |
| 5.2.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımına İlişkin Sonuçlar | 68 |
| 5.2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Alt Tiplerine İlişkin Sonuçlar | 69 |
| 5.2.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenlerine İlişkin Sonuçlar | 70 |
| 5.2.4. Öğrenme Güçlüğü ile ilgili Yeterliliklere İlişkin Sonuçlar | 70 |
| 5.2.5. Öğrenme Güçlüğü'nde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar | 70 |
| 5.2.6. Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Verilen Eğitime İlişkin Sonuçlar | 71 |
| 5.2.7. Öğrenme Güçlüğü'nde Yaşanılan Sorunlar ve Önerilere İlişkin Sonuçlar | 72 |
| 5.3. Öneriler | 73 |

| | |
|---|----|
| 5.3.1. Sınıf öğretmenlerine yönelik öneriler | 73 |
| 5.3.2. Yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler | 73 |
| 6. KAYNAKLAR..... | 74 |
| 7. EKLER..... | 81 |
| EK 1: Etik Kurul İzni..... | 81 |
| EK 2: MEB Araştırma İzni | 82 |
| EK 3: Ölçek İzni..... | 83 |
| EK 4: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği | 85 |
| EK 5: Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşme Formu | 88 |
| EK 6: İntihal Raporu | 89 |
| ÖZGEÇMİŞ | |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 3.1 Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler | 24 |
| Tablo 3.2. Ölçek puan aralıkları | 25 |
| Tablo 3.3. Öğretmenlerin demografik özellikleri ve görüşme ayrıntıları | 27 |
| Tablo 4.1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri ile ilgili bulguları..... | 30 |
| Tablo 4.2. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen yeterlilikleri..... | 31 |
| Tablo 4.3. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları | 31 |
| Tablo 4.4. Ölçeğin alt boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları | 32 |
| Tablo 4.5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme dair Kruskal-Wallis H testi bulguları | 32 |
| Tablo 4.6. Ölçeğin alt boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi bulguları..... | 33 |
| Tablo 4.7. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi bulguları..... | 34 |
| Tablo 4.8. Ölçeğin alt boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi bulguları | 34 |
| Tablo 4.9. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin bulguları..... | 35 |
| Tablo 4.10. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü alt tiplerine ilişkin bulgular | 39 |
| Tablo 4.11. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine ilişkin bulgular...43 | |
| Tablo 4.12. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda kendilerini yeterli görmelerine ilişkin bulgular | 48 |
| Tablo 4.13. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda kullandıkları yöntemlere ilişkin bulgular görüşler | 53 |
| Tablo 4.14. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eğitimlerinin destek/kaynaştırma eğitimi olarak verilmesine ilişkin bulgular | 59 |
| Tablo 4.15. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili sorunlar ve önerilerine ilişkin bulgular | 60 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.14. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eğitimlerinin destek/kaynaştırma eğitimi olarak verilmesine ilişkin bulgular | 14 |
| Tablo 4.15. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili sorunlar ve önerilerine ilişkin bulgular | 14 |



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

| | |
|-----------|--------------------|
| n | Veri sayısı |
| p | Anlamlılık düzeyi |
| \bar{x} | Aritmetik ortalama |

Kısaltmalar

| | |
|-------|---|
| Akt. | Aktaran |
| APA | Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) |
| BEP | Bireysel Eğitim Planı |
| Diğ. | Diğerler |
| DSM | Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) |
| IDEA | Federal Özel Eğitim Yasası |
| LDAC | Kanada Öğrenme Engelliler Derneği (The Learning Disabilities Association of Canada) |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| NCLD | Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Öğrenme Engelliler Merkezi (United States National Center for Learning Disability) |
| ÖGYGM | Öğretmen Geliştirme ve Yetiştirme Genel Müdürlüğü |
| ÖÖKGM | Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü |
| ÖYGGM | Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü |
| RAM | Rehberlik Araştırma Müdürlüğü |
| SPSS | Statistical Package for the Social Sciences |
| Ss | Standart sapma |
| vd. | ve diğerleri |

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları ve araştırmanın sınırlılıkları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısı gün geçtikçe artmaktadır ve bu artışla paralel olarak öğrenme güçlüğü alanında yapılan araştırmalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı dil ve kültüre sahip çocukların akademik alanda yaşadığı öğrenme güçlüğü %15'e yakındır (DSM-V, 2013). Ülkemizde ise öğrenme güçlüğü oranı %17,5 oranına yakındır. Öğrenme güçlüğü erkek çocuklarında daha fazla görülmektedir fakat son zamanlarda yapılan araştırmaların sonucu erkek ve kızlar arasında görülme farklılığının çok olmadığı yönündedir (Semerci, 2013).

Türk eğitim sistemi müfredat içeriği hazırlanırken çan eğrisine göre içerik hazırlaması yapılır. Bu çan eğrisinin ortasında kalan çocukların seviyelerine uygun müfredat hazırlanır (MEB,2014) Bu çan eğri sisteminde ortalamanın üstünde ve ortalamanın biraz altında olanlar pek çok sorun yaşamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin, ortalamanın altında kalan ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları dikkate alması önemlidir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, kaynaştırma öğrencisi olarak diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmektedirler. Bu nedenlerle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda yeterli olması gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü özel eğitim kapsamında yer aldığından öğretmenin öncelikle öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi sahibi olması ve bu çocukların gereksinim duyduğu eğitim ve öğretimi verebilmesi ve ayrıca duyarlı ve ilgili bir öğretmen olması beklenmektedir. Öğretmenin donanımlı, ilgili ve duyarlı olması bu tür öğrencileri cesaretlendirir. Sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciyi fark eden ilk kişi konumundadır. Bu sebeple de öğretmenlerin bu öğrencileri keşfetmesi, doğru yönlendirmesi ve bu öğrenciye uygun eğitim ortamı sağlaması yine sınıf öğretmenine düşmektedir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Sınıf öğretmenleri öğrencinin güçlü ve zayıf özelliklerini gözlemleyip o öğrenciye uygun plan hazırlamalıdır. Öğretmenin hazırladığı plan ve öğretim yöntemlerine rağmen hala öğrencinin ders performansında bir değişiklik yok ise detaylı bir araştırma için ilgili kişi ve kurumlara yönlendirme sağlanmalıdır (Yiğiter, 2005). Tüm bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yürümesi için sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda hem bilgi sahibi olması hem de bu öğrencileri değerlendirilmesini

zorlaştıran kavram yanılgılarına sahip olmamaları önemlidir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Öğretmenlerin ilk olarak öğrenme güçlüğü'nün kaynağını tespit etmesi gerekmektedir. Öğrencinin yaşadığı güçlüğü'nün zekâ ile mi, görme sorunlarıyla mı yoksa başka bir nedenle mi bağlantılı olduğunun net bir şekilde belirlenmesi gerekir. Bu bağlamda, öğrencinin tıbbi değerlendirmeden geçirilmesi, yaşadığı akademik başarısızlıkların nedenlerini daha kesin bir şekilde ortaya koyacaktır (Güzel Özmen, 2014). Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü kavramı ve bu güçlükleri yaşayan öğrenciler hakkında görüşlerinin ve bilgi düzeylerinin yanı sıra deneyimlerinin ve gerçekleştirdikleri mevcut uygulamaların incelenmesi önem taşımaktadır.

Öğrenme güçlüğü sorununun giderek arttığı ve çözümünde öğretmen yeterliliklerinin önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü belirtilerinin erken yaşlarda ortaya çıktığı göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenlerinin bu alandaki yeterlilikleri, sorununun çözümünde belirleyici bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken tanı, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için uygun eğitim planlarının hazırlanması açısından kritik bir öneme sahiptir (Korkmazlar, 1992). Bu tanılamayı yapacak birincil kişi eğitimcidir.

Öğretmenin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okul hayatı sürecinde bu öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uygun öğretim yöntem ve teknikleri uygulamasında rolü büyüktür (Baydar vd., 2010). Çünkü aileden sonra çocukla en fazla etkileşimde bulunan öğretmendir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciyi fark edecek kişi yine öğretmendir. Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini fark edip, onlara uygun yöntem ve teknikleri kullanarak bu öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir ve öğrencilerin sosyal hayata üretken bireyler olarak kazandırılmasına katkı sağlayabilirler (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin fark edilmesi ve bu öğrenciler için gerekli olacak uygulamaların doğru bir biçimde yapılması yine çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundadır (Kahramanoğlu ve Yusuf, 2013). Çünkü mevcut sınıf ortamı ve eğitim programı uygulamaları genel olarak belli bir standartta ortalama çocuklara uygun hazırlandığından dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için bu eğitim ortamı ve uygulamaların tekrar düzenlenmesi, farklı eğitim programları ve stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Yıldız, 2004). Bunun için de sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgisinin ne düzeyde olduğu, sınıf içinde

hangi eğitim programlarını kullandığı, bu programların niteliklerinin neler olduğu, öğrenme güçlüğü sorunu ile karşılaştığında nasıl bir eğitim yöntemi uyguladığı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Altun ve Uzuner, 2016).

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle nasıl ilgilenmesi gerektiğini, bu çocuklar için nasıl bir eğitim ve öğretim uygulaması yapması gerektiğini bilmesi, eğitim sürecini verimli bir şekilde geçirmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü eğitimindeki yeterliliklerinin neler olduğunun belirlenmesi ve eksiklerinin tespit edilerek giderilmesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü alanında uzmanlaşmalarıyla gerçekleştirilecektir (Korkut, Keskin, Can, 2016). İlkokul öğrencilerinde artarak devam eden öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısı ve bu öğrencilerin özel eğitime olan ihtiyaçlarının olması göz önünde bulundurularak araştırma problemi oluşturulmuştur (Melekoğlu vd., 2009).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin görüş ve yeterliliklerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Problemi

1. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri nelerdir?

2. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilikleri ne düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilikleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilikleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü nasıl tanımlamaktadırlar?
- Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü'nün alt tiplerini nasıl tanımlamaktadırlar?

- Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü'nün nedenlerini nasıl açıklamaktadırlar?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda kullandıkları yöntemler nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda verilen eğitimin kaynaştırma ya da destek eğitimi olarak verilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre eşit eğitim her öğrencinin hakkıdır (MEB, 2013). Bu eşitliğin eğitimde sağlanabilmesi için sınıf öğretmenlerinin belirlenmiş öğretmenlik mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerleri konusunda asgari yeterliliklere sahip olmaları, eğitimler almaları ve bu eğitimlerin sürekli güncellenip iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu süreç sadece öğretmenlerin omuzlarına yüklenemeyeceği gibi öğretmenlerin bireysel tecrübeleri de tek başına anlam ifade etmeyecektir. Öğretmenlere bu konuda destek olabilmek için araştırmaların yapılması, eylem planlarının gerçekleştirilmesi ve öğretmenlere rehberlik edilmesi gerekmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın sınıf öğretmenleri ile yapılması çok önemlidir. Bu öğrencileri ilk fark edecek resmi kimliğe sahip olan uzmanlar sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri fark etmesi; bu öğrencilerin erken tanınıp gerekli eğitimleri için planların yapılmasını ve bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasını sağlar. Böylelikle çocukların eğitim öğretim süreci etkin ve başarılı bir şekilde yürütülebilir. Akademik başarıları yanında gelişim ve yetenekleri de desteklenerek öğrenciler topluma kazandırabilir (Demiral, Baydar, Gönen 2010).

Öğretmenlerden öz değerlendirme yapmaları, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak çalışmalara katılması beklenmektedir. Özel eğitim, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissettikleri alanlardan birisidir (Işık 2022). Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri için sürekli kendini geliştirmeli, eğitimler almalı ve eğitim öğretim süreci boyunca gözlem ve deneyimlerini paylaşmalı,

diğer bilimsel araştırmaları takip etmeli ve kendini bu konuda yeterli bilgi düzeyine getirmelidir (Aydın, şahin ve Topal, 2008). Bu alışma öğretmenlerin kendi bilgi ve deneyimlerini değerleri ile paylaşması ve çalışmanın sonuçlarını takip ederek öz değerlendirme yapabilmesi açısından önemlidir. Tüm bu nedenlerle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi, mevcut durumu tespit etmek açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın en önemli tarafı Alanya ilçesinde görev yapan ve sınıfında öğrenme güçlüğü tanısı konmuş öğrenci(leri)si olan tüm sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayılıları

- Korkut, Keskin ve Can (2016) tarafından hazırlanan “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği”, sınıf öğretmenlerinin uygulama yeterliliklerini ölçecek niteliktedir.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, kişisel bilgi formu ve ölçekte yer alan sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan sınıfında öğrenme güçlüğü öğrencisi bulunan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin amaca uygun olduğu varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Antalya ili Alanya İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilkokullarda görev yapan 350 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenler arasından sınıfında öğrenme güçlüğü bulunan öğrencisi olan öğretmenlerden seçilip görüşme yapılan 20 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

Araştırmada elde edilen veriler, Kişisel Bilgi Formu, “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” ve 7 açık uçlu sorudan oluşan “Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşme Formu”yla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Öğrenme Güçlüğü: Normal zekâyaya sahip olan bir öğrenci okuma, yazma, dinleme, konuşma, akıl yürütme ve matematik gibi temel öğrenme akademik gelişme kazanma süreci, belirgin bir neden olmaksızın karşılaşılan zorluklarla mücadele olarak (MEB, 2014).

Yeterlilik: Bir işi başarıyla ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerler bütündür (ÖYGGM, 2016).

Kaynaştırma: Özel eğitim ürünleri olan tüm eğitim türleri ve kademelerinde, diğer bireylerle iletişim içinde bulunarak eğitime en üst seviyede erişmelerini sağlamak amacıyla sunulan bir yaklaşımdır. Bu süreçte bireylere destek eğitim hizmetleri sağlanarak, akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak eğitim almaları hedeflenir (ÖÖKGM, 2018).

Disleksi: Bireyin zekâsında ve psikolojisinde herhangi bir sıkıntısı olmayan ancak okuma, yazma, matematik, zaman ve mekân gibi alanların bazılarında yetersizliğe neden olan bozukluktur (Salman ve Özdemir' 2016).

Diskalkuli: Matematik hesaplamaları yapmada ve öğrenme yeteneğinde yaşanan bir zorluktur (Chinn ve Ashcroft, 2004).

Disgrafi: Öğrenme güçlüğü sorunlarından biri de yazma becerilerindeki sıkıntıdır. Yazma güçlüğü yani disgrafi, çocuğun bulunduğu yaş aralığı, zekâ ve eğitim düzeyine göre akranlarına oranla yazma becerilerinde geri kalmasıdır (Martins vd., 2013; Lupuleac, 2014).

Dispraksi: Öğrenme güçlüğü alt tiplerinden olan disleksi, diskalkuli ve disgrafiden tamamen farklı öğrenme ve davranış biçimine sahip olan bireylerin özelliklerini tanımlamak için kullanılır (Mutlu ve Akgün, 2017).

2. LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde öğrenme güçlüğü'nün tanımı, özellikleri öğrenme güçlüğü alt tipleri, sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri ile ilgili alanyazı taramasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü terimleri ilk kez Samuel Kirk tarafından ortaya çıkarılmıştır. Kirk'e (1962) göre öğrenme güçlüğü, duygusal, davranışsal veya beyinsel problemlere bağlı olarak konuşma, okuma, yazma ve aritmetik gibi okuldan bir ya da birkaçında görülen gecikme veya gerilik olma durumudur. Kirk (1962) sayısal alanda, okuma ve yazma alanında, konuşma dil ve imla gibi alanlarda olan öğrenme güçlüğü'nün sebepleri konusunda düşünmüştür. Öğrenme güçlüğü'nün zihinsel etkinlikten, görsel, işitsel, çevresel, kültürel olumsuzluklardan etkilenmediğini belirtmiştir. Kirk (1962) ayrıca öğrenme güçlüğü'nde yaş sınırı da koymamaktadır. Engelli Çocuklar Ulusal Danışma Kurulu (National Advisory Committee on Handicapped Children) Kirk'in tanımını temele alarak öğrenme güçlüğü'nü, konuşma ve yazı dilini anlama ve bunları kullanma ile ilişkili bariz bir öğrenme güçlüğü'ne sahip olan çocukların okuma, yazma, aritmetik ve dinleme becerilerinde aksama görülmesi olarak tanımlamıştır.

Hammil (1990) 1982-1989 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili 28 kitap inceleyerek bu kitapta öğrenme güçlüğü'nün en kabul gören ve en geçerli tanımını ortaya koymuştur. Ortaya koyduğu öğrenme güçlüğü tanımı aynı zamanda Amerikan Ulusal Öğrenme Bozukluğu ve Birleşik Komitesi tarafından kullanılmıştır (Ersoy ve Avcı, 2001). 1975 yılında, öğrenme güçlüğü tanımını daha kapsamlı bir şekilde ele almak amacıyla, ABD'deki 12 kurum bir araya gelerek Öğrenme Güçlüğü Kurumlar Arası Komitesi'ni (ICLD) kurmuş ve bu konuda araştırma yaparak bir rapor hazırlamıştır (Tallal, Kavanaugh, & Truss, 1988). Bu rapora göre öğrenme güçlükleri bireyin dil becerileri ediniminde, okuma ve yazma, akıl yürütme ve matematiksel kabiliyetleri edinmesinde ve bunları kullanmasında yaşadığı zorluktur. Bu yaşadığı zorlukların sebebi ise beyinin işlevsel bozukluğundan dolayı olduğu düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü, duygusal bozukluklar, zekâ geriliği, sosyal ve duygusal bozukluklar, öğrenme faktörleri ve dikkat eksikliği bozuklukları gibi durumlarla ilişkili olabilir. Bu faktörler öğrenme güçlüklerine yol açabilir. Ancak öğrenme güçlüğü yalnızca bu durumların ve etkilerin doğ doğrudan bir sonucu değildir (ICLD, 1987).

Öğrenme Güçlükleri Derneğinin (Learning Disabilities Association) (1987) kabul gördüğü tanımda, öğrenme güçlüğü'nün yaşam boyu veya uzun süreli olabileceğinden dolayı bireyin formal ve informal ortamlarda performans ve motivasyonunun olumsuz yönde etkilenebileceği vurgulanmaktadır. Buna göre öğrenme güçlüğü'nün, bireyin sözlü ve yazılı yeteneklerinin gelişmesinde ve bunları entegrasyon ve sergileme süreçlerinde etkili olan, sinir sistemi kökenli olabileceği varsayılan yaşam boyu veya uzun süreli olabileceği durumu ifade edilmektedir. Öğrenme güçlüğü'nü gösteren belirtiler ve bu belirtilerin görülme sıklığı bireyden bireye göre değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla bu öğrenme güçlüğü durumu, kişinin öz-saygısını, eğitimlerini ve sosyalleşme durumlarını uzun süre veya ömür boyu etkileyebilmektedir (Kavale ve Forness, 2000).

Amerika Birleşik Devletleri'nin 51 eyaletinde bireyin akademik becerilerinde yaşadığı güçlükler, zihinsel, bilişsel ve dil bozuklarının öğrenme güçlüğü tanımıyla en fazla kullanılan ölçütler olduğu belirlenmiştir. Bu ölçütler öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan tüm tanımların %75'ini oluşturmaktadır (Mercer, King- Sears ve Mercer A. 1990). Öğrenme güçlüğü'nün DSM IV'teki tanımı şöyledir: “Çocuğun bireysel test ve standart test uygulaması sonucunda okuma, sayısal beceriler veya yazılı anlatımı; yaşı, okul durumu ve zekâ düzeyinden beklenen orandan düşüktür. Çocuğun öğrenme güçlüğü'nde yaşadığı problemler akademik başarısını, okuma, matematik ya da yazma becerisini olumsuz olarak etkilemektedir.” (DSM IV, 1998). Amerikan Psikiyatri Birliğinin (APA, 2001) benzer bir tanımında ise bireyin normal veya normal üstü zekaya sahip olmasına rağmen, standart testlere göre zekâsı, yaşı ve eğitim düzeyi göz önünde bulundurulduğunda okumada, aritmetik düzeylerinde ve yazılı anlatım düzeylerinde beklenen ölçütlerin altında olmasına vurgu yapılmıştır.

Öğrenme güçlüğü; yazılı ve sözlü dili anlamak ve kullanabilmek için olması gereken bilişsel süreçlerin bir ya da birden fazlasında ortaya çıkan okuma, yazma, dinleme ve aritmetik becerilerinde bireyin yetersizlik yaşaması ve bu yetersizliğe bağlı olarak bireyin eğitim hayatının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesidir (Tebliğler Dergisi, 2003). Öğrenme güçlüğü'nün DSM IV'teki tanımı ise şöyledir: “Çocuğun bireysel test ve standart test uygulaması sonucunda okuma, sayısal beceriler veya yazılı anlatımı; yaşı, okul durumu ve zekâ düzeyinden beklenen oranla düşüktür. Düzeylerinde ve yazılı anlatım düzeylerinde beklenen ölçütlerin altında olmasıdır.

Öğrenme güçlüğü, kişinin görsel ve duyuşal yorumlamada güçlük çekmesi veya beyinin farklı bölümlerinden alınan bilgileri birleştirmede zorluk yaşamasıdır. Bu yaşanan zorluk kişiden ya da çevresel faktörlerden kaynaklanabilir (Lerner, 1993; Akt., Selçuk, 2002). Öğrenme güçlüğü, bireyde açıkça fark edilmeyen psikolojik ve nörolojik faktörlerin bir sonucu olarak çocuğun akademik başarısının, dil ve konuşma becerileri ile bilişsel ve zihinsel süreçlerinde normal gelişimin belirgin bir şekilde aksaması durumudur (Deniz ve Erözkan, 2011).

Son olarak öğrenme güçlüğü, bireyin okuma, yazma, dinleme, düşünme, aritmetik beceriler, yazılı ve sözlü anlatımdaki süreçlerden bir ya da birden fazlasında eksiklik yaşaması sonucunda ortaya çıkan güçlüktür (Battal, 2007). Bu tanıma göre, öğrenme güçlükleri; okumada, yazmada, konuşmada, dinlemede ve matematik yeteneklerinin kazanımında ve kullanımında belirgin bir şekilde kendini gösteren, aynı zamanda grup içinde eşit bir dağılım göstermeyen bir bozukluktur (Yılmaz, 2008).

2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırması

Öğrenme güçlüğü alanında yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda bazı araştırmacılar öğrenme sorununun farklı alanlarda ve derecede olabileceğini bu nedenle de öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılması gerektiğini ileri sürmektedirler. Bazı bireylerin öğrenme güçlüğü sorununda hem okuma hem yazma bozukluğu varken, diğer bireylerde yalnızca aritmetik bozukluk olabilir (Clark, 1997; Hammill, 1971; Korkmazlar, 2003).

Öğrenme güçlüğü dört farklı alt kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar okuma güçlüğü (disleksi), matematiksel güçlük (diskalkuli), yazma güçlüğü (disgrafi), motor becerileri güçlüğü (dispraksi) olarak tanımlanmıştır (APA, 1994).

2.2.1. Disleksi

Disleksi, bireyin zekâsında ve psikolojisinde herhangi bir sıkıntısı olmayan ancak okuma, yazma, matematik, zaman ve mekân gibi alanların bazılarında yetersizliğe neden olan bozukluktur. Salman ve Özdemir'e (2016) göre yaptıkları araştırmalar sonucunda normal kilonun altında doğan çocukların, hamilelik sürecinde ve doğum sonrasında yaşanan sorunların, dikkat eksikliğinin, görsel-işitsel ve algısal benzeri sorunların öğrenme güçlüğü ile ilişkisi olduğu varsayılmıştır. Her bireyde farklı sorunlar ortaya çıkmakta ve farklı nedenler ortaya konulabilmektedir.

2.2.1.1. Disleksi Belirtileri

- Konuşma da gecikmesi,
- Ses harf bağlantılarında zorluk yaşama,
- Sözlü ve yazılı dili organize etmede sorun yaşama,
- Sıralı bilgileri ezberlemede zorluk yaşama,
- Akıcı okumada güçlük yaşama,
- Okuma ve anlamada sorun yaşama
- Yazmada zorluklarla karşılaşma,
- Yeni bir dil öğrenmede zorluk yaşama,
- Matematiksel işlemleri yapmada sıkıntı yaşamadır (Akhtar, 2008; Balcı, 2015).

Disleksili bireyler yaşadıkları bu zorluklardan dolayı eğitim hayatında uyum sağlamakta zorlanmakta ve bu durum aynı zamanda düşük bir benlik algısı da oluşturmaktadır (BDA, 2012). Disleksinin doğru bir şekilde sürdürülmesi ve sürekli müdahalelerde bulunması çok önemlidir. Bunun için disleksi ile ilgili yapılan araştırmaların paylaşılması ve toplumun disleksi hakkında yanlış bilinen bilgilerin takip edilmesi gerekir. Ayrıca toplumun disleksi hakkında doğru bilgilerinin artması için bu konu ile ilgili farkındalığın artırılması gerekir (Balcı ve Çayır, 2017).

2.2.2. Diskalkuli

Diskalkuli matematik hesaplamaları yapmada ve öğrenme yeteneğinde yaşanan bir zorluktur (Chinn ve Ashcroft, 2004). Bu zorluklar, matematik ile ilgili olan problemleri, sayı duyusunu, matematik hesaplamaları ve matematiksel akıl yürütmelerini içerebilir (APA, 2018). Diskalkuli, genellikle örgün eğitim sürecinde çocukları aritmetik becerileri ve matematiksel işlem aşmalarını uygulamada zorlanması olarak kendini gösterir (Adler, 2001). Diskalkulili öğrenciler dislekside olduğu gibi sayıları ters yazarlar ya da sayıların yerlerinin değiştirilmiş bir şekilde yazarlar. Aynı zamanda kolay matematiksel işlemleri çözmekte zorluk çekerler ve basamak sayısı fazla olan sayıları okumakta da güçlük çekerler (Salman ve Özdemir, 2016).

Matematikte öğrenme zorluğu yaşayan bireyler, matematik problemlerini çözmede hangi aşamalardan geçmesi gerektiğine karar veremezler, akranlarına göre matematik problemini çözmekte güçlük yaşarlar ve sayı kavramlarını anlamakta matematiksel sembolleri öğrenmede güçlük yaşarlar ve bu sembolleri birbirine karıştırırlar (MEB, 2014).

Diskalkuli olan öğrenciler sayıları, çarpım tablosunu öğrenmede, hatırlamada ve pratik bir şekilde kullanmada, bölme işlemini öğrenmede sorun yaşarlar. Diskalkuli olan öğrenciler doğru cevabı uygun yöntem kullanarak bulsalar bile bunu mekanik olarak yaptıklarından dolayı verdikleri cevabın doğruluğundan emin olamazlar (Chinn ve Ashcroft, 2004). Bu tanımlardan yola çıkılarak sayıyı kavrama duyusu gelişmiş olan bireylerin aksine; Diskalkulili bireyler günlük yaşamda kullanılabilir hesaplamaları kolay bir şekilde yapamadıkları için zorluk yaşayacakları çıkarımı yapılabilir (Alkaş, Çiğdem, Saygı ve Umay, 2017).

Küçük yaş gurubundaki öğrencilerin matematiksel işlemleri parmak sayarak yapması kalıcı olabilmekte, ilerleyen zamanlarda farklı stratejiler üzerinde çalışılmasına rağmen bu öğrencilerin saymada ısrarla parmak kullanmasının diskalkuli olduğu düşünülmektedir (Emerson ve Babbie, 2010). Bazı araştırmacılar, çevresel ve kültürel faktörlerin yanı sıra ekonomik zorlukların, çocukların matematiksel başarıları üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceği konusunda hemfikirdirler. Özellikle bir çocuğun nörobiyolojik olarak sayısal becerilerde zayıf olma eğiliminde olması, bu dezavantajlı koşullar altında daha kötü matematiksel sonuçlar elde etme riski artmaktadır (Mazzocco ve Räsänen, 2013). Nörobiyolojik olarak kısa ve uzun süreli bellekte zayıflık; sayıları geriye doğru saymama, yönleri karıştırma, matematiksel faaliyetlerde yavaş ilerleme, sıralamada güçlük yaşama, örüntüleri fark etmeme eğilimi, para saymakta güçlük yaşama, saat okumayı öğrenmede yaşitlarından daha geç kavrama ve günlük yaşamında zamanı planlamada zorluk yaşaması gibi durumların diskalkuli göstergesi olarak düşünülebilmektedir (Brid, 2017). Diskalkuli, sıklıkla dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), okuma güçlüğü (disleksi) ve anksiyete bozuklukları gibi diğer psikiyatrik durumlarla birlikte görülebilmektedir (Shalev ve Gross-Tsur, 2001; Kucian ve Von Aster, 2015). Diskalkuli, disleksi kadar yaygın olmasına rağmen, aileler ve toplum tarafından disleksiye kıyasla daha az bilinmektedir (Ezer ve Akın, 2011).

2.2.3. Disgrafi

Öğrenme güçlüğü sorunlarından biri de yazma becerilerindeki sıkıntıdır. Yazma güçlüğü yani disgrafi, çocuğun bulunduğu yaş aralığı, zekâ ve eğitim düzeyine göre akranlarına oranla yazma becerilerinde geri kalmasıdır (Martins vd., 2013; Lupuleac, 2014). Diğer bir tanıma göre disgrafi, bireyin yazma çalışmalarında kalemi yanlış kullanması, yazma hızında yavaşlık yaşaması ve yazılarının okunaksız olması olarak ifade edilmektedir (Başar ve Alkan, 2020). Disgrafi tanısı alan öğrencilerde; yazmada

harflerin boyutlarında düzensizlik oluşması, yazı yazarken kenar boşluklarını ve çizgileri kullanamaması, yazım ve imla hataları yapması, heceleri yanlış bölmesi, yazısının okunaksız olması, sözcükler arasında boşluk bırakmaması ya da fazla boşluk bırakması sık görülen özelliklerdir (Richards, 1999). Bireyin okumada ve konuşmada güçlük yaşamamasına rağmen, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı bir biçimde ifade etmede güçlük yaşamaması olarak tanımlanmaktadır (DSM IV, 1994).

2.2.4. Dispraksi

Öğrenme güçlüğü alt tiplerinden olan disleksi, diskalkuli ve disgrafiden tamamen farklı öğrenme ve davranış biçimine sahip olan bireylerin özelliklerini tanımlamak için kullanılır (Mutlu ve Akgün, 2017). Bireylerin görsel ve mekânsal algılarında, motor koordinasyonunda, beden dilini etkili kullanmada sorun yaşamasıdır (Cortiella ve Horowitz, 2014). Dispraksi, beyin ile vücut arasındaki iletişimin düzgün çalışması nedeniyle motor yapısının zayıf olması durumudur. Bu, motor korteksinin tam olarak gelişmesinden ayrılmasından kaynaklanmaktadır. Dispraksi, genellikle erkeklerde daha sık görülür ve izlenmesi hakkında %10'unu etkiler, bunun %70'i erkeklerdir (Disleksi Özel Öğrenme Derneği, 2015).

2.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün kesin nedeni henüz tam olarak belirlenmemiştir. Ancak bu konuda ruh sağlığı hizmetleri, nörologlar ve eğitimciler, kendi alanlarına göre açıklamışlardır. Öğrenme güçlüğü ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış öğrenme güçlüğü'nün nedenleri belirlenmemiş olsa da öğrenme güçlüğü'nün neyi ifade ettiği konusunda büyük bir gelişme kaydedilmiştir. Öğrenme güçlüğü hakkında çalışmalara devam edilmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrenme güçlüğüne neden olabilecek etmenler; genetik nedenler, biyolojik nedenler, nörolojik nedenler, hamilelik ve doğum komplikasyonu ve çevresel nedenler olarak belirlenmiştir (Asfuroğlu, Fidan, 2016, Koç ve Korkmaz, 2016).

2.3.1. Genetik Nedenler

Öğrenme güçlüğüne neden olabilecek etmenlere bakıldığında en güçlü faktörün genetik faktör olduğu düşünülmektedir (Aslan, 2015). Bununla paralel olarak 1950 yılında yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü'nün kalıtsal olabileceği kanıtlanmıştır (Lerner ve Johns, 2013). 1950 yılından günümüze kadar öğrenme güçlüğü ile ilgili yürütülen boylamsal çalışmalarda doğumdan okul dönemine kadar takip edilen

çocukların ailelerinde de öğrenme güçlüğü yaşandığı bulunmuştur (Lyytinen vd., 2004). Fakat tespit edilen öğrenme güçlüğü farklı alanlarda olabilir (Shin, 1998). Örneğin, babasında veya annesinde disleksi olan bir çocukta diskalkuli ya da disgrafi gibi farklı bir öğrenme güçlüğü türü görülebilir Kalıtımsal olarak aktarılan öğrenme güçlüğü'nün oranı ve derecesi ile ilgili kesin bir tahminde bulunmak zordur (Melekoğlu, 2015).

2.3.2. Çevresel Nedenler

Öğrenme güçlüğü'nü etkileyen nedenler arasında çevresel faktörün etkisi bulunmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, zihinsel gelişiminin yeteri uyarana maruz kalmaması (Blair ve Scott, 2002), çocuğun doğduktan sonra toksit maddelere maruz kalması, ağır baş darbesi alması gibi etkenler öğrenme güçlüğü'nü etkileyen çevresel faktörlerdir (Melekoğlu, 2015). Aynı zamanda çocuğun radyasyona ve kurşun cıva gibi zararlı metallere maruz kalması, annenin doğum öncesi sigara içmesi ve alkol tüketimi çevresel nedenler olarak sıralanabilir (Anderko vd., 2010).

2.3.3. Nörolojik Nedenler

Öğrenme güçlüğü'ne neden faktörlerden bir diğeri de nörolojik nedenlerden kaynaklanan işlevsel bozukluklardır. Bugünkü teknolojik gelişmelerle, beyin görüntüleme sistemleri sayesinde araştırmacılar, insanların beyinsel aktivitelerini doğru bir şekilde inceleyebilme imkânı bulmaktadır. Bu inceleme sonucunda, öğrenme güçlüğü olan beyin yapılarının, öğrenme güçlüğü olmayan beyin yapılarıyla karşılaştırıldığında dil ve okuma ile ilgili bölümlerde bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Bicard ve Heward, 2013).

2.3.4. Biyolojik Nedenler

Öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinden biri de biyolojik nedenlerdir. Öğrenme güçlüğü olan bireyler ile aynı yaş grubunda normal gelişim gösteren çocuklar arasında yapılan bir araştırmada, B12 ve Çinko seviyelerine bakılmıştır. B12 oranının düşük olmasının öğrenme güçlüğü üzerinde bir etkiye sahip olmadığı fakat çinko oranındaki düşüklüğün ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Taşkın, vd., 2016).

2.3.5. Hamilelik ve Doğum Komplikasyonu

Hamilelik döneminde, doğum esnasında veya doğum sonrasında yaşanan bazı travmalar merkezi sinir sistemini olumsuz yönde etkilemektedir (Melekoğlu, 2015). Hamilelik süreci boyunca, annenin alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımı bebek dünyaya geldiğinde öğrenme güçlüğü yaşamasına sebep olabilir. Erken doğum öğrenme

güçlüğünün bir diğer risk faktörüdür (Gates, 2009). Aynı zamanda doğumda, bebeğin düşük kiloda olması, beyninden darbe alması, oksijensiz kalması doğum sonrasında ise bebeğin havale geçirmesi, herhangi bir kaza geçirmesi öğrenme güçlüğüne neden olabilir (Mercer ve Pullen, 2009).

2.4. Öğrenme Güçlüğünün Özellikleri

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin kişisel ve davranışsal özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu sebeple öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde en sık görülen özellikler ortak özellik olarak kabul edilmektedir. Bu özellikler ise kısaca şöyle sıralanabilir (MEB, 2014; Melekoğlu, 2017):

- Hızlı ve değişken duygu geçişleri
- Kontrolsüz hareket
- Düşüncelerini yanlış ifade etme
- Akademik başarıda düşüklük
- Dikkat gerektiren etkinliklerde yetersizlik
- Sözel alanda zorluk yaşama
- Kavramları öğrenmede ve bu kavramları ayırt etmede güçlük
- Hafızada ve bellekte yetersizlik
- Sosyal alanda zorlanma
- Ardışıklık gerektiren etkinliklerde yetersizlik
- Çalışmaları sonuna kadar tamamlayamama
- Yönerge gerektiren çalışmaları devam ettirememe
- Konsantrasyonda güçlük yaşama
- Örüntü gerektiren çalışmaları sürdürmeme
- Düşük benlik algısı
- Motor becerilerinde yetersizlik
- Duygularının coşkulu olması
- El-göz koordinasyonu gerektiren etkinliklerde güçlük yaşama
- Fikirlerinde kararsız olma
- Yaratıcı fikirlere sahip olmama.

2.5. Sınıf Öğretmenleri Yeterlilikleri

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri konusunda referans olmak üzere güncellenmiş “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” çalışması yayımlamıştır. Öğretmen yeterlilikleri öğretmenlerin “mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamıştır. Bu çalışmaya göre “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler olmak üzere 3 ana başlık altında gruplandırılmıştır. Mesleki bilgi kapsamında 3 temel yeterlilik ve buna bağlı toplam 16 alt yeterlilik tanımlanmıştır. Mesleki beceri kapsamında 4 temel yeterlilik ve 28 alt yeterlilik tanımlanmıştır. Son olarak tutum ve değerler kapsamında 4 temel yeterlilik ve 21 alt yeterlilik tanımlanmıştır. Bu çalışma tüm öğretmenlik alanlarına hitap eden bütünsel bir metin olmakla birlikte her branşın kendine ait alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi olduğu da ayrıca belirtilmiştir. Sınıf öğretmenliği ise birçok alanı ihtiva eden bir alan olması nedeni ile özel alan yeterlilikleri diğer branşlara göre daha kapsamlıdır. Bu nedenle aldıkları eğitim diğer branşlara göre daha az kapsamlıdır. Özel eğitim uygulamaları da bunlardan bir tanesidir. Sınıf öğretmenleri özel eğitim öğretmenleri olmamakla birlikte kaynaştırma eğitimi kapsamında uygulamalara katılmaktadırlar. Günümüzde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaç duyulan eğitimi kaynaştırma yoluyla yapılmaktadır (Özkardeş, 2012; Polat, 2013). Kaynaştırma eğitimi “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin erken tanısı eğitim modeli ile yakından ilişkilidir (Demir, 2005). Genellikle öğrenme güçlüğüünün ilk tespiti çocuğun okul hayatına başladığı dönemlerde olmaktadır (Soysal, Koçkar, Erdoğan, Şenol ve Gücüyener 2001). Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespitinde sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir (Doğan, 2012). Sınıf öğretmeni öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerini fark edip aile ile bu konuda çalışıp gerekli tedbirleri zamanında almalıdır (Uçgun, 2003). Bu öğrencilerin tanısı için RAM’a gönderilmeden önce öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenmesi gerekir. Bu süreçte öğrencilerin performansları doğru/gerçekçi bir

biçimde değerlendirilmeli ve gerekli çaba gösterilmelidir. Bu değerlendirme sonucunda öğrencide performans değişikliği olmuyorsa öğretmenin resmi değerlendirme sürecini başlatması gerekmektedir (Doğan, 2012).

Sınıf öğretmenleri, öğrencinin yaşamlarının önemli bir bölümünü şekillendirecek bilgi ve becerilerin kazanılmasında, eğitim süreci ve kritik dönem olan ilkokul döneminde, eğitim veren ve sınıfın sorumlusudur. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ve diğer öğrencilerin eğitim ve öğretimini en verimli şekilde karşılayabilecek kapasite ve yeterlilikte olması gerekmektedir (Aktepe, Temur, Yazıcıoğlu, 2021). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerine en uygun olacak plan, materyal ve öğretim yöntemi belirleme çalışması yapması gerekmektedir. Sınıf içerisinde yapacağı etkinlikler bütün öğrencileri kapsamalı ve her birine söz hakkı verici etkinlikler yapılmalıdır. Öğretmen günlük plan yaparken öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere özgü etkinlik planlamalı ve bu planı hazırlamada öğrencinin ebeveynlerinden okul idaresinden ve okul psikolojik danışmanından mutlaka destek almalıdır (MEB., 2020).

Bu süreçte öğrencinin ailesi ve okul rehber öğretmeni ile iş birliği yapıp öğrencinin akademik gelişimini destekleyecek uygulamalara yer vermesi gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006). Sınıf öğretmeni, kaynaştırma öğrencisinin eğitim aşamasında aile ve idarecilerle diyalog halinde olmalıdır. Tüm bunları en iyi şekilde ortaya koyabilmek için de sınıf öğretmenin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli bilgi ve donanıma sahip olması ve ebeveynleri öğrenme güçlüğü konusunda bilgilendirmesi ile erken müdahalede bulunması gerekir (Demir, 2005).

Okul yönetiminin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin verimli geçmesi için iş birliği yapacağı kişilerden biri sınıf öğretmenidir. Kaynaştırma eğitiminin verimli bir şekilde verilebilmesi için okul yönetiminin sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim ve öğrenme güçlüğü ile ilgili seminerlere katılmasını sağlamalı ayrıca öğretmenlerin eğitimi verebilmesi için gerekli fiziki ortam oluşturulmalı ve eğitim materyalleri desteği verilmelidir. Okul yönetimi diğer kişi ve kurumlar ile de iş birliği yapmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, Uzuner, 2006).

2.6. İlgili Araştırmalar

Sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri ile ilgili araştırmalar öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgileri, öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri ile ilgili görüşleri, kaynaştırma

eğitimi ile ilgili yeterlilikleri, öğrenme ve özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterlilikleri alanlarında yapılmıştır.

2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar

Avcı ve Beyhan'ın (2022), sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ile ilgili araştırması 255 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %91,52'sinin kendisini öğrenme güçlüğü konusunda yeterli gördüğü, %8,48'inin ise yeterli görmediği tespit edilmiştir.

Deniz ve Sarı (2021) özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışan sınıf öğretmenleri ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada öğretmenlere yönelik bir program geliştirmişlerdir. Programın uygulanmasından önce yaptıkları ön testte öğretmenlerin yeterliliklerini belli başlıklar altında değerlendirmişlerdir. Bunlar arasında öğrenme güçlüğü'nün nedenleri hakkında bilgileri, tanı koyma süreci, sonrasında yapılması gereken öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları ve rehberlik gibi başlıklar bulunmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda öğretmenlerin bu konularda yeterli bilgi sahibi olmadıkları bulunmuştur.

Çoğaltay ve Çetin (2020) sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri ile ilgili yaptıkları araştırmayı 12 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada, öğrenme güçlüğüne dair öğretmenlerin %8,3'ünün kendisini öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli gördüğü, öğretmenlerin %91,7'sinin ise kendisini yeterli görmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Emre, vd., (2020) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma ilkokulda görev yapan 317 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin %50,9'unun öğrenme güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları, %63,0'ünün lisans eğitimlerinde öğrenme güçlüğü ile ilgili ders aldıkları ve öğretmenlerin %67'sinin ise öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı'nın (2019) öğrenme güçlüğü alt tiplerinden olan disleksi hakkında öğretmenlerin görüşleri ve bu konu hakkındaki sorunları ile ilgili yaptığı araştırmaya 72 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30'u bu kavramı eğitim ortamlarında hiç duymadıklarını, öğrenmediklerini, %25'i Hint filmi olan "Her Çocuk Özeldir" filminden öğrendiklerini, %16'sı disleksi kavramını üniversite eğitimleri sırasında duyduklarını, %13'ü ise internette araştırdıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %95,8'inin disleksi hakkında eğitim vermede kendisini yeterli görmedikleri, %100'ünün ise disleksi eğitimi ile ilgili kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler disleksili yaşayan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak yöntem ve teknik bilmediklerini, disleksi olan öğrenci için özel çalışmalar yapmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenler öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden ziyade bireysel ya da destek eğitim odalarıyla eğitim verilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir.

Başar ve Göncü (2018) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarını giderme konusunda bir çalışma yapmışlar ve bu çalışma kapsamında öğretmen görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırma 102 sınıf öğretmeni ile yapılmış ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla bir ön test yapılmıştır. Bunun sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları bulunmuştur. Ön test uygulamasından iki hafta sonra öğretmenlere 5 saatlik öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanlışları eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrasında öğretmenlere son test uygulaması yapılmış ve son testte de öğretmenlerin anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelime sayılarında büyük artış olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanlışlarına sahip olduğu ve bu kavram yanlışlarının giderilmesi için verilen eğitimin büyük oranda etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sağır ve Bozgun'un (2018) 153 sınıf öğretmeni ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeteneklerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi konulu çalışmasının sonucunda; kadın öğretmenlerin, hizmet yılının az olanların ve lisans eğitimlerinde özel eğitim dersi alanların öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Fırat ve Koçak'ın (2017) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ne olduğu hakkındaki görüşlerinin incelendiği araştırmasında 60 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır, araştırmada öğretmenlerin %26'sı öğrenme güçlüğüne geç öğrenme olduğunu, %33'ü kazanımları edinmemesi, %18' dikkat eksikliği, hiperaktivite, unutkanlık ve derslere ilgisizlik olabileceğini, %31'i bir gelişim geriliği olabileceğini ve %30'u ise çevresel faktörler ve okuma becerilerinde güçlük yaşamaları olarak tanımlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan tanımlamışlardır öğretmenlerin %5'inin alanyazındakiyle örtüşen tanımlar yaptığı görülmüştür.

Babaoğlan ve Yılmaz (2010) kaynaştırma eğitimi ile ilgili oğretmen yeterliliklerini inceledikleri çalışmada 40 sınıf oğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmışlardır. Bu alışma sonucunda oğretmelerin %15'inin yüzeysel olarak kaynaştırma eğitimi aldıkları, %70'inin ise kaynaştırma eğitimi almadıkları için kendilerini genel olarak bu konuda yetersiz buldukları, az da olsa yeterli bulan oğretmenlerin %15'inin ise kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini geliştirmek için çeşitli çalışmalar (kitap okuma, araştırma yapma, konferansa katılma vb.) yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Esen ve ifti (2000) sınıf oğretmenlerinin oğrenme güçlüğü ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi adlı araştırmayı 32 sınıf oğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda eğitim fakültesi sınıf oğretmenliği lisans mezunu oğretmenlerin %50'si oğrenme güçlüğünü zihinsel gerilik olarak tanımlarken, %37'si ise fiziksel yetersizlik olarak tanımlamışlardır. Eğitim yüksek okulu mezunu olan oğretmenlerin %62'si oğrenme güçlüğünü oğrenme kapasitesinin yetersizliği, %40'ı ise zihinsel gerilik şeklinde tanımlamışlardır. Sınıf oğretmenlerinin oğrenme güçlüğü ile ilgili yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla bilgi toplama formu kullanılmıştır. Sonuçta, sınıf oğretmenliği bölümü mezunu olan oğretmenlerin %46,87'si oğrenme güçlüğünü oğrenme kapasitesi yetersizliği, %37,5'i zihinsel gerilik olarak tanımlarken %15,63'i ise sosyal, duygusal, fiziksel yetersizlik ve kültürel farklılıklar olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar sonucunda oğretmenlerin oğrenme güçlüğü konusunda tam bir bilgi ve eğitime sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurt Dışı Araştırmaları

Suudi Arabistan'da 902 ilkokul oğretmeninin oğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri ile ilgili bir çalışma yapılmış (Alahmadi ve El Keshky, 2019), ve araştırma sonucunda, oğretmenlerin oğrenme güçlüğü konusunda ortalama bilgi düzeyine sahip oldukları ve bu bilginin ise yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır, oğretmenlerin mesleki deneyimi ve yaşı ile oğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, oğretmenlerin sosyoekonomik durumları ile bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştu.

Karthigeyan (2019), ilkokul oğretmenlerinin oğrenme güçlüğü yaşayan oğrencilere yönelik farkındalıkları ile ilgili yaptığı ve 124 ilkokul oğretmeninin katıldığı çalışmada 50 maddeden oluşan oğrenme güçlüğü tanımlama leği kullanılmıştır. Bu ölçeğe göre oğretmenlerin oğrenme güçlüğü farkındalık düzeyinin orta derecede çıktığı,

öğretmenlerin disleksi, diskalkuli ve disgrafi konusunda yüksek düzeyde farkındalığa sahip oldukları, öğrenme güçlüğü alt tiplerinden dispraksi ve sözel olmayan öğrenme güçlüğünde farkındalık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kırsal bölgede görev yapan öğretmenlere göre farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Acheampong vd. (2019) öğretmenlerin disleksi olan öğrencileri tanıma ve destek verme yeterliliklerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaklaşık %60'ının öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi oldukları ve kullanılacak yöntemleri bildikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bu yöntem ve teknikleri kullanmada en büyük engel olan yetersiz kaynak, sınıfların kalabalık olması ve zaman konusunda sıkıntı yaşanması sebebiyle Disleksili olan öğrencilerin eğitimi için vermek istediği bilgi ve beceriyi veremediklerini belirtmişlerdir.

Ghimire (2017), Pakistan da 150 ilkokul öğretmenin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri konusunda araştırma yapmış ve bu araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,67'sinin öğrenme güçlüğüne dair kısmen bilgiye sahip oldukları %47,33'ünün ise öğrenme güçlüğü konusunda bilgeye sahip olmadıkları sonuç olarak öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Menon (2016) 500 ilkokul öğretmenin öğrenme güçlüğü konusundaki yeterliliklerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin %14,4'ünün farkındalık düzeyi çok yüksek, %73,8'inin ortalama düzeyde, %11,8'inin farkındalık düzeyi ise düşük çıkmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin genel olarak öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyi orta düzeyde çıkmıştır.

Cornoldi vd. (2016) İtalya, İspanya ve Amerika Birleşik Devletlerindeki toplam 557 sınıf öğretmenin öğrenme güçlüğüne dair farkındalıklarını ve tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmada İtalya ve İspanya'daki öğretmenler öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda davranış bozuklukları ve duygusal eksiklikler olabileceği konusunda aynı görüşte iken ABD'li öğretmenler bu görüşü kabul etmemişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve öğrenme güçlüğü eğitimi konusunda bilgi sahibi oldukları ve yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kocsis (2016) öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla Kanada'da 143 sınıf öğretmeni ile araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin risk faktörü konusunda sınırlı bilgi sahibi

oldukları belirlenmiştir, sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü'nün özelliklerinin neler olduğu ve sınıf içinde verdikleri eğitim konusunda kendilerini yeterli düzeyde görmektedirler.

Padhy vd. (2015) Afganistan'da görev yapan 80 3. ve 4. sınıf öğretmenin öğrenme güçlüğü ile ilgili algılarının nasıl olduğuna bakmışlardır araştırmanın sonucunda ilkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Yeterli bilgiye sahip olunmamasına rağmen öğretmenlerin sadece %31,25'inin öğrenme güçlüğü ile ilgili eğitime katılmak istedikleri belirtilmiştir.

Shari ve Vrandra (2015) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocukları belirleme konusundaki bilgileri ile ilgili araştırmasında Hindistan'ın Bangalore kentindeki 16 okuldan 200 ilkokul öğretmenin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgisi, Öğrenme Güçlüğü Bilgi Anketi kullanılarak değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin sadece %5'inin öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Calp (2013) disgrafili olan bir öğrenci ile 30 saatlik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasında nasıl oturulması gerektiği, kalemi doğru tutması, defterin pozisyonuyla harflerin nasıl yazılacağı gerektiği, harflerin yazılış yönlerinin doğru olması, imla ve noktalama kurullarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. 330 saatlik çalışmanın sonunda öğrencinin yazma becerilerinde artış görüldüğü, yazısının daha okunaklı ve yazma hatalarının azaldığı tespit edilmiştir.

Kafonogo ve Bali (2013), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ve sınıflarındaki öğrenme güçlüğüne sahip çocukların varlığına dair farkındalıklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmaya 100 öğretmen ve 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin %15'inde öğrenme güçlüğü olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin çok azının bu öğrencilerin varlığından haberdar oldukları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lingeswaran (2013) öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi düzeylerini ölçtüğü çalışmaya Hindistan'da görev yapan 34 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %29'unun öğrenme güçlüğü hakkında yüzeysel bilgiye sahip oldukları ve %72'sinin ise öğrenme güçlüğüne ilişkin bir bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Kakabaraee, Arjmandnia ve Afrooz. (2012) İnan'ın Kirmanşah şehrinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair farkındalık ve yeterliliklerini incelenmiştir. Bu araştırmaya 291 sınıf öğretmeni katılmıştır. 40 maddelik soru ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin %50'sinden öğrenme güçlüğü doğası ile ilgili farkındalığının yüksek olduğu, %82,1'inin ise öğrenme güçlüğü etiolojisine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

İlgili araştırmalar kısaca gözden geçirildiğinde yurt içinde yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yurtdışında yapılan araştırmalarda ise sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Burada özellikle Türkiye'de yapılan çalışmalarda yıllara göre olumlu anlamda bir iyileşme olduğu dikkat çekmektedir. Avcı ve Beyhan'ın (2022) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmaların tarihleri daha eski yıllara doğru gittikçe sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusundaki yeterliliklerinin daha düşük çıkması da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Ayrıca yurt içi araştırmalarda öne çıkan sonuçlardan bazıları da özellikle öğrenme güçlüğüne zihinsel gerilik sayan sınıf öğretmenlerinin oranı epey fazlayken öğrenme güçlüğü konusunda bilgi düzeyini artırmak için hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin oranının da arttığı görülmektedir. Yurt dışı araştırmalarda öğrenme güçlüğü konusunda sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin ve yeterliliklerinin daha yüksek çıktığı çalışmalarda görülmektedir. Genellikle şehir merkezindeki sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucu araştırmalardan hareketle söylenebilmektedir. Sonuç olarak çalışmalarla ilgili değerlendirmelerde bu çalışmaların yapıldığı bölgenin, verilerin toplandığı öğretmenlerin bireysel farkındalıklarının da sonuçları etkilediği unutulmamalıdır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırma sorusunu anlamak ve elde edilen verilerin sonuçlarını birleştirmek ve sentezlemek amacıyla bir çalışma veya çalışmalar dizisi içerisinde hem nicel hem de nitel verileri toplama ve analiz etme yöntemidir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

3.1.1. Araştırmanın Nicel Modeli

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterliliklerinin belirlenmesinde nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Günümüzdeki veya geçmişteki bir durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modellerine tarama modeli denir. Bu modelin temel amacı, mevcut durumu doğru bir şekilde tasvir etmektir. Anlaşılacak istenen durumun doğru bir biçimde belirlenmesi en önemli noktadır (Karasar, 2010).

3.1.2. Araştırmanın Nitel Modeli

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, daha önce değiştirilmemiş ya da tam olarak anlaşılmamış olgulara odaklanan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojinin tercih edilmesinin başlıca nedeni, katılımcıların kişisel deneyimlerine ve bu deneyimlerin nasıl anlam bulduğuna dair tespitlerde bulunmayı amaçlamasıdır (Üredi ve Ulum, 2020).

3.2. Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem ve çalışma grubu iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısım nicel verilerin toplandığı 350 kişilik örneklem grubundan oluşmuştur. İkinci kısım nitel verilerin toplandığı sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi bulunan öğretmenlerden seçilen 20 kişilik çalışma grubundan oluşmuştur.

3.2.1. Nicel Verilere Ait Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesinde devlet okullarında görev yapan 1450 sınıf öğretmeninden rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 350 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın

doğasına uygun olarak bireyleri seçmek için rastgele örneklemenin bir tekniği olan basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme, bireylerin örnekleme girme şansının eşit olduğu ve istenilen örnekleme ulaşıncaya kadar rastgele seçildiği bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015). Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin (n=350) cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

| Cinsiyet | Frekans | % |
|----------------------|----------------|----------|
| Kadın | 234 | 67 |
| Erkek | 116 | 33 |
| Mesleki Kıdem | | |
| 1-10 yıl arası | 56 | 16 |
| 11-20 yıl arası | 144 | 41 |
| 21 yıl ve üstü | 150 | 43 |
| Eğitim Durumu | | |
| Ön Lisans | 22 | 6 |
| Lisans | 325 | 93 |
| Yüksek Lisans | 3 | 1 |
| Toplam | 350 | 100 |

Tablo 3.1'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'sinin kadın, %33'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %43'ünün 21 yıl ve üstü; %41'inin 11-21 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %16'sı ise 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin %93'ünün lisans mezunu olduğu, %6'sının ön lisans mezunu olduğu ve %1'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.2. Nitel Verilere Ait Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için farklı bir gruptan veri toplamak yerine nicel verilerin toplandığı örneklem grubundan veriler toplanmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan ölçüt örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme tekniği kullanılması, katılımcıları tanımlamanın en iyi yoludur (Creswell vd., 2007). Bu yöntemin temel fikri, çalışmaya dâhil edilmek üzere önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan durumları bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, sınıf öğretmeni olmak ve sınıfında öğrenme güçlüğü tanısı

bulunan öğrencisi olmak ölçüt olarak kabul edilmiş ve bu ölçütü sağlayan 20 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplamak için “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır, nitel verileri toplamak için ise yarı yapılandırılmış “Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Korkut, Keskin ve Can (2016) tarafından geliştirilen “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 24 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği’nde yer alan ifadeler “5” (Tamamen Katılıyorum), “4” (Genellikle), “3” (Orta Düzeyde Katılıyorum), “2” (Az Katılıyorum) ile “1” (Hiç Katılmıyorum) şeklinde puanlanmaktadır. Alınan ortalama puan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilik düzeylerini belirtmektedir. Ölçekte bulunan ifadeler, seçenek ve puan aralıkları ($5-1/5=0,80$) dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Ölçek puan aralıkları Tablo 3.2’de verilmiştir. Korkut, Keskin ve Can (2016) tarafından geliştirilen “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0,88 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Ölçek puan aralıkları

| Seçenek | Puan Aralığı | Düzye |
|--------------------------|--------------|------------|
| Tamamen Katılıyorum | 4.21 – 5.00 | Çok yüksek |
| Genellikle | 3.41 – 4.20 | Yüksek |
| Orta Düzeyde Katılıyorum | 2.61 – 3.40 | Orta |
| Az Katılıyorum | 1.81 – 2.60 | Düşük |
| Hiç Katılmıyorum | 1.00 – 1.80 | Çok düşük |

3.3.2. Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerini toplamada Balcı (2019) tarafından hazırlanmış 7 açık uçlu sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndan yola çıkılarak “Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenebilmesi adına sorular içerisinde “öğrenme güçlüğü ve alt tiplerini tanımlama”, “öğrenme

güçlüğünün nedenleri”, “öğrenme güçlüğü konusunda yeterlilik durumu”, “öğrenme güçlüğü konusunda kullanılan yöntem ve teknikler”, “verilen eğitimin destek eğitimi ya da kaynaştırma eğitimi olması”, “yaşanılan sorunlar ve öneriler” sorularına yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman 3 akademisyen, 2 sınıf öğretmeni ve 1 Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Elde edilen veriler, tema, alt tema ve kodlara dönüştürülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce Etik kurulundan ve Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen uygulama yapacağı Antalya ili Alanya ilçesinde MEB’e bağlı olan 25 ilkokula gitmiştir. Okul yöneticileri ile görüşerek araştırma hakkında bilgiler vermiştir. Daha sonra sınıf öğretmenleri ile görüşerek araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıklarını sormuştur. Gönüllü olan öğretmenlere ölçek verilerek doldurmaları istenmiştir. Nitel veriler için sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olan 20 öğretmenle görüşme yapılmış ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce çalışmanın amacı belirtilmiş, çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmış ve ses kayıt cihazının kullanım izni alınmıştır. Araştırmacı, görüşme öncesinde ve sırasında öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlayarak yanıtların açık, ayrıntılı ve dürüst olduğu bir ortam oluşturmaya özen göstermiştir. Öğretmenlerin birbirlerinin cevaplarından etkilenmemeleri için görüşmeler ayrı ayrı yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerini rahat ve hazırlıklı hissettikleri bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgileri ve yapılan görüşmelere ilişkin ayrıntılar Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin demografik özellikleri ve görüşme ayrıntıları

| Öğret. Kodu | Cinsiyet | Kıdem yılı | Eğitim Durumu | Mezun Olduğu Bölüm | Görüşme tarihi | Görüşme süresi |
|-------------|----------|------------|---------------|------------------------|----------------|----------------|
| K1 | E | 22 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 18.04.2022 | 18 dk |
| K2 | K | 18 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 18.04.2022 | 20 dk |
| K3 | K | 12 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 18.04.2022 | 19 dk |
| K4 | K | 11 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 18.04.2022 | 18 dk |
| K5 | K | 11 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 19.04.2022 | 18 dk |
| K6 | E | 14 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 19.04.2022 | 20 dk |
| K7 | K | 18 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 19.04.2022 | 18 dk |
| K8 | K | 11 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 19.12.2022 | 17 dk |
| K9 | K | 16 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 20.04.2022 | 17 dk |
| K10 | E | 26 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 20.04.2022 | 18 dk |
| K11 | K | 25 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 20.04.2022 | 17 dk |
| K12 | K | 20 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 20.04.2022 | 18 dk |
| K13 | E | 13 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 21.04.2022 | 17 dk |
| K14 | E | 14 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 21.04.2022 | 14 dk |
| K15 | E | 14 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 21.04.2022 | 14 dk |
| K16 | E | 20 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 22.04.2022 | 13 dk |
| K17 | K | 25 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 22.04.2022 | 14 dk |
| K18 | K | 25 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 22.04.2022 | 14 dk |
| K19 | E | 24 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 23.04.2022 | 13 dk |
| K20 | K | 24 | Lisans | Sınıf Öğretmenliği ABD | 23.04.2022 | 15 dk |

Tablo 3.3'teki veriler incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin 12'si kadın, 8'i erkektir. Görüşme yapılan 20 öğretmenin tamamı lisans mezunu olup mesleki kıdemleri 11 ile 26 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 18-23 Nisan tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 13 ile 20 dk arasında sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” ile toplanan veriler SPSS veri analizi programı ile analiz edilmiştir. Normallik testlerine geçilmeden önce ilk olarak elde edilen verilerin, veri toplama araçlarının yapısına uygunluğu ve belirlenen sınırlar içerisinde olup olmadığı, araştırma sonucunu ciddi oranda etkileyebilecek eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Sonrasında ise verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analizler yapılmıştır. İlk olarak her bir ölçek maddesi ve toplam puanları ile Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve $p < 0.05$ sonucuna ulaşılmıştır ($Z = 0.090$, $p = .001$). Sonrasında ise Çarpıklık/Basıklık (kurtosis/skewness) katsayısında bakılmış ve her bir ölçek maddesi değerlerinin -1 ile +1 aralığından uzak olduğu görülmüştür ($k =$

2.123, $s=-1.005$). Son olarak varyansların eşitliğini sınamak için Levene's Testi uygulanmış ve varyansların homojen olmadığı ($p<0.05$) tespit edilmiştir ($p= .190; .921$). Tüm bu bilgiler ışığında verilerin, normallik varsayımına uygun olmadığı, çalışma grubu verilerine uygulanacak olan testlerde non-parametrik olanlar ile devam edileceği sonucuna varılmıştır. Buna göre çalışma grubundaki öğretmenlerin;

1. Demografik özelliklerini betimleyen frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur.
2. Öğretmen yeterlilik düzeylerinin ortaya konulması amacıyla ölçeğin ortalaması (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğretmen yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
4. Öğretmen yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdem, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere Kruskal Wallis-H Testi testi uygulanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, araştırılan bir durumun açıklanması ve ilgili açıklamanın betimlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırmada veri analizi dört aşamada gerçekleşir. İlk aşamada, toplanan veriler analiz için düzenlenir ve hazırlanır. İkinci aşamada, verilerden kategoriler ve temalar oluşturularak kodlama yapılır. Üçüncü aşamada, bu kodlamalar kullanılarak ana tema ve alt temalar belirlenir. Son aşamada ise temalar yorumlanır, bulgular analiz edilir ve sonuçlar raporlanır. Bu süreç araştırma sorularını yanıtlamak ve verileri anlamlandırmak için sistematik bir yol sunar. Bu noktadan hareketle araştırmanın nitel analizlerine geçmeden önce 20 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerin ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı hale getirilmiştir. Araştırmacı yazılı hale getirilen bu ses kaydı dokümanlarını satır satır okumuştur. Daha sonra araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen görüşleri her soru için ayrı kategori belirleyerek betimlemiştir. Her kategori, durumu genel olarak ifade eden temalara indirgenmiştir. Temalar içerisinde ise elde edilen görüşlerden hareketle betimleyici kodlar oluşturulmuştur. Araştırmacının oluşturduğu tema ve alt temaları gözden geçirmek amacıyla alanında uzman bir akademisyen nitel verileri incelemiştir. Analizler tamamlandıktan sonra araştırmacı ve alanında uzman akademisyen bir araya gelerek

yaptıkları analizleri karşılaştırmışlardır. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır. Tema- alt tema- kod eşleştirmeleri arasındaki uyum %90 olarak tespit edilmiştir. Bu değer araştırmacının ve uzman akademisyenin uyum içerisinde olduklarını göstermiştir. Etik ilkeler açısından çalışma grubunda yer alan öğretmenler K1, K2... şeklinde kodlanmıştır. Betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde veriler nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı teknikle betimlenmiştir. Betimlemelerde, nicel veriler istatistiksel olarak çeşitli testlere göre yapılmış, nitel verilerde ise tema- alt tema- kodlama yapılarak katılımcıların görüşleri eşleştirilmiştir.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Toplam 350 öğretmenden elde edilen veriler, öğrenme gücüne konusunda yeterliliğin belirlenmesi ve bu yeterlilik düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Öğrenme gücüne ilişkin yeterlilik durumunun belirlenmesi için kullanılan “Öğrenme Gücüne Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nden alınan puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüne ilişkin yeterlilikleri ile ilgili bulguları

| Maddeler | Öğretmen Yeterliliği | | |
|---------------------------------|----------------------|-----------|------|
| | N | \bar{x} | Ss |
| M1. | 350 | 4.45 | 0.69 |
| M2. | 350 | 4.70 | 0.52 |
| M3. | 350 | 4.22 | 0.86 |
| M4. | 350 | 4.54 | 0.65 |
| M5. | 350 | 4.44 | 0.68 |
| M6. | 350 | 4.12 | 1.02 |
| M7. | 350 | 4.26 | 0.97 |
| M8. | 350 | 4.48 | 0.66 |
| M9. | 350 | 4.60 | 0.57 |
| M10. | 350 | 4.66 | 0.62 |
| M11. | 350 | 4.60 | 0.60 |
| M12. | 350 | 4.51 | 0.66 |
| M13. | 350 | 4.31 | 0.78 |
| M14. | 350 | 4.53 | 0.63 |
| M15. | 350 | 4.38 | 0.72 |
| M16. | 350 | 4.31 | 0.83 |
| M17. | 350 | 4.54 | 0.71 |
| M18. | 350 | 4.16 | 0.89 |
| M19. | 350 | 4.43 | 0.70 |
| M20. | 350 | 4.76 | 0.50 |
| M21. | 350 | 4.63 | 0.57 |
| M22. | 350 | 4.64 | 0.60 |
| Toplam Yeterlilik Düzeyi | | 4.47 | 0.39 |

Tablo 4.1’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüne yaşayan öğrencilere yönelik yeterlilik düzeylerinin $\bar{x}_{ölçek}=4.47\pm 0.39$ olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüne yaşayan öğrencilere yönelik yeterlilik düzeylerinin “Tamamen Katılıyorum” seçeneği (4.21-5.00 puan aralığı) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre araştırmaya katılan

sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlilik düzeyleri çok yüksektir.

“Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nin alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 4.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen yeterlilikleri

| | Öğretmen Yeterliliği | |
|----------------|----------------------|------|
| | \bar{x} | Ss |
| Dikkate Alma | 4.52 | 0.45 |
| Güdüleme | 4.53 | 0.40 |
| Derse Odaklama | 4.32 | 0.63 |
| Dikkat Toplama | 4.46 | 0.49 |
| Olumlu Tutum | 4.44 | 0.53 |

Tablo 4.2’deki öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı incelendiğinde *Dikkate Alma* alt boyutu $\bar{x}_{ölçek}=4.52\pm 0.45$, *Güdüleme* alt boyutu $\bar{x}_{ölçek}=4.53\pm 0.40$, *Derse Odaklama* alt boyutu $\bar{x}_{ölçek}=4.32\pm 0.63$, *Dikkat Toplama* alt boyutu $\bar{x}_{ölçek}=4.46\pm 0.49$ ve *Olumlu Tutum* alt boyutu için $\bar{x}_{ölçek}=4.44\pm 0.53$ olarak tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlilik düzeylerinin her bir alt boyut için “Tamamen Katılıyorum” seçeneği (4.21–5.00 puan aralığı) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlilik düzeyleri ölçeğin *Dikkate Alma*, *Güdüleme*, *Derse Odaklama*, *Dikkat Toplama* ve *Olumlu Tutum* alt boyutları için de çok yüksektir.

“Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nden elde edilen puanlar ile öğretmenlerin cinsiyetlerinin karşılaştırılması yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları

| Boyut | Cinsiyet | Betimsel İst. | | | Mann-Whitney U | | |
|------------|----------|---------------|-----------|--------------|----------------|-------|------|
| | | N | Sıra Ort. | Sıralar Top. | U | Z | P |
| Yeterlilik | Kadın | 234 | 180.19 | 42163.50 | 12475,50 | -1.23 | 0.21 |
| | Erkek | 116 | 166.05 | 19261.50 | | | |
| Toplam | | 350 | | | | | |

Tablo 4.3’te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

($p>0.05$). “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nin alt boyutlarından elde edilen puanlar ile öğretmenlerin cinsiyetlerinin karşılaştırılması yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.4’te gösterilmiştir

Tablo 4.4. Ölçeğin alt boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları

| Boyut | Cinsiyet | Betimsel İst. | | | Mann-Whitney U | | |
|----------------|----------|---------------|-----------|--------------|----------------|-------|--------------|
| | | N | Sıra Ort. | Sıralar Top. | U | Z | P |
| Dikkate Alma | Kadın | 234 | 178.04 | 41661.50 | 12977.50 | -0.67 | 0.49 |
| | Erkek | 116 | 170.38 | 19763.50 | | | |
| Güdüleme | Kadın | 234 | 178.04 | 40601.00 | 13106.00 | -0.53 | 0.59 |
| | Erkek | 116 | 170.38 | 20824.00 | | | |
| Derse Odaklama | Kadın | 234 | 184.65 | 43208.00 | 11431.00 | -2.43 | 0.01* |
| | Erkek | 116 | 157.04 | 18217.00 | | | |
| Dikkat Toplama | Kadın | 234 | 177.12 | 41445.50 | 13193.50 | -0.43 | 0.66 |
| | Erkek | 116 | 172.24 | 19979.50 | | | |
| Olumlu Tutum | Kadın | 234 | 177.92 | 41633.00 | 13006.00 | -0.64 | 0.51 |
| | Erkek | 116 | 170.62 | 19792.00 | | | |
| Toplam | | 350 | | | | | |

Tablo 4.4’te ölçeğin alt boyutlarında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre ölçeğin *Derse Odaklama* ($z=-2.43$) alt boyutunda öğretmen yeterliliklerinin kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0.05$); *Dikkate Alma* ($z=-0.67$), *Güdüleme* ($z=-0.53$), *Dikkat Toplama* ($z=-0.43$) ve *Olumlu Tutum* ($z=-0.64$) alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nden elde edilen puanlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin karşılaştırılması yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme dair Kruskal-Wallis H testi bulguları

| Boyut | Mesleki Kıdem | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | |
|------------|-----------------|---------------|-----------|----------------|----|------|
| | | n | Sıra Ort. | χ^2 | Sd | P |
| Yeterlilik | 1-10 yıl arası | 54 | 182.25 | 3.83 | 3 | 0.28 |
| | 11-20 yıl arası | 144 | 168.38 | | | |
| | 21-30 yıl arası | 151 | 180.92 | | | |
| | 31 yıl ve üstü | 1 | 17.50 | | | |
| Toplam | | 350 | | | | |

Tablo 4.5’te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

“Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nin alt boyutlarından elde edilen puanlar ile öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin karşılaştırılması yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Ölçeğin alt boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi bulguları

| Boyut | Mesleki Kıdem | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | |
|----------------|-----------------|---------------|-----------|----------------|----|------|
| | | n | Sıra Ort. | χ^2 | Sd | P |
| Dikkate Alma | 1-10 yıl arası | 54 | 174.54 | 2.84 | 3 | 0.41 |
| | 11-20 yıl arası | 144 | 173.11 | | | |
| | 21-30 yıl arası | 151 | 179.17 | | | |
| | 31 yıl ve üstü | 1 | 16.50 | | | |
| Güdüleme | 1-10 yıl arası | 54 | 175.98 | 3.45 | 3 | 0.32 |
| | 11-20 yıl arası | 144 | 168.41 | | | |
| | 21-30 yıl arası | 151 | 182.99 | | | |
| | 31 yıl ve üstü | 1 | 39.00 | | | |
| Derse Odaklama | 1-10 yıl arası | 54 | 175.16 | 2.50 | 3 | 0.47 |
| | 11-20 yıl arası | 144 | 167.63 | | | |
| | 21-30 yıl arası | 151 | 183.64 | | | |
| | 31 yıl ve üstü | 1 | 98.00 | | | |
| Dikkat Toplama | 1-10 yıl arası | 54 | 182.09 | 3.88 | 3 | 0.27 |
| | 11-20 yıl arası | 144 | 169.69 | | | |
| | 21-30 yıl arası | 151 | 179.80 | | | |
| | 31 yıl ve üstü | 1 | 7.00 | | | |
| Olumlu Tutum | 1-10 yıl arası | 54 | 192.73 | 3.05 | 3 | 0.38 |
| | 11-20 yıl arası | 144 | 170.69 | | | |
| | 21-30 yıl arası | 151 | 174.61 | | | |
| | 31 yıl ve üstü | 1 | 72.00 | | | |
| Toplam | | 350 | | | | |

Tablo 4.6’da ölçeğin alt boyutlarında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre ölçeğin *Dikkate Alma* ($\chi^2=2.84$), *Güdüleme* ($\chi^2=3.45$), *Derse Odaklama* ($\chi^2=2.50$), *Dikkat Toplama* ($\chi^2=3.88$) ve *Olumlu Tutum* ($\chi^2=3.05$) alt boyutlarında öğretmen yeterliliklerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nden elde edilen puanlar ile öğretmenlerin eğitim durumlarının karşılaştırılması yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi bulguları

| Boyut | Eğitim Durumu | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | |
|------------|------------------|---------------|-----------|----------------|----|------|
| | | N | Sıra Ort. | χ^2 | Sd | P |
| Yeterlilik | 1. Ön lisans | 22 | 185.48 | 0.25 | 2 | 0.88 |
| | 2. Lisans | 326 | 174.90 | | | |
| | 3. Yüksek lisans | 2 | 163.50 | | | |
| Toplam | | 350 | | | | |

Tablo 4.7'deki bulgular dikkate alındığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

“Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”nin alt boyutlarından elde edilen puanlar ile öğretmenlerin eğitim durumlarının karşılaştırılması yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Ölçeğin alt boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi bulguları

| Boyut | Eğitim Durumu | Betimsel İst. | | Kruskal-Wallis | | |
|----------------|------------------|---------------|-----------|----------------|----|------|
| | | N | Sıra Ort. | χ^2 | Sd | P |
| Dikkate Alma | 1. Ön lisans | 22 | 169.27 | 0.41 | 2 | 0.81 |
| | 2. Lisans | 326 | 176.16 | | | |
| | 3. Yüksek lisans | 2 | 136.25 | | | |
| Güdüleme | 1. Ön lisans | 22 | 169.18 | 0.09 | 2 | 0.95 |
| | 2. Lisans | 326 | 175.92 | | | |
| | 3. Yüksek lisans | 2 | 176.00 | | | |
| Derse Odaklama | 1. Ön lisans | 22 | 186.41 | 0.45 | 2 | 0.79 |
| | 2. Lisans | 326 | 174.59 | | | |
| | 3. Yüksek lisans | 2 | 203.75 | | | |
| Dikkat Toplama | 1. Ön lisans | 22 | 186.41 | 0.55 | 2 | 0.75 |
| | 2. Lisans | 326 | 174.59 | | | |
| | 3. Yüksek lisans | 2 | 203.75 | | | |
| Olumlu Tutum | 1. Ön lisans | 22 | 185.86 | 0.41 | 2 | 0.81 |
| | 2. Lisans | 326 | 174.98 | | | |
| | 3. Yüksek lisans | 2 | 146.75 | | | |
| Toplam | | 350 | | | | |

Tablo 4.8’de ölçeğin alt boyutlarında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Elde edilen bu bulguya göre ölçeğin *Dikkate Alma* ($\chi^2=0.41$), *Güdüleme* ($\chi^2=0.09$), *Derse Odaklama* ($\chi^2=0.45$), *Dikkat Toplama* ($\chi^2=0.55$), *Olumlu Tutum* ($\chi^2=0.41$)

alt boyutlarında öğretmen yeterliliklerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Toplam 20 öğretmenden elde edilen veriler ile öğrenme güçlüğü; “öğrenme güçlüğüne ve alt tiplerini tanımlama”, “öğrenme güçlüğüne nedenleri”, “öğrenme güçlüğü konusunda yeterlilik durumu”, “öğrenme güçlüğü konusunda kullanılan yöntem ve teknikler”, “verilen eğitimin destek eğitimi ya da kaynaştırma eğitimi olması”, “yaşanılan sorunlar ve öneriler” şeklinde betimlenmiştir. Yapılan tema, alt tema ve kodlama işlemlerine ait sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak elde edilen bulgular desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nda yer alan “*Sizce öğrenme güçlüğü nedir?*” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar, tema, alt tema ve kodlara dönüştürülüp Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin bulguları

| Tema | Alt Tema | Kod | Katılımcı | |
|------------------------|-------------------|------------------------------|--------------------------------------|-----|
| Öğrenme Güçlüğü Tanımı | Öğrenmede Gecikme | Zorluk-Öğrenememe | K2, K5, K11, K13, K14, K15, K19, K20 | |
| | | Matematik Konularında Güçlük | K1, K4, K7, K17, K18 | |
| | | Sosyalleşme-Konuşma Güçlüğü | K1, K4, K18, K19 | |
| | | Unutma | K3, K9, K12, K13 | |
| | | Şekilleri Öğrenememe | K1, K4, K16 | |
| | | Okuma-Yazma Güçlüğü | K1, K4, K18 | |
| | | Yetersizlik | K6, K8, K18 | |
| | | El Becerileri Güçlüğü | K1, K14 | |
| | | Uyumsuzluk | K9 | |
| | | Dikkat Dağınıklığı | K17 | |
| | | Öğrenme Farklılığı | Farklı Yöntem Kullanımı | K10 |

Tablo 4.9’deki veriler dikkate alındığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “Öğrenme Güçlüğü” kavramını iki alt temada tanımlamışlardır. Öğrenmede Gecikme alt temasında 19 öğretmen yer alırken Öğrenme Farklılığı alt temasında sadece 1 öğretmen yer almıştır. Öğrenmede Gecikme alt teması içerisinde 10 adet farklı koda ulaşılmıştır.

“Zorluk-Öğrenememe” kodu Öğrenmede Gecikme alt temasında en yüksek değere sahiptir. Bu kod içerisinde sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğüne belli bir

sistem içerisinde bulunan yaşın gerektirdiği bilgileri edinmede öğrencilerin öğrenemediğini ve konuların yaşlarına uygun olmasına rağmen öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için zor olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda “Zorluk-Öğrenememe” kodu için sınıf öğretmenlerine ait örnek ifadeler yer verilmiştir:

K2 “Öğrenme güçlüğü bana göre çocuğun yaşlarına göre öğretilen şeylerde zorluk çekmesi, yaşlarından geri kalmasıdır.”

K13 “Öğrenme güçlüğü, çocuğun kendi yaş seviyesinde, yaş grubunda diğer öğrencilerinden daha kolay öğrenebildiği şeyleri onun daha zorlanarak öğrenmesi, daha fazla tekrara ihtiyaç duyması hatırlamada zorluk çekmesi ve diğer öğrencilerle birlikte ilerleyememesi durumudur.”

K14 “Öğrenme güçlüğü çocuğun gerek eğitimi ile diyorsun bedenini dahi eğitim ile ilgili olsun kabiliyetlerini yerine getirilmemesi zorlaması, ekstra çabaya ihtiyaç duyması, bazen ne yapsak da sonuç alamamak, kötü bir durum çocuklar açısından ve öğretmenler açısından anne baba açısından zor bir durum.”

K15 “Bence normal yaşlarından farklı olarak yani, belli bir sürede öğrenebilmesi gerektiği halde o süre içerisinde öğrenememesi öğrenme güçlüğü, zorlanması. Yaşına ve o düzeye uygun dönem içerisinde öğrenememesi ve zorlanması bence öğrenme güçlüğü.”

“Matematik Konularında Güçlük” kodu Öğrenmede Gecikme alt temasında ikinci yüksek değere sahiptir. Bu kod içerisinde sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğünü alt alanlarda tanımlayarak matematik öğretiminde yaşanan güçlüklerden örnekler vererek tanımlama yapmışlardır. Aşağıda “Matematik Konularında Güçlük” kodu için sınıf öğretmenlerine ait örnek ifadeler yer verilmiştir:

K1 “Normal öğrenme süresinde öğrenmesi gerekeni geç öğrenmesidir. Bu bazen matematik, bazen Türkçe, bazen şekiller, günlük hayattaki sosyal etkinlikler ve el becerileri bile olabilir.”

K7 “Ashında her çocuk bir yolla öğrenir ama bazı öğrenciler sınıfta çok uygulamaya müsait olmayan farklı tekniklerle yöntemlerle öğrenir. Kendi yeğenimden biliyorum. Mesela matematik alanında sınıfta yapılan etkinlikler kesinlikle ilgisini çekmiyor, öğrenemiyor. Ona çok soyut geliyor ama öğrenme güçlüğü açısından aldığı eğitimle mesela parmaklarla toplama yaparak işte farklı yöntemlerle çok kolay zihinden toplama ve çıkarma işlemleri hatta çıkartma işlemi ile yapabiliyor yani öğrenme güçlüğü farklı yöntemler.”

K17 “Bence öğrenme güçlüğü çocuğun zekasında herhangi bir problem olmamasına rağmen çocuğun derslerde aktif katılım sağlamaması, dikkatinin dağınık olması özellikle benim kendi öğrencimde gözlemlediğim matematik alanında kendini yetersiz hissetmesi ve derslere aktif katılım sağlayamamasıdır.”

“Sosyalleşme-Konuşma Güçlüğü” ve “Unutma” kodları Öğrenmede Gecikme alt temasında yer alan yüksek değere sahip bir diğer kodlardır. Bu kodlar içerisinde sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğünü “Sosyalleşme-Konuşma Güçlüğü” kodunda güçlük

çeken öğrencilerin sosyal etkinliklerde öğrenme ve iletişim konularında zorluk yaşaması olarak, “Unutma” kodunda ise öğrencinin edindiği bilgileri hatırlamakta zorluk çekmesi olarak tanımlamışlardır. Aşağıda “Sosyalleşme-Konuşma Güçlüğü” kodu için sınıf öğretmenlerine ait örnek ifadeler yer verilmiştir:

K4 “Öğrenme güçlüğü, bir öğrencide çocukta okumada güçlük, yazmada güçlük, kendini ifade etmede, matematik yani geometrik cisimleri şekilleri, farklılıklarını ayırt edebilmek, kendini ifade etmeye bu gibi konularda sosyal beceriler mesela sosyal ilişkilerinde zayıf kalması diğer öğrencilerde bana göre bunların hepsidir.”

K18 “Öğrenme güçlüğü akranları ile aynı düzeyde eğitim almalarına rağmen, aynı sınıfta olmalarına rağmen eğitim öğretim becerilerinde akranlarına göre geri kalmaları. Yani dış bakışta biz baktığımızda normal bir zekaya sahip gibi görünüyor fakat dinlemeye, konuşma bazılarında okuma, yazma, bazılarında problem çözme yeteneklerinde bir gerilik görülüyor.”

K19 “Öğrenme güçlüğü, benim sınıfta gördüğüm tecrübelerime göre sınıftaki bir öğrencimizin kendi yaşatları kendi akranlarına göre herhangi bir konuda konu algılamakta kavramakta ifade becerisinde güçlük çekmesidir bence.”

Aşağıda diğer kod olan “Unutma” için sınıf öğretmenlerine ait örnek ifadeler yer verilmiştir:

K3 “Öğrenme güçlüğü, benim mesela öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci var. Sürekli her şeyi unutuyor 1. sınıftan beri hala benimle... Sürekli unutuyor çarpmayı unutuyor, bölmeyi unutuyor, belirli şeyleri unutuyor, sıklıkla tekrar etmemiz gerekiyor ya da ya da öğrenemiyor öğrenme güçlüğü budur benim için.”

K9 “Öğrenme güçlüğü çocuğun kendi seviyesindeki arkadaşlarıyla ayak uyduramaması ya da konuların üst üste yığılıp da onların tekrarını yapamaması unutması kısaca böyle söyleyebiliriz.”

K12 “Bence öğrenme güçlüğü, çocuğun öğrendiği şeyi hatırlayamaması, tekrar ettiğin halde unutması anlayamaması algılayamamasıdır.”

“Şekilleri Öğrenememe”, “Okuma-Yazma Güçlüğü” ve “Yetersizlik” kodları Öğrenmede Gecikme alt temasında orta düzeyde değere sahiptir. Bu kodlar içerisinde sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğünü genel bir tanım olarak ifade etmelerine rağmen “Şekilleri Öğrenememe”, “Okuma-Yazma Güçlüğü” ve “Yetersizlik” şekilde örnekler vermişlerdir.

Verilen tanımlamalar içerisinde “Yetersizlik” kodunda örnek vermeden tanımlamayı öğrenmede yetersizlik olarak belirten 1 öğretmen bulunmaktadır. 6 numaralı öğretmen öğrenme güçlüğünü “Öğrenme güçlüğü çocuğun akademik olarak öğrenme yetersizliğidir” olarak tanımlamıştır. Dolaylı olarak ise “yetersizlik”

başlığında 8 numaralı öğretmen “*Bence öğrenme güçlüğü bir çocuğun yaşına ve fiziksel yapısına göre bulunması gereken durumun aşığı olması demektir*” tanımını kullanmıştır.

Öğrenmede Gecikme alt teması içerisinde son olarak “*El Becerileri Güçlüğü*”, “*Uyumsuzluk*” ve “*Dikkat Dağınıklığı*” kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar içerisinde öğrenme güçlüğü hakkında sınıf öğretmenlerinin verdikleri örnekler ile tanımlama yaptıkları ve genel bir ifade şeklinde öğrenme güçlüğünü belirtmedikleri söylenebilir. Aşağıda bu kodlara ait örneklere yer verilmiştir:

K1 “*Normal öğrenme süresinde öğrenmesi gerekeni geç öğrenmesidir. Bu bazen matematik, bazen Türkçe, bazen şekiller, günlük hayattaki sosyal etkinlikler ve el becerileri bile olabilir.*”

K9 “*Öğrenme güçlüğü çocuğun kendi seviyesindeki arkadaşlarıyla ayak uyduramaması ya da konuların üst üste yığılıp da onların tekrarını yapamaması unutmaması kısaca böyle söyleyebiliriz.*”

K14 “*Öğrenme güçlüğü çocuğun gerek eğitimi ile diyorsun bedenini dahi eğitim ile ilgili olsun kabiliyetlerini yerine getirilmemesi zorlaması, ekstra çabaya ihtiyaç duyması, bazen ne yapsak da sonuç alamamak, kötü bir durum çocuklar açısından ve öğretmenler açısından anne baba açısından zor bir durum.*”

K17 “*Bence öğrenme güçlüğü çocuğun zekasında herhangi bir problem olmamasına rağmen çocuğun derslerde aktif katılım sağlamaması, dikkatinin dağınık olması özellikle benim kendi öğrencimde gözlemlediğim matematik alanında kendini yetersiz hissetmesi ve derslere aktif katılım sağlayamamasıdır.*”

Öğrenme Farklılığı alt teması içerisinde ise “*Farklı Yöntem Kullanımı*” kodu içerisinde sadece 1 öğretmen yer almaktadır. Katılımcı öğretmen, öğrenme güçlüğünü “*Öğrenme güçlüğü kendi yaşlılarından daha farklı şekilde öğrenebilendir yine öğrenir ama daha farklı metotlar kullanması gerekiyor*” şeklinde tanımlamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*”nda yer alan “***Öğrenme güçlüğü alt tiplerinden Disleksi, Diskalkuli, Disgrafi ve Dispraksi hakkında bilginiz var mı? Var ise bu kavramları tanımlayabilir misiniz?***” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar tema, alt temalar ve kodlara dönüştürülüp Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü alt tiplerine ilişkin bulgular

| Tema | Alt Tema | Kod | Katılımcı |
|------------|------------|--------------------------|--|
| Alt Tipler | Disleksi | Okuma-Yazma Güçlüğü | K2, K4, K10, K11, K12, K15, K18, K19, K20 |
| | | Ayna Görüntüsü | K1, K8, K9, K10, K14, K15, K16 |
| | | Harfleri karıştırma | K3, K5, K6 |
| | | Unutkanlık | K8, K13, K14 |
| | | Öğrenememe | K3, K7 |
| | | Dikkat Dağınıklığı | K6, |
| | Diskalkuli | Bilmiyorum | K2, K3, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K19 |
| | | Matematik ile ilgili | K1, K4, K5, K9, K15, K18, K20 |
| | | Sözel konular | K17 |
| | Disgrafi | Bilmiyorum | K1, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K16, K19 |
| | | Yazma güçlüğü | K2, K5, K11, K20 |
| | | Şekiller ile ilgili | K3, K4 |
| | | Görsel algıda kargaşa | K15 |
| | | Harfleri Karıştırma | K18 |
| | Dispraksi | Bilmiyorum | K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K17, K19 |
| | | Davranış Bozukluğu | K5 |
| | | Motor Becerilerde Güçlük | K20 |

Tablo 4.10'daki veriler incelendiğinde görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “Öğrenme Güçlüğü Alt Tiplerini” dört alt temada tanımlamışlardır. Disleksi alt temasında en çok tanımlama yapılırken Diskalkuli, Disgrafi ve Dispraksi alt temasında yüksek düzeyde tanımlama yapılmadığı belirlenmiştir.

Disleksi alt teması öğrenme güçlüğü alt tiplerinde en yüksek değere sahip olup tüm öğretmenler tarafından tanımlaması yapılmıştır. Bu alt tema içerisinde 6 adet koda ulaşılmıştır. En yüksek değer “Okuma-Yazma Güçlüğü” kodunda yer alırken diğer yüksek değer “Ayna Görüntüsü” kodunda yer almaktadır. “Okuma-Yazma Güçlüğü” koduna ait tanımlara ilişkin elde edilen veriler aşağıda örneklendirilmiştir:

K2 “Evet disleksi, bildiğim kadarıyla sadece bunu biliyorum diğerlerini şu disgrafide yazı ile ilgili olduğunu biliyorum. Dislekside okumada güçlük çektiğini biliyorum. Diskalkuli ve Dispraksi onları bilmiyorum.”

K11 “Evet disleksi hani okumada güçlük çekmesi diye biliyorum. Disgrafide harfleri ters yazıyor diye biliyorum, harfleri b d. Dispraksi diskalkuli bu ikisini bilmiyorum. Biliyordum ama şu an tam hatırlayamıyorum.”

K12 “Yani ben disleksi biliyorum okumada sıkıntıda oluyor. Yazı yazarken harfleri yanlış yazabiliyorlar böyle 3-4 tane öğrencim de var.”

K19 “Sadece disleksi konusunda birazcık bilgim var. O da okuma yazma becerilerinde öğrencilerin akranlarına göre zorluk yaşamasıdır. Okuma ve anlama becerilerini çocuğunun kelime ifade edememesi okuduğunu anlayamaması diye biliyorum.”

K20 “Evet hepsi ile ilgili bilgim var disleksi okumada güçlük çekmesidir. Diskalkuli, matematiksel beceride güçlük çekmesi. Disgrafi, yazmada güçlük çekmesi. Dispraksi ise motor becerilerinde güçlük yaşamasıdır.”

“Ayna Görüntüsü” koduna ait tanımlara ilişkin elde edilen veriler aşağıda örneklendirilmiştir:

K1 “Disleksi biliyorum harfleri ters görme, ters yazma, ters okuma... Hatta bununla ilgili birkaç gün önce bir kurs almıştım. Eğitimde bu konuda çocuklara nasıl yaklaşılır onunla ilgili bir kursu almıştım onu biliyorum. Diskalkuli ise matematik ile ilgili diğerlerini bilmiyorum.”

K9 “Evet şimdi disleksi tersten yazma olarak biliyorum. Diskalkuli matematikte bir problem olarak düşünüyorum ama diğerlerini bilmiyorum.”

K15 “Evet, matematikle ilgili sayısal, algıda zorluk, disleksi okuma yazmada b d harflerini karıştırarak belirgin, disgrafi görsel algıdaki kargaşa diyebilirim, dispraksi onu tam şimdi hatırlamıyorum”

K16 “Kısmen disleksiyle ilgili bilgim var. Harflerin yazılışlarında yönlerini ters yazdığını ters gördüğünü, bu nedenle öğrenme güçlüğü çektiği konusunda bilgim var daha ayrıntılı bilmiyorum.”

Diskalkuli alt temasında öğretmenlerin çoğunluğunun bu alt tipi bilmediği, bazı öğretmenler tarafından matematik ile ilgili konularda çekilen güçlük olarak adlandırıldığı, 1 öğretmen tarafından ise sözel konular ile ilgili olduğuna dair tanımlamalar yapılmıştır. Matematik ile ilgili konularda çekilen güçlük olarak öğretmenler tarafından tanımlanan Diskalkuli alt temasına ait verilen tanımlama örnekleri aşağıda verilmiştir:

K4 “Şimdi en iyi bildiğim en iyi bildiğim dedim, sürekli duyduğumuz için disleksi, okuma yazmada gereklilik. Diskalkuli de geometrik şekiller Matematik aritmetik ama disgrafi adı üstüne grafik yorumlama öyle bir şey mi? Dispraksi hiç duymadım.”

K5 “Elbette disleksi, özellikle harfleri doğru tanıyamama, onları doğru söyleyememe. Diskalkuli matematiksel anlamda öğrenme güçlüğü, diskalkulide ise öğrencilerin hesap yapmakta bende de var mesela bir öğrenci ama rapor muhtemelen bu tanı konuldu ama aile kabul etmek istemedi bize de raporu vermedi. Diskalkuli de matematiksel anlamda öğrenme güçlü. Disgrafi de yazmada mesela öğrenci özellikle yazı yazarken, çizgi de yazması gereken yere tam yazmaması. Dispraksi, o konuda tam bir bilgim yok yalnız sadece çıkarımda bulunmaya çalışabilirim. Davranış... Prag sis çünkü davranış. Davranış edinmede ya da davranışı öğrenmede güçlü olarak olabilir diye düşünüyorum.”

K18 “*Ya en son olarak söylediğinizi hiç duymadım. En son söylediğiniz neydi? Dispraksi yok onu hiç duymadım. Disleksiye duydum, disleksi kelimelerde karışıklık, disgrafide öğrencimde görmüştüm. İşte “b” yi “p” gibi görmek ya da kendide aynı şekilde karıştırmak bu disgrafi olduğunu biliyorum. Dislekside ise kelimelerde daha çok karışıklık oluyor. Diskalkulide sayılarla matematikle ilgili olduğunu biliyorum, hani sayılar arasında bir bağlantı kuramıyor, problemini algılamıyor, algılama da sorun yaşıyor anlamada işte bu sembolleri karıştırıyor bu şekilde olduğunu biliyorum. Ama en son söylediğini bilmiyorum hiç duymadım.*”

Sözel konular ile ilgili çekilen güçlük olarak bir öğretmen tarafından tanımlanan “diskalkuli” alt temasına ait verilen tanımlama örneği aşağıda verilmiştir:

K17 “*Bununla ilgili özel bir kitap okumadım ancak karşılaştığım öğrencilerde diskalkuli sanki sözel anlamdaydı diye hatırlıyorum. Matematikle ilgili olan vardı bir tane diye hatırlıyorum. Bir de görsel anlamda olduğunu biliyorum benim öğrencimde olan da biz özellikle sözel olarak ifade etmede harfleri ters yazma, işte büyüğünü küçüğünü birbirine karıştırma giderek öğrendiklerini unutmaya varan eksiklikler görüyoruz. Bu şekilde tespit edebildik çocuğun yani öğrencimdeki öğrenci öğrenme güçlüğünü.*”

Disgrafi alt temasında öğretmenlerin çoğunluğunun bu alt tipi “*Bilmediği*”, bazı öğretmenler tarafından “*Yazma Güçlüğü*” olarak adlandırıldığı, 2 öğretmen tarafından “*Şekiller*” ile ilgili olduğu ve birer öğretmen tarafından da “*Görsel Algıda Kargaşa Yaşama*” ve “*Harfleri Karıştırma*” olarak tanımlamaların yapıldığı belirlenmiştir. “*Yazma Güçlüğü*” olarak öğretmenler tarafından tanımlanan disgrafi alt temasına ait örnekler aşağıda verilmiştir:

K2 “*Evet disleksi, bildiğim kadarıyla sadece bunu biliyorum diğerlerini şu disgrafide yazı ile ilgili olduğunu biliyorum. Dislekside okumada güçlük çektiğini biliyorum. Diskalkuli ve Dispraksi onları bilmiyorum.*”

K11 “*Evet disleksi hani okumada güçlük çekmesi diye biliyorum. Disgrafide harfleri ters yazıyor diye biliyorum, harfleri b d. Dispraksi diskalkuli bu ikisini bilmiyorum. Biliyordum ama şu an tam hatırlayamıyorum.*”

K20 “*Evet hepsi ile ilgili bilgim var disleksi okumada güçlük çekmesidir. Diskalkuli, matematiksel beceride güçlük çekmesi. Disgrafi, yazmada güçlük çekmesi. Dispraksi ise motor becerilerinde güçlük yaşamasıdır.*”

Şekiller ile ilgili çekilen güçlük olarak iki öğretmen tarafından tanımlanan “Disgrafi” alt temasına ait örnekler aşağıda verilmiştir:

K3 “*Üniversiteye çalışırken üniversite bilgilerimle hatırladığım kadarıyla disleksi öğrenme ve harflerin yerlerini karıştırma diye biliyordum. Disgrafiyi şekiller mi değiştiriyor o tarz diye düşünüyorum, grafik şekillerle alakalı olduğunu düşünüyorum. Diğer ikisi hakkında bilgim yok.*”

K4 “Şimdi en iyi bildiğim en iyi bildiğim dedim, sürekli duyduğumuz için disleksi, okuma yazmada gereklilik. Diskalkuli de geometrik şekiller Matematik aritmetik ama disgrafi adı üstüne grafik yorumlama öyle bir şey mi? Dispraksi hiç duymadım.”

“Görsel Kargaşa” ve “Harfleri Karışma” olarak birer öğretmen tarafından tanımlanan Disgrafi alt temasına ait örnekler aşağıda verilmiştir:

K15 “Evet, matematikle ilgili sayısal, algıda zorluk, disleksi okuma yazmada b d harflerini karıştırarak belirgin, disgrafi görsel algıdaki kargaşa diyebilirim, dispraksi onu tam şimdi hatırlamıyorum”

K18 “Ya en son olarak söylediğinizi hiç duymadım. En son söylediğiniz neydi? Dispraksi yok onu hiç duymadım. Disleksiye duydum, disleksi kelimelerde karışıklık, disgrafide öğrencimde görmüştüm. İşte “b” yi “p” gibi görmek ya da kendi de aynı şekilde karıştırmak bu disgrafi olduğunu biliyorum. Dislekside ise kelimelerde daha çok karışıklık oluyor. Diskalkulide sayılarla matematikle ilgili olduğunu biliyorum, hani sayılar arasında bir bağlantı kuramıyor, problemini algılamıyor, algılamada sorun yaşıyor anlamada işte bu sembolleri karıştırıyor bu şekilde olduğunu biliyorum. Ama en son söylediğini bilmiyorum hiç duymadım.”

Dispraksi alt temasında öğretmenlerin çoğunluğunun bu alt tipi “bilmediği”, bir öğretmen tarafından “Davranış Bozukluğu” olarak adlandırıldığı, bir öğretmen tarafından ise motor beceriler ile ilgili olduğuna dair tanımlamalar yapıldığı belirlenmiştir. “Davranış Bozukluğu” ve “Motor Becerilerde Güçlük Çekme” olarak öğretmenler tarafından tanımlanan dispraksiye ait örnekler aşağıda verilmiştir:

K5 “Elbette disleksi, özellikle harfleri doğru tanıyamama, onları doğru söyleyememe. Diskalkuli matematiksel anlamda öğrenme güçlüğü, diskalkulide ise öğrencilerin hesap yapmakta bende de var mesela bir öğrenci ama rapor muhtemelen bu tanı konuldu ama aile kabul etmek istemedi bizde raporu vermedi. Diskalkulide matematiksel anlamda öğrenme güçlü. Disgrafi de yazmada mesela öğrenci özellikle yazı yazarken, çizgide yazması gereken yere tam yazmaması. Dispraksi, o konuda tam bir bilgim yok yalnız sadece çıkarımda bulunmaya çalışabilirim. Davranış... Prag sis çünkü davranış. Davranış edinmede ya da davranışı öğrenmede güçlü olarak olabilir diye düşünüyorum.”

K20 “Evet hepsi ile ilgili bilgim var disleksi okumada güçlük çekmesidir. Diskalkuli, matematiksel beceride güçlük çekmesi. Disgrafi, yazmada güçlük çekmesi. Dispraksi ise motor becerilerinde güçlük yaşamadır.”

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nda yer alan “**Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri Nelerdir?**” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar tema, alt tema ve kodlara dönüştürülüp Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bulgular

| Tema | Alt Tema | Kod | Katılımı |
|---|-----------|------------------------------|--|
| Öğrenme Güçlüğüne Sebep Olan Etkenler | Biyolojik | Genetik | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20 |
| | | Doğum Komplikasyonları | K9, K14, K20 |
| | Sağlık | Psikolojik Rahatsızlıklar | K11, K12 |
| | | Ateşli Hastalık Etkileri | K18 |
| | | Yetersiz Beslenme | K6, K9, K11, K13, K14 |
| | Çevresel | Ekranla Etkileşim | K5, K14, K16, K17 |
| | | İlgi Eksikliği | K6, K12, K15, K17 |
| | | Aile Ortamı | K8, K10, K11, K12 |
| | | Zararlı Maddeye Maruziyet | K5, K18 |
| | | Erken Teşhis Yapılamaması | K6, K10 |

Tablo 4.11'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Öğrenme Güçlüğüne Sebep Olan Nedenleri” üç alt temada ifade etmişlerdir. Biyolojik alt temasında en çok “Genetik” kodunda ifade etmişlerdir. “Sağlık” ve “Çevresel” alt temasında da öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek nedenlere yer vermişlerdir.

Biyolojik alt teması en yüksek değere sahip olup 18 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu alt tema içerisinde 1 adet koda ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği söylenen Biyolojik alt temasında en yüksek değer “Genetik” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

K2 “Yani çocuğun doğuştan genetik olarak yaşadığı yani yaşantısını etkilediğini düşünüyorum zekanın anneden, babadan kalıtsal olarak aldığı düşünürsek.”

K3 “Benim öğrencimin genlerden dolayı olabileceğini düşünüyorum. Ben hep öğrencimin üzerinden gidiyorum 7 yıllık öğretmenim bu konuda çok tecrübem yok o yüzden kendi öğrencimi düşünüyorum genetik olabileceğini düşünüyorum. Annesi benim öğrencimden önce çok çocukları olmuş kaybetmiş ve kendisinden küçük bir kardeşinde sorun olduğunu düşünüyorum genlerden dolayı olabilir. Her çocuk bir değil.”

K4 “Nedenleri derken çocuk zaten öğrenme güçlüğü var. Nasıl söyleyeyim genlerden genetik olabilir. İşte yani genetik anne babadan kaynaklanabilir genelde, bence daha çok genetik diye düşünüyorum.”

K7 “Bence önce genetik olabilir çünkü tekrar örnek vereceğim benim yeğenlerim ikiz biri erkek biri kız. Kız da hiç yok ama erkek de var ve şey doğduğundan beri var biz bunu yürüme aşamasında, konuşma aşamasında da görebiliyoruz.”

K19 “Bence genetik olabilir büyük ölçüde diye düşünüyorum çünkü bazen bir öğrencimizin öğrenme güçlüğü ile karşılaşıyoruz sonraki yıllarda aynı öğrencinin kardeşiyle de karşı karşıya geldiğimizde aynı sorunu görebiliyoruz sonra tek faktörler olabilir. Ailesel ve çevresel faktörlerin çok

düşük olduğunu düşünüyorum ben bence çok ağırlıklı diye düşünüyorum gözlemlerime göre...”

Sağlık alt temasında öğretmenler genetik faktörlerin etkisine ek olarak “Doğum Komplikasyonları”, “Psikolojik Rahatsızlıklar” ve “Ateşli Hastalık Etkileri” kodlarında görüş bildirmişlerdir. Sağlık alt teması içerisinde öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği söylenen en yüksek değer “Doğum Komplikasyonları” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K9 *“Şimdi benim okuttuğum öğrencilerden doğumla alakalı bir sıkıntısı vardı. Birkaç öğrencimin doğumda yaşanan sıkıntısının bunun beyninde ilgili doğum anı ile ilgili sıkıntısı beyni etkilemiş. Bu da öğrenme güçlüğüne neden olmuş. Ayrıca bedenen de geriydi böyle bir öğrenme güçlüğü nedeni vardı. Onun dışında onu beslenme de vardır, çevresel faktörler de vardır.”*

K14 *“Tabii ki genetik faktörler çok önemli, doğum öncesi, doğum anı oksijensiz kalması vesaire onlar önemli... Taşıdığı genler önemli, beslenme, anne karnında, anne sonrasında anne karnında çıktıktan sonraki beslenme... Tabii ki de çok önemli olarak gördüğüm teknolojik bağımlılığı küçük yaşta erken bir şekilde teknoloji ile karşılaşmış olmaları ve onunla uzun süre vakit geçirmeleri bireysel vakit geçirememeye çocuk yaşta kitap okumayla başlanabilir ama kitap ilkokula başlanıncaya kitap okuma alışkanlığını kazandırmaya çalışıyor veliler. Ama yatarken her gün okunsa bu da kaliteli okunsa tabii buda ne olmuş, şurada ne olmuş yani çocukta bireysel ilgi kesinlikle en önemli faktörlerden bir tanesi olduğunu düşünüyorum.”*

K20 *“Öğrenme güçlüğü nedenleri öncelikle genetik faktörler, doğum öncesi ve doğum sonrası komplikasyonlar, çevresel faktörler gibi...”*

“Sağlık” alt teması içerisinde öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği söylenen diğer bir neden de “Psikolojik Rahatsızlıklar” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K11 *“Beyin gelişiminden olabilir diye düşünüyorum. Yetersiz beslenmeden o da düşük bir faktör olabilir. Ailenin belki bilinçsiz olabilmesi, eğitim durumu, çocuğun okula hazır bir şekilde gelmesi olabilir. Evet ya da mesela benim öğrencimde dürtü bozukluğu varmış yani çocuğun elinde olmadan bazı hareketlerin yapması öğrenmesini geciktirmiş. Mesela benim öğrencimde dürtü bozukluğu çıktı çocuk ilaç kullanmaya başlayınca elinde olmadan olan dürtüyü bıraktı, dersleri daha iyi anlamaya başladı. Arkadaşlarıyla ilişkilerini düzeltti yani akademik anlamda hani daha ileriye gitti.”*

K12 *“Birincisi genel olarak söylenen şey ne derler? kelime aklıma gelmedi benim...doğuştan olabilir, genetik olabilir evet. Bunun haricinde psikolojik problemler, ailede psikolojik problemler varsa muhakkak çocuğun öğrenmesini çok etkili ya da öğrenememesinde çok etkili oluyor. Sonradan öğrenmiş olabiliyor yani aile belli bir yaş aralığında belli bir bilgi ve alakayı, eğitimi vermezse aile çocuk hani sıfırdan başlıyor ya, siz*

üzerine eklemesenz çocuk kesinlikle kendini geliştiremiyor. Sonrada edinilebilir bence, çocuklarımızın çoğunda problemi bence benim gördüğüm kadarıyla biri psikolojik problemler ailede yaşanan sıkıntılar. İki ailenin geriye ket vurması yani eğitimde çocukları ya da ne bileyim hani derler ya araştırmacılarda takip ettiğimiz insanlar 0-3 yaş 0-6 yaş çok önemlidir diye bunun da görüyorum aile yeterince şey olmayınca çocuk zekayı geliştiremiyor. Geliştiremeyince de öğrencide zorluk çekiyor”.

Sağlık alt teması içerisinde öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği söylenen diğer bir neden de “Ateşli Hastalık Etkileri” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen söylemi aşağıda verilmiştir:

K18 “Şimdiye kadar gözlemlediğim kadarıyla bir kısmı genetik olabiliyor, bir kısmı doğum öncesi annenin kullandığı ilaçlara bağlı olabiliyor. Doğum sonrası çocuğun geçirdiği ateşli hastalıklar sonucu havale gibi sorunlar sonucunda ortaya çıkabiliyor. Yani şimdiye kadar bunları biliyorum. Tabii genetik faktörler de var aileden kalıtsal olarak geçenler.”

Çevresel alt temasında öğretmenler “Yetersiz Beslenme”, “Ekranla Etkileşim”, “İlgi Eksikliği”, “Aile Ortamı”, “Zararlı Maddeye Maruziyet” ve “Erken Teşhis Yapılmaması” kodlarında görüş bildirmişlerdir. Çevresel alt teması içerisinde öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği söylenen en yüksek değer “Yetersiz Beslenme” koduna aittir. Bu koda ait öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

K6 “Öğrenme güçlüğü nedenlerinden biri kalıtsal, genetikte kalıtsal. İkincisi çocuk yaşta ve bebekken yeterli beslenmeme. Üç aile ilgisizliği. Dört erken teşhisin yapılmaması geç kalması ve bu konuda önlem alınmaması... tamamıyla okula ve öğretmene bırakılan bir süreç. Ailenin pek kabullenmemesi gibi bir duygusu olabiliyor. Benim çocuğum başarılı, benim çocuğum zeki gibi bir düşünceye kapılıyorlar ve bunları kapsam dışında bırakıyorlar. Bu yüzden çocuğun erken teşhisi ve önlemler alınmadığı içinde okul ortamına yayılıyor.”

K13 “Öğrenme güçlüğü nedenleri ben biraz genetik olduğunu düşünüyorum. Çevre faktörü sağlıklı beslenme yani tek başına bir faktör etkili değil.”

Çevresel alt teması içerisinde öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği söylenen yüksek bir değere sahip olan bir diğer neden de “Ekranla Etkileşim” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

K5 “Öğrenme güçlüğünün nedenleri genetik olabilir, kalıtsal olabilir, çevresel olabilir doğum döneminde annenin çok fazla zararlı madde kullanımı olabilir, çocuğun büyüme döneminde çok fazla ekranla, tablet, televizyon, telefon fark etmez birebir ilgilenmesi olabilir. Bunlar öğrenme güçlüğü nedenleri arasında sayılabilir.”

K16 “Kalıtsal olduğunu düşünüyorum. Tabii tamamen %100 kalıtsal diyemeyiz... Ama tabii çocukların maruz kaldığı ekran, sosyal medya ortamlarındaki çok hızlı değişkenler çocuklarda hiperaktivite problemleri dikkatlerine odaklanmalarına odaklanma güçlüğüne sebep oldukları için dolayısıyla öğrenme güçlüğüne de sebep oluyor.

K17 “Ailesinin hani ihmal olarak görmüştüm ben de çünkü biz bunu ailelere söylediğimizde çok fazla ekrana bağlı kalıyorlar çocuklar. Hani ben bunu ekrana bağımlı olarak bir problem olarak zannediyordum. Ancak bu işte öğrencimle birlikte hani bunun aslında beyinsel nörolojik bir şey olduğunu öğrendim. Bu beni şaşırttı mesela ben bunun tedavi edilebilecek olduğunu düşünüyordum ancak tedavi edilemeyen çocukla birlikte eşlik eden bir süreçten geçtiği öğrendik. Hayat boyu hem ailenin dikkatli olması gerekiyor hem de eğitim veren kişinin bu kişi hakkında bilgi olması gerektiğini düşünüyorum. Bizler bazen bu konuda yetersiz olabiliyoruz sınıf öğretmeni olarak bu konuda bize hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Çevresel alt teması içerisinde öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği söylenen yüksek bir değere sahip olan bir diğer neden de “İlgi Eksikliği” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

K6 “Öğrenme güçlüğü nedenlerinden biri kalıtsal, genetikte kalıtsal. İkincisi çocuk yaşta ve bebekken yeterli beslenmeme. Üç aile ilgisizliği. Dört erken teşhisin yapılmaması geç kalması ve bu konuda önlem alınmaması... tamamıyla okula ve öğretmene bırakılan bir süreç. Ailenin pek kabullenmemesi gibi bir duygusu olabiliyor. Benim çocuğum başarılı, benim çocuğum zeki gibi bir düşünceye kapılıyorlar ve bunları kapsam dışında bırakıyorlar. Bu yüzdende çocuğum erken teşhisi ve önlemler alınmadığı için de okul ortamına yayılıyor.”

K15 “Oo... buna destan yazılır da bendeki öğrencim için konuşabilirim. Genetiksel bir sorunu olduğunu düşünüyorum. Aileyle de tanıştım özellikle baba ile ilgili birtakım benzerlikleri var. Öğrencimde kendi kendine konuşma var mesela aynı kelimeleri tekrarlıyor genetiksel bir rahatsızlık olabilir. Onun dışında aile ilgisiyle ilgili sıkıntı olabilir. IQ düşüklüğü olabilir aileye ilgisizliği, yani biraz ihmal edilen çocuklarda da artabiliyor. Ne biliyim yani zekâ düzeyini geliştirici küçüklü yaştan itibaren herhangi bir etkenle karşı karşıya kalmaması desteklenmemesi olabilir. Bütün bunların yanında işte kimyasal olarak da çocuğum bozukluğu olabilir.”

Çevresel alt teması içerisinde öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği söylenen yüksek bir değere sahip olan bir diğer neden de “Aile Ortamı” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K8 “Öğrenme güçlüğü nedenleri şeyde olabilir. Yani kalıtım da olabilir, aileden gelen yani genetik yani belki çözülemeyen bir rahatsızlık bilinmeyen. Çünkü biz birçok hastalığın nedenini araştırmıyoruz. Ne diyoruz öğrenme güçlüğü var ileride öğrenir ya da bırakıyoruz okumaz bu

çocuk diyoruz. Belki de bu çocuğun araştırılırsa sağlık sıkıntısının olma ihtimali daha yüksek. Belki de bizim yapmamız gereken bir gen taraması küçük şeyde gen taraması yapıp olabilir. Belki başka bir hastalığı olabilir yani genetik, aile ortamı da olabilir %80'i bence genetik %20'si aile ortamı.”

K10 *“Birincisi genetik kod diye gelebiliyor. Yine aileden kendi kökenlerinde olduğuna da şahitlik ettim ya da çocuğun doğduğu an itibarıyla düştüğü aile, yani seçme hakkına sahip olmadığı için çocuğu geliştiremeyenlerden de kaynaklandığına şahit oldum. Bir diğeri de doğru teşhis konulamamasından kaynaklanabiliyor. Yani Çocuk nedir öğrenme güçlüğü var mıdır gerçekten yok mudur ya da etiketlerini bir kenara bırakıldığı için de olabiliyor yani geliştiremiyorsun o çocuğu yani öğrenmenin genetik kod ile geldiğini inanıyorum ben.”*

Çevresel alt teması içerisinde öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği söylenen son iki neden “Zararlı Maddeye Maruziyet” ve “Erken Teşhis Yapılamaması” kodlarına aittir. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K5 *“Öğrenme güçlüğünün nedenleri genetik olabilir, kalıtsal olabilir, çevresel olabilir doğum döneminde annenin çok fazla zararlı madde kullanımı olabilir, çocuğun büyüme döneminde çok fazla ekranla, tablet, televizyon, telefon fark etmez birebir ilgilenmesi olabilir. Bunlar öğrenme güçlüğü nedenleri arasında sayılabilir.”*

K6 *“Öğrenme güçlüğü nedenlerinden biri kalıtsal, genetikte kalıtsal. İkincisi çocuk yaşta ve bebekken yeterli beslenmeme. Üç aile ilgisizliği. Dört erken teşhisin yapılmaması geç kalması ve bu konuda önlem alınmaması... tamamıyla okula ve öğretmene bırakılan bir süreç. Ailenin pek kabullenmemesi gibi bir duygusu olabiliyor. Benim çocuğum başarılı, benim çocuğum zeki gibi bir düşünceye kapılıyorlar ve bunları kapsam dışında bırakıyorlar. Bu yüzden çocuğun erken teşhisi ve önlemler alınmadığı için de okul ortamına yayılıyor.”*

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nda yer alan “**Kendinizi Öğrenme Güçlüğü Konusunda Yeterli Görüyor Musunuz?**” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar tema, alt tema ve kodlara dönüştürülüp Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda kendilerini yeterli görmelerine ilişkin bulgular

| Tema | Alt Tema | Kod | Katılımcı |
|-----------------------------|----------|-----------------------------|--------------------------------|
| Öğrenme Güçlüğü Yeterliliği | Yeterli | Destek Eğitim Sağlama | K6, K9, K10 |
| | | Kısıtlı Süre | K9, K20 |
| | | Psikolojik Destek | K6 |
| | | Aile ile İş birliği | K10 |
| | | Bilgi Donanımı | K20 |
| | Kısmen | Öğrenci Sayısı Fazlalığı | K2, K16 |
| | | Araştırmayla Eksiği Giderme | K7 |
| | | Bireysel Farklılıklar | K15 |
| | | Bilgi Eksikliği | K1, K5, K8, K14, K17, K18, K19 |
| | | Öğrenci Sayısı Fazlalığı | K3, K4, K8, K12, K13, K17 |
| | Yetersiz | Kısıtlı Süre | K4, K8, K13, K14, K18 |
| | | Materyal Eksikliği | K4 |
| | | Tecrübe Eksikliği | K11 |

Tablo 4.12'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler “Öğrenme Güçlüğü Yeterliliklerini” Yeterli, Kısmen ve Yetersiz olmak üzere üç alt temada betimlemişlerdir. Öğretmenlerin yeterlilik öz değerlendirmesinde kendilerini büyük bir çoğunluğunun yetersiz hissettiği, geriye kalan öğretmenlerin yarısının yeterli diğer yarısının ise kısmen yeterli hissettikleri belirlenmiştir.

Yeterli alt temasında öğretmenler “Destek Eğitim Sağlama”, “Kısıtlı Süre”, “Psikolojik Destek”, “Aile İş birliği” ve “Bilgi Donanımı” kodlarında yeterliliklerini belirtmişlerdir. Yeterli alt teması içerisinde en yüksek değere sahip olan kod “Destek Eğitim Sağlama” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

K10 “Şöyle kendi öğrencimi yetiştirdiğim için öncesi ve sonrası opsiyonlarına baktığımız zaman evet. Ama şöyle bir şeyde var. Öğrencimi 1. sınıftan aldığım o eğitimlerin bana çok faydası olduğuna, dokunduğuna inanıyorum. Yani öğretmenlerin sadece salt sınıf öğretmenliği ile devam etmemesi gerektiğini yani özel eğitim konularında kendilerini geliştirmeleri, devam etmeleri gerektiğine inananlardanım. Çünkü bu çocuklar kaynaştırma olarak bize geliyorlar ve dolayısıyla siz onlarla ilgilenmek zorundasınız. Bir kenara bırakamazsınız öğrencimin adını zikretmekte bir sakınca var mı bilmiyorum. Semih adında bir öğrencim mesela geldiğinde kesinlikle öğrenme güçlüğü olan bir öğrencimdi. Teşhisi de öyle konulmuştu zaten, öğrencim bırakın harfleri, sayıları dahi bilmiyordu yapamıyordu yani oturturamıyordum. Aileyle iş birliği yapma konusunda ve değişik metotlarla somut verilerle anlatarak ve 4. sınıfa geldi. Semih hala eksiklerimiz var daha bitmedi. O yüzden aile diyorum ki ortaokula giderken devam etmesi gerekiyor birebir eğitimlere. Toplum içerisinde çok kolay iletişime geçmekte zorlanıyor. Bu çocuklarda sosyal problemler de var onları sevmelisiniz Özgüven yetersizliğini gidermelisiniz. Yani sadece olayı ters

değil o şekilde de yapılandırılması gerektiğine inanıyorum ve bunların karşılığında şu an öğrencimdeki gelişimi gördüğünde anlayabilirsiniz. Ha bununla da rehber öğretmenim şahittir nereden nereye geldiğimiz konusunda.”

Yeterli alt teması içerisinde bir diğer yüksek değere sahip olan kod “*Kısıtlı Süre*” koduna aittir. Bu kod içerisinde öğretmenler kendilerini öğrenme güçlüğü konusunda yeterli gördüklerini fakat öğrencilerle ilgilenmelerinde kısıtlı süre olması dolayısıyla tam etki edemediklerini belirtmişlerdir. Bu koda ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K9 “Şöyle evet yeterli görebilirim. Ancak zamanımın olmadığını düşünüyorum. Çünkü sınıfın diğer öğrencileriyle ilgilenirken onlara verdiğimiz zaman yeterli değil. Biz zaten şu an sabahçı öğlenci grup olduğumuz için ancak destek eğitimiyle onları desteklemeye çalışıyoruz sadece. Yeterli de yeterli zamanımız yok. Tekrar konusunda eğer çocuk öğrenmediyse tekrar ettiriyorum, ya çocuğu alt seviyelerine iniyorum. Ancak bu şekilde çünkü bu okuldan mezun olmadığım için tabii ki orada eksiklerim var.”

K20 “Kendimi öğrenme güçlüğü konusunda yeterli görüyorum. Fakat uygulama aşamasında bildiklerimi aktarma fırsatım olmuyor. Öğrenme güçlüğünün en yaygın görüleni disleksidir disleksi ile ilgili çok sayıda kitaplar makaleler okudum ve çeşitliliğim eğitim yöntemleri izledim bu konuda yeteri kadar bilgim var dediğim gibi bunlara sınıf içerisinde birebir uygulayacak zamanım yok.”

Yeterli alt teması içerisinde “*Psikolojik Destek*”, “*Aile ile İş Birliği*” ve “*Bilgi Donanımı*” kodlarında birer öğretmen yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ait örnek öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

K6 “34 yıllık öğretmenim hemen hemen her 4 yılda görevimde mutlaka bir veya iki tane öğrenme güçlüğü çeken öğrencim oldum. Eğer bu konuda bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum. Tabii ki eksikliğimiz var bu konuda Akademik eğitim almış bir öğretmenle asla karşılaştırmayız kendimizi ama herhalde yeterli diye düşünüyorum”

Kısmen alt temasında öğretmenler “*Öğrenci Sayısı Fazlalığı*”, “*Araştırmayla Eksiği Giderme*” ve “*Bireysel Farklılıklar*” kodlarında kısmen yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Kısmen alt teması içerisinde en yüksek değere sahip olan kod “*Öğrenci Sayısı Fazlalığı*” koduna aittir. “*Araştırmayla Eksiği Giderme*” ve “*Bireysel Farklılıklar*” kodlarında birer öğretmen bulunmaktadır. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K2 “Yani sınıflar çok kalabalık olduğu için zaman zaman evet yetersiz kaldığımız olabiliyor. Çünkü sınıf çok kalabalık, öğreteceğimiz konular çok fazla ağır geliyor zaman zaman. Onlara yetişelim derken bu tip çocukları öğrenme güçlüğü çeken çocukları zaman zaman ihmal

edebiliyoruz ama yine de elimizden geldiğince onlarla ayrı çalışıp resim müzik beden derslerinde bu çocuklarla ayrı çalışmaya çalışıyoruz. Tabii ki onları daha çok sınıftan soyutlamadan sınıftan yapmaya çalışıyoruz ya da çocuklara başka görevler verdiğimiz zaman onlarla ayrı çalışıyoruz.”

K7 “Şöyle 9. yılım sınıfımda bir ya da iki kez öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler gördüm. Çok yeterli değilim ama yetersiz de değilim bunun için farklı yöntemlerde bulup araştırıyorum faydalı olup olmadığını bilmiyorum ama biraz ailenin ilgilenmesi gerekiyor.”

K15 “Hiçbir zaman öğrenme konusunda hiçbir dalda yeterli bulmam ben yani sonuna kadar ölene kadar öğrenmek gerektiğini düşünüyorum.

Yok daha şey olabilir, daha iyi olabilir daha doğrusu şöyle söyleyeyim. Bütün meslek hayatım boyunca her okuttuğum sınıfta bu tip öğrencilerim oldu. Her birinde de farklı şeyler öğrendim. Yeniden farklı bir öğrenciyle karşılaştığımda yine aynı şeyler olacağını düşünüyorum hani insan karakterinin birbirinden çok farklı olması gibi bu öğrenci tiplerinde de farklı farklı şeylerle karşılaşıyoruz onlarla ilgilide değişik şeyler öğreniyorum.”

K16 “Çok yeterli görmüyorum açıkçası. Sınıfında öğrenme güçlüğü çeken öğrenci olmasına rağmen kalabalık ortamlarda o öğrencinin birebir ihtiyacını karşılayabilecek kadar yeterli görmüyorum. Yeterli görmekten öte sistemin buna izin vermediğini düşünüyorum. Çünkü öğrencinin kalabalık ortamda bazen sönebildiğini bazen bazı konularda fark edilmediğini keşfediyoruz. Birebir eğitimle daha isabetli eğitim yapılabilir daha isabetli sonuçlar elde edilebilir kalabalık ortamlarda faydalı olmadığını düşünüyorum.”

Yetersiz temasında öğretmenler “Bilgi Eksikliği”, “Öğrenci Sayısı Fazlalığı”, “Kısıtlı Süre”, “Materyal Eksikliği” ve “Tecrübe Eksikliği” kodlarında öğrenme güçlüğü konusunda kendilerini yetersiz olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yetersiz teması içerisinde en yüksek değere sahip olan kod “Bilgi Eksikliği” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K1 “Hayır. Mesela iki tanesini bildim, öğrenme güçlüğü ile ilgili aşamalardan. Diğer ikisini bilmiyordum. Ha bildiklerim hakkında evet neler yapabilirim onun farkındayım ama onun haricindekileri bilmediğim için çok yeterli görmüyorum. Çocuklara eğitim verme konusunda. Mesela Türkçe disleksi dediğimizde konusunda okuduğu harfleri ters yazarken, ters okurken o konuda okuma yazma konusunda evet, yeterli görüyorum ya da matematik öğretmeninde diskalkuli, o şekilde yeterli görebiliyorum. Ama diğer ikisini bilmediğim için orada eksikliğimden dolayı yeterli görmüyorum.

K5 “Kesinlikle görmüyorum. Çünkü benim bakış açımla öğretmenlik sürekli kendini geliştirmesi gereken bir meslek. Bu gibi konularda öğretmenlerin kendini geliştirmesinin yanında kurumsal olarak da birtakım etkinliklerin seminerlerin düzenlenmesi ve ben kendimi çok yeterli göremiyorum. O yüzden... Ama elimden geldiğince de çocukların bu güçlüklerine öğrenme güçlüklerini gidermede çözümler bulmaya çalışıyorum. Ama dediğim gibi bu uzun bir süreç ne kadar çok çalışsanız ha

ne kadar çok çalıştığımı da söyleyemem açık söyleyeyim. Ne kadar çok çalışsanız da mutlaka bir adım öteside vardır diye düşünüyorum.”

K19 “Hayır yeterli görmüyorum. Bizim gerek üniversiteden gerek hizmet içi eğitiminden aldığımız bilgiler çok yetersiz. Uygulamada nasıl davranır zorluklar nasıl çocuklarımızın hayatını kolaylaştıracağımız konusunda yeterli bilgimiz ve donanımız yok.”

Yetersiz alt teması içerisinde bir diğer yüksek değere sahip olan kod “*Öğrenci Sayısı Fazlalığı*” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K3 “Açıkçası göremiyorum. Çünkü sınıf mevcudum 43. Bunda yabancı öğrencilerim çok fazla bir ara 19 tane yabancı öğrencim vardı. Sınıfımın çok kalabalık öğrenci olduğunu düşünüyorum. Dilruba öğrencim ile zaman geçirmem çok kısıtlı ve öğrenme güclüğü için kendimi yeterli görmüyorum açıkçası.”

K4 “Açık konuşayım görmüyorum. Çünkü öğrenme güclüğü olan öğrenci için gerçekten farklı yöntemler lazım, farklı malzemeler lazım, araç gereç lazım. En önemlisi de bu konuda uzman olmak lazım bence. Çünkü benim alanım sınıf öğretmenliği...Ben anlattığımda, konuştuğumda rahatlıkla beni anlayabilecek. Ha ne olur beni anlar ama bir ay sonra anlar, 2 ay sonra anlar, 3 ay sonra ama anlar. Çocuk kendini ifade eder, olması gereken becerileri alır, kabul eder ama okuma güclüğü çeken çocuklara hiçbir şekilde ulaşamıyoruz ve bunun için bence 22-30 kişilik sınıflarda ben buna dokunamam... Ha fark ederiz rehber öğretmenlerle beraber elimizden geleni yaparız. Var benim sınıfımda aileler içerisinde fark ettik. Tabii uzun bir süreç oldu rehberlikten sonuç gelinceye kadar Mart, Nisan oldu. Tabii yine kendi çabalarımla ben çok yavaştan aldım onu, öğrenciler okuma yazmayı bitirdi ama biz onunla aşırı yavaş ilerledik. Çünkü benim öğrencim öğrendiğini anında unutan birisi geometrik şekilleri gösterdiğimde ilişki kuramıyor.”

K8 “Hayır görmüyorum. Yani ben bu alanda şunu düşünüyorum. Öğretmenin ayrıca yetiştirilmesi gerekiyor. Çünkü bizim 30 tane öğrencimiz var 29 tane öğrenciye normal eğitim verirken, bir çocuğa ekstra eğitim veremiyoruz. Tabii biz elimizden geleni yapıyoruz elimizden gelen bence %10’u veriyoruz. %90’ı kaybediyoruz eğitim eksikliği var. Öğretmeninde ekstra Milli Eğitimin falan zorunlu kılmalı ya da bu çocuklarınızla o eğitimi almış bir öğretmene yönlendirilmesi lazım. Yoksa açıkçası şu anda hepimiz biz bu sorunu örtüyoruz, sadece yani hallediyoruz 4 sene yani benim gözümde çocuk %10 anca ulaşmıştır.”

K12 “Öğrenme güclüğü konusunda ben de birkaç defa okuduğumu anlayabiliyorum. Bu birincisi biraz benden de kaynaklanıyor, ikincisi sınıf çok kalabalık, üçüncüsü Ailenin de desteği olması gerekiyor. Çok kalabalık olunca o çocukla ilgilenmek çok zor oluyor sabır kalmıyor o yüzden yeterli görmüyorum yani kendimi o konuda yeterli görmüyorum.”

Yetersiz alt teması içerisinde bir diğer yüksek değere sahip olan kod “*Kısıtlı Süre*” koduna aittir. Bu koda ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K13 “Yok ben her zaman için insanın hiçbir zaman bir yerde tamam ben yeterliyim diye düşünceğini ben düşünmüyorum zaten. Bir kere sınıf ortamında böyle çocuklarla uğraşırken yani onları eğitmeye çalışırken her şeyimizi veremiyoruz. Çünkü işlememiz gereken belli bir programımız var, ilerlememiz gereken bir programımız var ve program doğrultusunda işlerken ve ister istemez sınıfta 3 tane çocuk var o 3 tane çocukla daha fazla ile ilgilenirken diğer çocuklar geri kalır. Çünkü bunda 33 çocuğun içinde 3 çocuğu ileriye götürmeye çalışırken, 30 öğrenci ihmal etmek anlamına gelmiyor. Tabii bu çocuk için hiçbir şey yapılmıyor anlamında söylemiyorum bunları. Ama belki farklı ortamda yapılabileceği şeyleri daha az yapıyorsunuz.”

K14 “Göremiyorum bu başka bir şey yani sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olarak veriyorlar. Tam zamanlı olarak yani bu başka bir şey öğrenme güçlüğü olan bir çocukla diğer öğrencilerle aynı kazanımlar yapıyoruz. Ama yani bunlar gerçekten birebir akşama kadar ilgilensen, oyun oynasan o şekilde ilerleyebilecek bu çocuklar. En fazla toplumdaki soyutlanmamış hissediyorlar. Bir noktadan sonra öğrenme güçlüğü damgasını da çocuk sınıfta 3. sınıftan itibaren artık biliyorlar bir şeyleri anlayınca bu sefer yine yalnızlaşma söz konusu oluyor. Yani kendime evet bir noktada güveniyorum ama bu başka bir dal, ben sınıf öğretmeniyim normal öğrencilere nasıl öğretilmesi gerektiğini ilgili yöntem teknikleri öğrendik normal sınıflara göre, eğitim öğretimimizi aldık fakültemizi bitirdik. Tabii ki özel eğitim nasıl yapmamız gerektiğini derslerimizi aldık bu tamamen özel eğitimle özel yetkinlik isteyen bir şey birebir öğretmenlerle daha iyi olması gereken bir şey.”

K18 “Ben yeterli görmüyorum. Çünkü onun uzmanı değilim. Tabii ki bir sınıf öğretmeni olarak hani elimden geldiğince araştırıyorum ama biz normal bir sınıf ortamında yeterli olduğunu düşünmüyorum. Kendi adıma belki başka hocalar kendilerini yeterli görüyordur kendilerini. Bir çocuğu o kadar zaman ayıramıyorum diğer çocukların içinde bazı şeyleri bilsen de zamandan dolayı yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü o çocuklar birebir çalışma istiyor. Sınıf içerisinde ve ben bunu yeteri kadar başardığımı düşünüyorum.”

Yetersiz alt teması içerisinde en düşük değerler “Materyal Eksikliği” ve “Tecrübe Eksikliği” kodlarına aittir. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K4 “Açık konuşayım görmüyorum. Çünkü öğrenme güçlüğü olan öğrenci için gerçekten farklı yöntemler lazım, farklı malzemeler lazım, araç gereç lazım. En önemlisi de bu konuda uzman olmak lazım bence. Çünkü benim alanım sınıf öğretmenliği...Ben anlattığımda, konuştuğumda rahatlıkla beni anlayabilecek. Ha ne olur beni anlar ama bir ay sonra anlar, 2 ay sonra anlar, 3 ay sonra ama anlar. Çocuk kendini ifade eder, olması gereken becerileri alır, kabul eder ama okuma güçlüğü çeken çocuklara hiçbir şekilde ulaşamıyoruz ve bunun için bence 22-30 kişilik sınıflarda ben buna dokunamam. Ha fark ederiz rehber öğretmenlerle beraber elimizden geleni yaparız.”

K11 “-Öğrencilere yetme anlamında mı? Yani şöyle benim kaynaştırma öğrencim olmadı. Bir bu dönem ve yarım dönem 2. dönem

geldi. Yarım dönem oldu bir de şimdiki öğrencim var bu konuda kendimi çok test ettiğim söylenemez açıkçası. Yani çok tecrübem olmadığı için mesela tanımları da çok yapamadım. Çünkü çok da bir tecrübem yok okumadığım kavramlar değil ama üzerinde çok duramadığım, tecrübem olmadığı için diyebilirim.”

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nda yer alan “**Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencileriniz İçin Hangi Yöntemleri Kullanıyorsunuz? Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerinize Uyguladığınız Yöntemleri Ne Zaman Hangi Derslerde Yapıyorsunuz?**” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar tema, alt tema ve kodlara dönüştürülüp Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüne konusunda kullandıkları yöntemlere ilişkin bulgular

| Tema | Alt Tema | Kod | Katılımcı |
|-------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Kullanılan Yöntem | Teknik-Strateji | Görsel Destek | K1, K9, K16, K17, K18, K20 |
| | | Akran Öğretimi | K2, K3, K12, K15 |
| | | Katılım Sağlamayı Destekleme | K5, K14, K15, K18 |
| | | Bilgiyi Tekrarlama | K8, K13, K18, K19 |
| | | Materyal Desteği | K4, K16 |
| | | Özgüveni Artırma/Pekiştirme | K6, K10, |
| | | Somutlaştırma | K7, K17 |
| | | Anlatım | K12, K18 |
| | | Etkinlik | K1 |
| | | Basitten Karmaşığa | K10 |
| | Süreç/Derslerde Kullanım | Resim Dersi | K2, K12, K16, K18, K20 |
| | | Müzik Dersi | K2, K6, K15, K20 |
| | | Beden Eğitimi Dersi | K2, K6, K15, K20 |
| | | Matematik Dersi | K4, K8, K16, K17 |
| | | Serbest Etkinlik Dersi | K7, K12, K14, K15 |
| | | Daha Fazla Süre | K1, K19 |
| | | Türkçe Dersi | K4, K17 |
| | | Normal Eğitime Devam | K11 |
| | | Fen Bilgisi Dersi | K8 |

Tablo 4.13’deki veriler dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenler Kullanılan Yöntem temasını “Teknik-Strateji” ve “Süreç/Derslerde Kullanım” olmak üzere iki alt temada ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme gücüne yaşıyan öğrenciler için kullandıkları yöntemler çoğunlukla Teknik-Strateji alt teması içerisinde yer almaktadır. Teknik-Strateji alt teması içerisinde en yüksek değer “Görsel Destek” kodu içerisinde yer almaktadır. Bu koda ait örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

K1 “Onlara biraz daha farklı daha ağır olacak, süre olarak daha uzun şekilde devam ediyoruz. O harfleri karıştıran öğrencilerde görsel desteklerle, etkinliklerle günlük hayatta kullanabilecek basit basit örnekler ile vermeye çalışıyoruz. Sınıflarımız çok kalabalık evet ilgileniyoruz ama yeterli mi hayır değil. Bu öğrencilerin daha uzun vadede, daha bireysel destekle devam etmeleri daha uygundur.”

K9 “Görsel akıllı tahtalardan yararlanıyoruz, el becerileri ancak o kadar. Daha doğrusu onların resmin dersinden çalmak zorunda kalıyorum ya da beden eğitimi olabiliyor. Çünkü normalde diğer öğrencileri ders anlatırken şimdi 4'te 4 sınıf öğretmeniyim. Zamanı bulmam çok zor ya da destek eğitim alıyorlar. Tabii buda onların hoşuna gitmiyor belki buda onların öğrenmesini güçleştiriyorlardır. Çünkü onların en çok sevdiği derslerden alıyoruz.”

K16 “Çoğunlukla görsel materyallerle destekliyorum. Yaparak yaşayarak öğrenme uygulamaya çalışıyorum, diğer akranları ile aynı materyaller onları çok etkilemeyebiliyor. Örneğin, ekran karşısında bir projeksiyondan ya da akıllı tahtadan ders anlatımı onları çok etkilemeyebiliyor. Ama çocuğun bizzat dokunabildiği eline aldığı materyallerle çalışmalarda daha olumlu sonuçlar alıyor. Bu anlamda çocuklar daha çok yaşayarak öğrenecekleri yöntemleri tercih etmek.”

Teknik-Strateji alt teması içerisinde diğer bir yüksek değerlere sahip olan kodlar “Akran Öğretimi”, “Katılım Sağlamayı Destekleme” ve “Bilgiyi Tekrarlama” kodları içerisinde yer almaktadır. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K2 “Benim sınıftaki iyi öğrenciler var işte akran öğretimi çok kullanıyorum çok ileri çocuklar olduğu zaman onları okuttuğum zaman, hemen onları görevlendirip ben diğerleri ile çalışırken, o iyi olan öğrenciler de arkadaşlarına yardım ediyorlar bu şekilde 1. sınıf okutuyorum çok çok da faydasını görüyorum.

K3 “Ona en fazla arkadaşlarıyla, yanında iki öğrenci oturtarak tamamlama yapmaya çalışıyorum ve ayrıyeten o öğrencim destek eğitimi alıyor okulda. Aile ile iletişim halinde oluyorum, çocukla iletişim halinde olabiliyorum ama dediğim gibi çok fazla vakit ayıramıyorum.”

K5 “Onları öncelikle sınıfta onları daha ön planda almaya çalışıyorum. Onları daha ama onlar ne kadar uğraşsanız da öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, sınıf ortamında normal bir öğrenci gibi öğrenemiyorlar. Hani ben onlara ne kadar mesela soru cevap yapsam da araştırma yap desem de çok da başarılı olduğumuzu düşünmüyorum.”

K15 “Ben bu sınıfta aldığım ikinci sınıfta aldım ve pandemi çocuklarıydı, dolayısı ile birkaç öğrencim okumaya geçememişti, bir tanesi de işte öğrenme güçlüğü olan öğrencimdi, ben aile ile evde çalışma yaptım. Evime misafir ettim öncelikle. Yüz yüze oturduk anneyle babayla tanıştık. Dedim ya babaya benzer yanları vardı, sonra evde biraz çalışma yaptık çocukla, okul dışı saatlerde çalıştık, onun ötesinde işte ev dışı çalışmada çocuğu ön sıraya oturtma, kendisini anlayabilecek ve yardımcı olabilecek bir arkadaşıyla oturtma o arkadaşlar değişiyor belli aralıklarla iki haftada bir değiştiriyorum. Büyük punto yazılar birebir çalışma ne biliyim diğer çocuklarla okuma yazma çalışması yaparken onunla ikili çalışması gibi çalışmalar. Farklı soru tipleri hazırlama çalıştırma bu tip çalışmalar yaptık. Aileyle daha sık görüşme, belli aralıklar rehberlikle, zaten toplantılarımız

var. Uygulamamız gereken resmi prosedür var onun ötesinde de aileyle daha sık görüşme, çocuk ayrıca destek eğitimde alıyor.

K8 “Ben genelde daha geriden gelmeye çalışıyorum. Mesela şu an çocuk 4. sınıfta ise 3. sınıf konularından başlıyoruz. Çünkü alt yoksa üstte de zaten olmaz düşüncesi var. Bizim yaptığımız biraz daha diğer sınıftaki öğrencilere sorduğumuz soruları onlara daha basit sorular soruyoruz. Daha basit, daha anlaşılır, daha az soru zaten bunlarda şöyle sıkıntı var. Çok uzun sorular çözemiyorlar. Kesinlikle ikincisi fazla soru sormayacağız bunlara. Mesela normalde sınavda 20 soru varsa bu çocuklarda 5 soru, 7 soru yani çok yoğun soruyla boğulmaktansa çok az soru sorarak çocuğu yormadan çünkü, bu çocukların %90'ında dikkat dağınıklığı var, kesinlikle dikkat toplamama var. Benim görüşüm 5 sorudan fazla sorulmaması lazım.”

K19 “Ya daha çok öğrencilerle bireysel ilgilenmeye çalışıyorum. Çünkü günümüzde sınıf ortamlarında öğrencilere sunabileceğimiz çok etkinlik, çok bir malzeme yok. Kendi imkanlarımız ölçüsünde bireysel ilgilenip anlamadığı konularda yardımcı olup onların eksiklerini kapatmaya çalışıyorum. Aile görüşmeleri yapmaya çalışıyorum. Ailelerle ne yapabileceğimizi düşünüyoruz yani bu kadar açıkçası...”

Teknik-Strateji alt teması içerisinde düşük düzeyde değere sahip olan kodlar “Materyal Desteği”, “Özgüveni Artırma/Pekiştirme”, “Somutlaştırma” ve “Anlatım” kodları içerisinde yer almaktadırlar. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K4 “Ben kendi sınıfımda günlük hayatta birde kolaylıkla anlayabileceğim, mesela ağırlık, hafiflik dediğimde, elime alıyorum ağır bir nesne bir de hafif bir nesne... bak bakalım birde sen eline al.

Meltem Öğretmenim ben bu öğrenciler için okulumuz takdir ederseniz onlar için ayrı bir sınıf yok, onlar için ayrı ayrı araç gereç yok. Ben sadece kendi çabalarımaya göre onları görsel ve tanıdığı bildiği günlük hayatta kullandığı ayırt edebileceği nesnelere yola çıkarak ilişkilendirerek büyük, küçük, hafif, yakın, uzakta yakında daha farklı olan basit günlük hayatta örnek alınabilecek nesnelere... tanıdığı bildiği çünkü hiç tanımadığı bir konuyu ben anlatamam bu çocuğa anlamaz da zaten bu tarz.”

K6 “Şimdi tabii ki şöyle bir ifade kullanayım. Kâğıtta yazılı olanlar, yönetmenliklerde davranış kazanımlar yazılı olanlarla, çocuktan aldığımız kazananlar çok farklı... Ben önce çocuktan o alanda için veri sağlıyorum. Bu tamamen psikolojik etkidir. Tabii ki geri dönüşüm aldığımız öğrenciler de oluyor ama %90'da başarı sağladığını düşünüyorum. Yöntem ve teknik olarak çocuğa öncelikle çocuğun kendisinin başarabileceğini inandırmak önemli, öğrenemeyecek çocuk yoktur. Öncelikli onu ne ifade edeyim öğrenemeyecek çocuk yoktur. Sadece ilgi ilgisini ihtiyacını duygusal problemlerini falan her şeyini belirlediğimiz zaman o çocuktan mutlaka geri dönüşüm alabiliriz.”

K7 “Öncelikle ben direk kitap yoluyla, yazı yoluyla bir şey öğretmeye çalışmıyorum. Hikâyeleştirerek elimden geldiğince somut yöntemlerle mesela, matematikte parmaklarla daha çok olayla hikayeye bir

toplama işlemini bile hikâye ile anlattığım zaman çocuğun aklında sayılardan çok hikâye kalıyor. Aslında mantığını almış oluyor. Çok yeterli değilim bu konuda dediğim gibi iki öğrencim oldu öğretmenlik hayatımda ama araştırıyorum yeğenimden ötürü... İşte bu parmakla ya da uyguladıklarım birçok yöntem var bazı öğretmenlerin bu konuda bilgileri onlardan öğrenmeye çalışıyorum.”

K18 “Ya şimdi sınıf ortamında olduğu için birebir vakit ayırmaya çalışıyorum aralarda genelde yaptığımız anlatma yöntemi işte soru cevap veya onların ilgisini çekecek renklerle kodlamaya çalışıyorum. İşte bir tartışma açıp onun tartışmanın içine koymaya çalışıyorum. İşte birebir anlamadığı problemi zaman varsa onunla birebir anlatarak aynı zamanda ona çözdürerek özellikle matematik konusunda... işte gezi gözlem yoluyla hani göstererek gezdirerek. Çünkü gördüğünü daha çok aklında tutuyor veya kavramadığı konularda onunla yaptırarak dramatizasyon yoluyla anlatmaya çalışıyorum bazen bir konu ile ilgili bir beyin fırtınası oluşturmaya çalışıyorum. O konu ile ilgili sorular bir fikir üretmesini o konu ile ilgili bir fikir üretmek veya işte hani rol yaptırarak sınıf ortamında ister onlar geliştirilerek, diğer arkadaşlarıyla o özellikte gitsin konuşsunda karşılıklı konuşmalardan tiyatro şey gibi o şekilde yapmaya çalışıyorum ama sınıf ortamında yeterli bulmuyorum.”

Teknik-Strateji alt teması içerisinde en düşük düzeyde değere sahip olan kodlar “Etkinlik” ve “Basitten Karmaşığa” kodları içerisinde yer almaktadırlar. Bu kodlara ait örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

K1 “Onlara biraz daha farklı daha ağır olacak, süre olarak daha uzun şekilde devam ediyoruz. O harfleri karıştıran öğrencilerde görsel desteklerle, etkinliklerle günlük hayatta kullanabilecek basit basit örnekler ile vermeye çalışıyoruz.”

K10 “Şimdi öğretmenim; sınıf içerisinde eğer bir şeyleri ayrıca öğrettiysen onları güdülemek adına arkadaşlarının içerisinde o çalışmalarını yaptırıp vaaav başardın, harikasin, ifadelerini duymaları için tabii ki öğrenmenin tebliğ ve takdire bağlı olmaması lazım. Çünkü çok küçük çocuklardan bahsediyoruz biz ki biz büyükken bile ihtiyaç duyuyoruz sınıf içerisinde böyle, ancak esneklik sağlıyorum yani çocuk yazıyı yetiştiremeyebilir, o an beni dinlemeyebilir, kule yapmaya devam edebilir, sürekli ona ikaz etmek çocuğu kopartır. Teneffüslerde onunla duygusal iletişime geçiyorum. Aileyi hiç yalnız bırakmıyorum beni çok yoran bir şey bu ama verim alıyorum. Bunun dışında öğle aralarında ilk defa bu kadar boşum mesela şu an bir öğrencimle çalışma vardı sürekli çalışıyorum. Yöntem... önce bağ kurmak lazım duygusal bağdan sonra onun yapacağına inandırmak gerekiyor öğrenciyi. O yüzden basitten karmaşığa yöntemini kullanırım. Yani hemen hop zorla başlamayız. Oyuncaklarla başlarız bu tür çocuklarda mutfak eşyalarından başlarız gene aklıma gelen şu an şu an haritada birçok ülkenin şehrini bilebiliyor ya da ritmik sayabiliyor ve bu ritmik saymanın nerede kullanabileceğini tezahür edebiliyor. Anlatabiliyor muyum ne demek istediğimi? Yani yöntem çok önemli onun kendine inanması da çok önemli, yani bu tek bir kaynaştırma öğrencileri için değil sınıfın geneli için de çok önemli ama şu bir gerçektir biz sınıf öğretmenleri bu konuda çok yorulabiliyoruz desteğimiz az.”

Süreç/Derslerde Kullanım alt teması içerisinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri yöntemleri ne zaman ve hangi derslerde kullandıklarını dile getirmişlerdir. Süreç alt teması içerisinde en yüksek değer “Resim Dersi” kodunda yer almaktadır. “Resim Dersi” kodu içerisindeki öğretmenler öğrenme güçlüğüne gidermeye yönelik çalışmalarını çoğunlukla Resim Derslerinden öğrencileri alarak bilgi tekrarlarını yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise öğrencinin resme karşı ilgisini derslerinde kullandığını belirtmiştir. Bu öğretmene ait ifadeye aşağıda yer verilmiştir:

K16 “Derslerimizin içinde özellikle yapmaya çalışıyorum. Özellikle daha soyut olan derslerden matematikte matematik alan derslerde yapmaya çalışıyorum. Öğrenme gücünün yanı sıra başka bir şey de etkilemediği zaman, hem kendi dikkatini daha çabuk dağılıyor hem arkadaşların da dikkatini çabuk dağıtıyor dağıtıyor. O yüzden bunlar için ayrıca etkinlikler işte kesebileceği boyayabileceği... Zaten mutlaka ilgilenebildiği bir alan oluyor öğrencileri de genelde bunu gözlemliyorum şu an sınıftaki öğrenci mesela görsele resme karşı ilgisi var onunla yaptığımız çalışmalar ile ilgili resim çizmesini istiyorum ya da ben mesela son matematik konusunda paralarımızı öğrendik paralarımızda ben bir para çizdim kağıdına daha küçüklerini sırayla çiz dedim. Büyükten küçüğe doğru daha büyüklerini çiz dedim bu şekilde derse katılmasını sağlamaya çalıştım ders sırasında ama.”

Süreç alt teması içerisinde yüksek değerlere sahip olan diğer kodlar “Müzik Dersi”, “Beden Eğitimi Dersi”, “Matematik Dersi” ve “Serbest Etkinlik Dersi” kodları içerisinde yer almaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenme güçlüğüne gidermeye yönelik çalışmalarını çoğunlukla Müzik Beden Eğitimi ve Serbest Etkinlik derslerinde yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise öğrencilerin aktif katılımını Müzik ve Beden Eğitimi derslerinde daha çok sağladığını öğrenme güçlüğü yöntemlerini bu derslerde kullandığını belirtmiştir. “Matematik” kodunda ise öğretmenler öğrenme güçlüğü yöntemlerini bu derste kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri sırası ile aşağıda verilmiştir:

K2 “Resim, Müzik, Beden derslerinde bu çocuklarla ayrı çalışmaya çalışıyoruz. Tabii ki onları daha çok sınıftan soyutlamadan sınıfta yapmaya çalışıyoruz ya da çocuklara başka görevler verdiğimiz zaman onlarla ayrı çalışıyoruz.”

K6 “Bütün derslere yayıyorum biraz da sorumluluk veriyorum mesela beden eğitimi dersinde, Müzik dersinde bu tür derslerde tamamıyla ön planda çıkartmaya çalışıyorum. Çocuğum ve yine aile yine çocuktan bahsedeyim çocuğu ön plana çıkarttığım için çocuk kendin kendinde bir güven paylaşımı, sınıf içerisinde kaynaşması artık sınıfta kendisini kabullendiğini hissetti. Bu çocukla birebir destek eğitim odasında çalışmam oluyor.”

K4 “Elimden geldiğince hem Türkçe hem matematik dersinde bunlarla özel ilgileniyorum öğrencilerim mesela görevlendiriyorum ya bir deneme ya da bir dikte çalışması o zaman gidiyorum bu öğrencilerimin yanına zaten en ön sırada oturtuyorum yanında konuşkan bir öğrenci veriyorum ki daha çok sosyalleşsin elimden geldiğince onun yanında oturuyorum. Hadi yazalım, yapalım şurada ne görüyorsun, acaba hangisi daha iyi, bu mu büyük bu küçük veya bana göre bu nesnelere içinde ondan bunun gibi anlamasını istediğim şeyler istediğim şeyler.”

Süreç alt teması içerisinde daha düşük değerlere sahip olan kodlar “Daha Fazla Süre”, “Türkçe Dersi”, “Normal Eğitime Devam” ve “Fen Bilgisi Dersi” kodlarında yer almaktadırlar. Öğretmenler öğrenme güçlüğüne gidermeye yönelik çalışmalarını Türkçe ve Fen Bilgisi derslerin kullandıkları yöntemler ile desteklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi öğrenme güçlüğüne karşı yöntem kullanımı için sürelerinin daha fazla olması gerektiğinden bahsetmişlerdir, bir öğretmen ise normal eğitime devam ettiğini ek bir yöntem kullanmadığını söylemiştir. Bu kodlara ait örnek öğretmen ifadeleri sırası ile aşağıda verilmiştir:

K17 “Türkçede okuma yazmada öğrenirken 1. sınıfta kullanmıştım bu destekle yeni matematikle aynı şekilde görsel sunumu anlamında sunuyoruz. Hayat bilgisinde çok kullanmıyorum. Hani günlük hayat becerilerini yerine getirdiği için bu konuda sıkıntı yaşamıyoruz Türkçe ve matematikte zorlanıyoruz.”

K8 “Matematikte kullanıyorum, Fen bilgisinde kullanıyorum. Fen bilgisinde daha doğrusu geriden gördüğü... Asıl kullandığımız ders matematik çünkü, bunlar problemlerden ziyade ancak işlem, çünkü problemler uzun oldukça karmaşıklaşıyor. Çünkü çocuk çözemiyor. Teneffüslerde ilgileneyim biraz daha vaktimi ona ayırıyorum fırsat buldukça. Ayrıca biz bireysel eğitim veriyoruz onlara, bireysel eğitimde kastım teke tek yani destek eğitim.”

K19 “Mesela teneffüslerde bazen küçük aralıklarla yardımcı olmaya çalışıyoruz ya da dersin bir bölümünde diğer öğrencilerin herhangi bir çalışmayı yaparken herhangi bir etkinliği yaparken onun yanına çağırıyorum. Ya da ben ayaktayken onun yanına gidip kısa süreli yardımcı olmaya çalışıyorum ya da veli ile görüşüyorum evde nasıl çalıştırabiliriz konusunda yardımcı oluyorum. Yani ekstra çok fazla bir zamanda bulunmuyorum açıkçası olabildiğimiz kadar...”

K11 “Şimdi şöyle öğretmenim. Benim öğrenme güçlüğü çeken öğrencim bayağı bir iyi aslında. Az önce bahsettiğim gibi dürtü bozukluğundan kaynaklanan öğrenme güçlüğü diye düşünüldü. Onunda aslında o ailesi ile onun olumsuz davranışlarından dolayı yönlendirdik oradan hastaneye, hastaneden RAM’a orada dürtü bozukluğu çıktı. Aslında çocuk dürtü bozukluğundan dolayı öğrenme güçlüğü çıktı oda bir senelik rapordu. Şimdi mesela öğrenci için ekstrasından bir plan oluşturmadık rehber öğretmenimizle. Çünkü normal planımıza uyabiliyor şimdi şu anki öğrencim hani ekstra bir plan hazırlamadık. Çünkü vermek istediğimiz kazanımları normal öğrencilerle aynı şekilde alabiliyor. Az önce bahsettiğim gibi

tamamen diirtü bozukluğundan kaynaklandı. Rutin öğrencilerle beraber gidiyorum ama aile ile sürekli irtibat halindeyim ailesi de hani çok ilgili hem derslerinde hem de böyle her anlamda ilgili yani ekstra benim fazla bir şey yapmama gerek kalmıyor.”

Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nda yer alan “**Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitimlerinin, Sınıf İçerisinde Kaynaştırma Eğitimi Yoluyla Mı Yoksa Sınıf Dışında Destek Eğitimi Yoluyla Mı Yapılması Gerekliğini Düşünüyorsunuz? Neden?**” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar tema, alt tema ve kodlara dönüştürülüp Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eğitimlerinin destek/kaynaştırma eğitimi olarak verilmesine ilişkin bulgular

| Tema | Alt Tema | Kod | Katılımcı |
|-------------|---------------|--------------------------------|---|
| Eğitim Türü | Kaynaştırma | Sosyalleşme | K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K15, K17, K18, K19, K20 |
| | | Akran Öğrenmesi | K16 |
| | Destek Eğitim | Bilgi Eksikliğinin Giderilmesi | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20 |

Tablo 4.14’deki veriler dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenler verilecek eğitimi iki alt temada ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimlerinin destek eğitimi yoluyla verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise “*Destek Eğitiminin*” yanı sıra öğrencilerin sosyalleşebilmesi adına “*Kaynaştırma Eğitimine*” de devam etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri sırası ile aşağıda verilmiştir.

K1 “Her ikisi de lazım. Tek bir tanesi ile olmaz. Sınıfta sosyal anlamda bu çocukların diğer arkadaşların kaynaşması gerekiyor, diğer arkadaşlarını görmesi için. Sınıf kalabalık ortam olduğu zaman, diğerlerinin ister istemez kaynaşsa bile derslerde onlar daha ileride ve bunlarda daha geride kalmış oluyor. Hem bireysel desteğin olması gerekiyor hem de kaynaşma anlamında toplum içerisinde bulunması gerekiyor.”

K16 “Biraz önce de söylediğim gibi destek eğitim odalarında birebir ilgilendiği zaman bu tip öğrenciler arasında bazen kaynayabiliyor. Çocuk kendi de çok odaklanabilen bir çocuk olmadığı için diğer öğrencilerle ilgilenirken onun dikkati daha çabuk dağılır. Öğrendiğini de unutabilecek seviyeye geliyor o yüzden birebir ilgilenmek daha çok olumlu sonuçlar veriyor. Ama tamamen yalnız bırakma ama çocukların sosyal öğrenmesini engel olduğu için tek başına destek eğitim odalarını daha öğrenmesi sosyal öğrenmeye akran öğrenmesine engel olacağı için tek başına onu da yeterli bulmuyorum İkisini birlikte devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.”

K14 “Kesinlikle destek eğitim odalarıyla biraz öncede aynısını söylemişim bu çocuklarımız kendilerini yetersiz hiss ediyorlar, yetersizlik duygusu ile hiçbir şekilde baş edemeyiz. Çocuk bakıyor evet diğerleri evet belli bir süre sonra belli bir saat sonra çabalamaya bırakıyorum. Onunla bireysel yapınca o an mutlu oluyor o başarıma hakkını yaşayabiliyor ama sınıf içerisinde girdiğin zaman ben göremem bunu dinlememe gerek yok diyor. O yüzden destek eğitim odalarının en fazla 2 kişi olarak seviyesine yakın olan çocuklarla mümkünse birebir...”

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan “**Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrenciler ile Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir? Bu Konuda Diğer Öğretmenlere Önerileriniz Neler Olabilir?**” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar tema, alt tema ve kodlara dönüştürülüp Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili sorunlar ve önerilerine ilişkin bulgular

| Tema | Alt Tema | Kod | Katılımcı |
|--|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrenciler ile İlgili Yaşanan Sorunlar ve Öneriler | Karşılaşılan Problemler | Sınıf Yönetimi | K10, K12, K13, K14, K17, K18, K20 |
| | | Psikolojik Etkiler | K6, K10, K11, K12, K14, K15 |
| | | İletişim Güçlüğü | K1, K4, K12, K14 |
| | | Dikkat Eksikliği | K16, K17, K18, K20 |
| | | Aile Faktörü | K2, K6, K13 |
| | | Ailenin Kabullenememesi | K9, K13, K20 |
| | | Bilgi Aktarımı | K5, K8 |
| | | Aile Desteği | K7, K9 |
| | | Yetersiz Süre | K11, K19 |
| | | Tanı Eksikliği | K3 |
| | Öneriler | Öğretmen Eksikliği | K4 |
| | | Aileyi Bilinçlendirme | K1, K6, K8 |
| | | Güdüleme/pekiştirme | K3, K16, K20 |
| | | Uzman Öğretmen Tahsisi | K4, K17, K19 |
| | | Destek Eğitim Süresi | K5, K15, K18 |
| | | Öğretmen Eğitimi | K1, K19 |
| | | Aile ile İletişim | K7, K13 |
| | | Oyun Etkinlikleri | K12, K20 |
| | | Ödüllendirme | K2 |
| | | Sabır ve Özveri | K9 |
| Düzen ve Planlama | K10 | | |
| Tıbbi Destek | K11 | | |
| Akran Desteği | K16 | | |

Tablo 4.15’te araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Karşılaşılan Problemler alt teması içerisinde genellikle öğretmenler; sınıf düzeninin bozulması, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde psikolojik olarak ket vurma ve umutsuzluk hislerinin görülmesi,

öğrencilerle yaşanan iletişim sorunları, dikkat eksikliği ile sınıf ortamında baş edememe, aile iletişimi ve ailenin durumu kabullenememesi gibi konularda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Karşılaşılan Problemler alt teması içerisinde en yüksek değere sahip olan kod “Sınıf Yönetimi” kodu içerisinde yer almaktadır. Bu koda ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K12 *“Yaşadığım sorunlar birincisi çocuk kendini gerçekten şey hissediyor, kötü hissediyor. Arkadaşlar arasında bir şey öğrenemediği zaman burada öğretmenin kesinlikle şey olması gerektiğini düşünüyorum yani hani öğretmenlik gerçekten sabır ve özveri isteyen bir meslek olduğu için elimden geldiğince bunu yapmaya sevgiyi gösterilerek yapılan her işin belli bir karşılığının olduğunu düşünüyorum inananlardanım. Buna dört dörtlük uymayabiliyorum ama birebir ilgilenmek gerekiyor öğretmen olarak. Öğrenme güçlüğü sorunu yaşayan öğrencileri şimdi düşünüyorum arkadaşlarıyla ilişkisi bozuk, sosyalleşmekte zorlandığı, anlamadığı için dersi dinlemiyor yani dersi dinlemediğinde farklı işlerle uğraşıyoruz, sınıfın düzenini bozuyor böyle olduğu zamanda bu bir süreç uzun bir süreç. Maalesef onun arkadaşlarının çözümü yolu şu oldu: Arkadaşımız uygun bir sözcük dille “arkadaşımız bunu anlamakta zorlanıyor ama biz ona destek olacağız kesinlikle. Bununla ilgili kötü bir söz kötü bir konuşma duymak istemiyorum hepimiz farklı farklı kişiliklere sahibiz” deyip olaya el atıyorum. Yani kesinlikle çocuk oradaki kendini, öğretmenim beni koruyor duygusunu hissetmesi gerekiyor. Dışlanmışlık duygusunda kurtulunca onlarla mecbur sınıfın arkadaşlarımızın, kardeşlerimizin biz birbirimizin arkadaşımız, kardeşiz dışarıda oyun oynarken nasıl iyi oynaması gerektiğini birlikte oyun oynaması gerektiğini. Hani oyun oynarken de öğreniyorlar birçok şeyi bu tarz şeyler yapmaya çalışıyorum sözümü son saatlerde şey yapmaya çalışıyorum daha çok oyun tarzı çocuğun katılabileceği oyun tarzı etkinlikler yapmaya çalışıyorum ki o da bir kelime bile söylese onure oluyor o zaman problem çıkmıyor.”*

K14 *“Hiçbir şey öneremiyorum yani dedim ya çözümü çok zor birçok şey denedim yani şunu deneyince çok iyi oluyor, yani evet koşulsuz kabul var. Öğretmenin sonuna kadar arkasında durduğunu, onu sevdiğini ona değer verdiğini hissettirmesi çok önemli çünkü bu çocuklar daha sonra öğrenme güçlüğüne iyice fark ettikten sonra iyice umutsuzlaşıyorlar, iyice kavga yaramazlık yapabiliyorlar. Yani yaşitlarından büyük insanlarla farklı şeylere girebiliyorlar. Okul dışında olmaması gereken yaşından büyük davranışlar sergileyebiliyorlar, disiplin problemi çok fazla oluyor. Şimdi hani sınıfta kendini göstermese de bu teneffüste birinin ağzını gözünü patlatmış, öbürünün ayağını çatlatmış olarak geri dönüyorlar. Mesela okulda herhangi bir sıkıntı olduğunda diyorum ki kesinlikle benim sınıftımdadır. Çünkü 5 tane var birbirlerini tetikliyorlar %70'i de benim sınıftımdan çıkıyor yani duramıyorlar. Çocuklar kendini göstermek istiyor göstermek. Öğrenemiyorlar sevinmek istiyor, baskı kurarak sevinmek istiyor bu sefer ya da güçlü oluyorlar nedense fiziksel şiddet fazla oluyor.”*

K17 *“Şöyle çok fazla dikkati dağılıyor, dikkatini toparlamaktan çok güçlük çekiyorum. 5 dakika 4 dakika ancak oluyor sonra işte resim yapmaya yöneliyor sonrasında kitapları işte kitaplarını karalamaya yöneliyor, makas çalışmaları yapıyor, tamamen ders dışı etkinlikleri yapıyor bu da sınıfın*

düzeni ve ahengini bozuyor. Böyle durumlarda onu alıp ön sıralarda oturtmayı bir görev verip onu da aktif hale getiriyorum tahta silinecekse tahtayı sildiriyorum kalem getirilecekse kalem getirme... Yani sürekli arkadaşları ile iletişim halinde tutmaya çalışıyorum. Dediğim gibi bu konuda bu konuda kendi adıma çok etkili bir eğitim süresi gerçekleştiremiyoruz. Bu işi bilen kişilerin bu süreçte daha aktif olması gerektiğini düşünüyorum bu çocukların yararı adına.”

Karşılaşılan Problemler alt teması içerisinde bir diğer yüksek değere sahip olan kod “*Psikolojik Etkiler*” kodu içerisinde yer almaktadır. Bu koda ait örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

K6 “Bizim karşılaştığımız benim kendim birebir karşılaştım öğrenciler de duygusal çöküntü çok var. İkincisi ailenin bakış açısı çocuğun başta da belirttiğim gibi benim çocuğum böyle bir kaynaştırma eğitimine tabi olan bir öğrenci değil başarılıdır. Suç öğretmendedir gibisinden tamamıyla öğretmen ve okula atılan ne derler suç kendisine aile kabullenmiyor çocuğunu kabullenmiyor benim çocuğum başarılıdır. Okul ve öğretmen yetersizdir gibi sürekli karşılaştığımız sorunlardan birisi bu... ki en fazlası bu. Çözüm olarak öncelikle aileyi ikna etmek öğretmenin bu konuda sosyal iletişiminde yeterli donanımına sahip olması gerekiyor eğer sosyal iletişimimizde bu konudaki bütün her şeyle donanımınız iyiyse aileye ikna etmek çok kolaydır.”

K10 “Şimdi öncelikle psikolojik sorunlar çok ağır basıyor yani çocuk ötelendiği için sürekli 1. sınıftan başladığım için söylüyorum. Büyük olasılıkla hep ana sınıfında ötelendiği ve anlaşılmamışlar. Çünkü bunları kendilerini nasıl savunacaklarını bilmedikleri için haksızlığa uğradıklarını o kadar biliyorlar ki çocuklar anlamadıklarını düşünebilirler ama öyle değil gayet güzel anlıyorlar. İkincisi de özgüveni yapılandırılma çalışması yürütülmesi gerekiyor. Çünkü öğrenci özgüven kaybediyor ya da tam tersi aşırı ukala olabiliyor.”

K12 “Yaşadığım sorunlar birincisi çocuk kendini gerçekten şey hissediyor, kötü hissediyor Arkadaşlar arasında bir şey öğrenemediği zaman burada öğretmenin kesinlikle şey olması gerektiğini düşünüyorum yani hani öğretmenlik gerçekten sabır ve özveri isteyen bir meslek olduğu için elimden geldiğince bunu yapmaya sevgi gösterilerek yapılan her işin belli bir karşılığının olduğunu düşünüyorum inananlardanım. Bunu dört dörtlük uymaya bilmiyorum ama birebir ilgilenmek gerekiyor öğretmen olarak.”

Karşılaşılan Problemler alt temasında bir diğer yüksek değerlere sahip olan kodlar “*İletişim Güçlüğü*” ve “*Dikkat Eksikliği*” kodları içerisinde yer almaktadırlar. Bu kodlara ait birer örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K14 “Hiçbir şey öneremiyorum yani dedim ya çözümü çok zor birçok şey denedim yani şunu deneyince çok iyi oluyor, yani evet koşulsuz kabul var. Öğretmenin sonuna kadar arkasında durduğunu, onu sevdiğini ona değer verdiğini hissettirmesi çok önemli çünkü bu çocuklar daha sonra öğrenme güçlüğüne iyice fark ettikten sonra iyice umutsuzlaşıyorlar iyice

kavga yaramazlık yapabiliyorlar. Yani yaşlılarından büyük insanlarla farklı şeylere girebiliyorlar. Okul dışında olmaması gereken yaşından büyük davranışlar sergileyebiliyorlar, disiplin problemi çok fazla oluyor. Şimdi hani sınıfta kendini göstermese de bu teneffüste birinin ağzını gözünü patlatmış, öbürünün ayağını çatlatmış olarak geri dönüyorlar. Mesela okulda herhangi bir sıkıntı olduğunda diyorum ki kesinlikle benim sınıfımdadır. Çünkü 5 tane var birbirlerini tetikliyorlar %70'i de benim sınıfımdan çıkıyor yani duramıyorlar. Çocuklar kendini göstermek istiyor göstermek. Öğrenemiyorlar sevinmek istiyor, baskı kurarak sevinmek istiyor bu sefer ya da güçlü oluyorlar nedense fiziksel şiddet fazla oluyor.”

K20 “Bu konuda 3 öğrencim var üçü de birbirinden farklı. Biri çok içine kapanık diğer ikisi aşırı derecede hareketli. Sınıf içerisinde bu çocuklar derse konsantre olamıyorlar. O nedenle kendileri başka işlerle ilgileniyorlar. Bu şekilde olunca diğer öğrencilerin dikkati çok hızlı dağılıyor ve bu konuda ciddi anlamda sorun yaşıyorum. Bir diğer sorun aile sorunudur. Aile çocuğun bu güçlüğü yaşadığını kabul etmiyor ve öyle olunca istenilen düzeyde eğitim ve öğretim sağlamakta güçlük çekiyorum. Bu tür öğrenciler için aile desteği kesinlikle şart.”

Karşılaşılan Problemler alt temasında orta düzeyde değerlere sahip olan kodlar “Aile Faktörü” ve “Ailenin Kabullememesi” kodları içerisinde yer almaktadırlar. Bu kodlar içerisinde öğretmenler genellikle öğrenme güçlüğünde ailenin rolünün yüksek olması gerektiğini fakat ailenin gereken etkiyi öğrenciye veremediğini dile getirmişlerdir. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K13 “Şimdi öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle aslında ilk önce ilk önce aile, aileler ile belli zorluklar yaşıyoruz yani. Çünkü ailenin belli bir şeyi kabullenmesi ona bu durumu ilk başta 1. sınıftan aldığımız için bu durumu ilk baştan itibaren anlatabilmek çok zor oluyor ve ailelerin bunları içine sindirmesi çok zor oluyor kabullenmeleri çok zor oluyor. Onlar haricinde evet sınıf ortamında biraz önce söylediğim gibi diğer çocuklarla bir yere doğru ilerlerken bu çocuk biraz daha onun dışında kalmış oluyor ama ne kadar bu sırada başka etkinlik vermeye çalışsanız da çocuk zaten dikkatini toplayamıyor. Çocuğun şeyi bu durumu bu zaten mümkün olmuyor. Çocuk o anda diğer çocukları da etkileyecek davranışlarda bulunuyor. Öyle olunca da tabii uygun bir sınıf ortamı oluşturamıyoruz bu tür zorluklar yaşıyoruz tabii.”

K9 “Bizim yaşadığımız sorun bu; 1.sınıfta ailelerin kabulü. Aileler zor kabul ediyor etmediklerinde bu belgeleri çıkartmak istemiyorlarsa çocuk zaten öyle gidiyor ya çocuğun damgalanmasını istemiyorlar. Orada bir kabul konusunda zorlanıyorlar. Kabul edildikten sonra da yardım da zorlanıyorlar ya da pes ediyorlar. Yani öğrenim işlerinde bakıyorlar aile yardım ediyorum bir bakıyor “ya bu öğrenemiyor” o da artık kendini geri çekiyor.”

Karşılaşılan Problemler alt temasında düşük düzeyde değerlere sahip olan kodlar “Bilgi Aktarımı”, “Aile Desteği”, “Yetersiz Süre”, “Tanı Eksikliği” ve “Öğretmen

Eksikliği” kodları içerisinde yer almaktadırlar. Bu kodlar içerisinde öğretmenler genellikle; öğrenme güçlüğünde öğrenciye bilgiyi aktarmada zorluk çektikleri, aile desteği alamadıkları, bilgi aktarılabilmesi için yeterli sürenin bulunmadığı, öğrenme güçlüğü tanılarında eksiklikler olduğu ve öğrenme güçlüğü alanında uzman öğretmen bulunmadığı gibi konularda söylemlerde bulunmuşlardır. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K5 “Ben 3 tane öğrenme güçlüğü çeken yani ikisi tanılı, biri tanı muhtemelen çıktı. Yani 3 tane bunlar bildiklerimiz daha da var benim bakış açımla. Çünkü bu artık onlarla akademik olarak, davranış olarak bir problem yaşamıyorum ama akademik anlamda, çocukların bu konuyu içselleştirmek öğrenmeleri çok zor. Öğreniyorlar ve hemen unutuyorlar ikisi destek eğitim aldığı için yine sınıf seviyesine yakın demiyorum ama sınıf seviyesine yaklaşmaya çalışıyorlar. Destek eğitim süresi artıyor olsa dediğim gibi haftada iki günü üç gün hafta 2 gün kaynaştırma, 3 gün destek eğitim olsa daha çok başarılı olacaklarını düşünüyorum.”

K7 “Benim yaşadığım zorluk kesinlikle ailenin desteğinin olmaması yani aile destek verdiğini düşünüyorlar ama bu konuda ailesel ilişkiler özel hayatlarında bir dağınıklık olduğu için çocuk uyum sağlayamıyor. Biz okulda tam düzene sokuyoruz evde tekrardan başa sarıyor. O yüzden ilerleme kaydedemiyoruz. Ben bu sorunu yaşıyorum açıkçası çocuk dedim beden dersi derslerinde iyi öğrenme güçlüğünde matematik ve Türkçe’de okuma yazmada sıkıntı yaşıyor yani ben ailesel görüyorum.

K19 “Yani benim sınıfımda öğrenci var birkaç tanede öğrenme güçlüğünü olduğunu düşündüğüm kesin öğrencim var bu öğrencilerin kesinlikle bireysel bir ilgiye bireysel bir desteğe özellikle bu işin uzmanı olan kişilerden destek eğitimi almalarına ihtiyacı var. Çünkü biz o konularda çok az zaman ayırabiliyoruz zaman ayırdığımız zaman onlar için yeterli olmuyor. Çünkü başka öğrencilerin bir kerede anladığı konuyu onlarda anlayabiliyorlar ama beş kere de 10 kerede farklı yöntemlerle anlıyorlar. Bizde bu işin uzmanı olmadığımız için öğrenci için yeterli gelemiyoruz destek eğitim hocası olup da bu işin uzmanından almaları çok önemli bence.”

K3 “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile aslında deneme sınavlarında mesela, sonlardan 10 falan oluyor yani sınıfımın ondan daha fazla öğrenme güçlüğü olabilecek öğrenciler var ama bu destekleniyor. Ailesi destekliyor, bireysel destek eğitimi alıyor bu şekilde onunla sorunlarımızın çoğunu yapıyoruz. Fakat onunla çalışılması gerekiyor gerektiği zaman sorunlar ortadan kalkıyor sürekli tekrar edilmesi gerekiyor.

K4 “Nasıl sorunlar yaşıyorum? Mesela kendimi anlatamıyorum. Beni anladığını sanmıyorum ama onu da ben anlamıyorum. Ben başta da dedim ya ben o konuda uzman değilim keşke o çocuğun dünyasını daha iyi anlayabilsem, farklı özelliklerim olsa, keşke farklı yeteneklerim olsa keşke... İsterdim yine de ha kendimizi geliştirebiliriz, daha iyi olabiliriz ama yine de diyorum ya bu çocukların daha hızlı ilerleyebilmesi için topluma daha çok çabuk kazandırılması için arkadaşlarıyla aynı düzeyi gelebilmesi için bence benden ziyade ve ben yapamıyorum beceremiyorum farklı bir öğretmen özel

bir öğretmen olsaydı bize daha çabuk yetiştirdim. Çünkü ben anlatamıyorum yetişemiyorum ona bu öğrenciler için keşke daha çok destek odaları, okullar ve bu konuda eğitim almış uzman öğretmenleri yetişsin, atansın her okulda sadece sınıf öğretmenleri rehber öğretmenleri verdikleri gibi... Bakın bunu ne zamandır düşünüyorum kendimce, ha bu kendim fikrim. İngilizce önemli mi? Önemli. Beden eğitimi tabii ki önemli, resim önemli, rehberlik de çok önemli, onlar olmazsa dahada zor bizim işimizi yapmak. Pictes var mesela bizim okulda yabancı öğrencilerle eğitim, gayet güzel başarılı çokta güzel gidiyor. Keşke bunların dışında bizim okullarımızın içinde bu eğitim sistemimizin dışında keşke gerekirse fiziki şartlar daha güzel olsa, gerekirse soyutlamamak adına o öğrenciler için birkaç tane ayrı sınıflarımız olsa ve ayrı öğretmenlerimiz olsa her okulda en az bir iki okulda bu alanda uzman öğretmen çalışsa ya da rehber öğretmen gibi olabilir 2 sınıf da olsa bile günde 6 saatte 6 saatten farklı böyle sıralama yapan birer saat birer saat benim vereceğim 1 dakikaya göre... diğer öğretmenlerin keşke odaları olsa, rehber öğretmenleri gibi olsa yani oda deneyelim de sınıflar bu çocukların dönüşümlü birer saat birer saat günleri haftalara yaysalar a daha çabuk öğrenseler. Topluma daha çabuk ayak uydursalar isterim. Her okulda bu konuda uzman en az bir iki tane öğretmen olsun ve fiziki şartlara göre de 2-3 tane sınıf olsun isterdim. Araç gereç olsun isterdim.

Öneriler alt temasında ise öğretmenler genellikle karşılaştıkları problemlerden yola çıkarak; aileyi bilinçlendirip kabullenmelerini sağlama, öğrencileri güdüleyip yapabilme hissine destek olma, uzman öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ile ilgilenmesinin sağlanması, destek eğitimi süresinin artırılması gerektiği, çeşitli yöntem teknikler ile öğrencilerin öğrenme durumlarını geliştirme ve tıbbi desteğin sağlanabilmesi gibi konularda önerilerde bulunmuşlardır. Bu kodlara ait örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

K3 “Önerilerim, onunla daha bireysel yaklaşması onunla daha onunla daha çok beklenti içine girmemeliyiz, aşağılamamalıyız ona kötü sözler söylememeliyiz, onu desteklemeliyiz, sen yapabilirsin, sen bunu yapabilirsin ya da ben öğrencime mesela şu an boksa gidiyor ona yönlendiriyorum. Sosyal etkinliklere yönlendiriyorum. Belediyenin boks şeyine gidiyor orada diğer sosyal etkinliklerde başarılı olabileceğine inanıyorum. Mesela Refika mutfakla ilgileniyor onun disleksi olduğunu biliyorum ama çok ünlü bunların yapabildiği yerlere gitmeli olduğunu düşünüyorum.”

K4 “Önerilerimde bu yönde onları da daha çabuk topluma kazandırabilirdik bunları da her zaman düşünüyorum inşallah olur bir gün ...”

K7 “Ben de zaten şu an bunu bulmaya çalışıyorum. Sürekli rehber hocalarımızla konuşuyoruz zaten aile sürekli okula geliyor. Konuşuyorum ama ailenin söylediği şeyler gerçekçi olmadığı için öğretmene karşı çok yol kat edemiyoruz. Öğretmenler daha çok aile ile hani hareket edebilirler ben öyle düşünüyorum.”

K9 “Etkinliklerini artırılması gerekiyor, geri dönüşümü olmayan da olabiliyor. Hem ben bu kadar uğraşsam uğraştım artık olsun diyebileceğim

bir konu değil olumsuz da olunabiliyor. Bakıyorsunuz öğrenememiş diyorsunuz ki her türlü etkinliği yaptım evet, artık öğrenmeli diyorsunuz. Ama bu öğrenci öğrenemiyor her öğrenme güçlüğü birbirinden farklıdır bambaşka... sabır öneriyorum, özveri öneriyorum.”

K13 “Valla diğer öğretmenlere önerilerim olarak yani bilmiyorum bazen bir şeyleri yaşayarak görerek ve sınıfın içerisinde her çocuğa farklı davranmak gerekiyor. Benim gördüğüm öğrenme güçlüğü yaşayan çocukla sınıftaki diğer öğrencilere yani karakter farklı öğrenme güçlüğü var ama onun getirdiği farklı karakterler farklı aileler var. Bunu bir kere görmek lazım bence ailelerle iletişimde kalmak çok önemli aileyi ikna edebilmek çok önemli ya da aile ile çalışmak çok önemli bunu başaramazsınız zaten pek ilerlemede sağlayamazsın.”

K19 “Hocam bu konuda çeşitli eğitimlere katılabiliriz kendimizi bu konuda geliştirebilmek için çabalayabiliriz. Nasıl eğitimler var bilemiyorum ama çeşitli eğitimler, seminerler, kitaplar okuyarak velilerle görüşerek okulumuzda rehber hocalarından destek alarak kendimizi bu konuda geliştirebiliriz.”

K20 “Bu konuda öğretmenlere öneri olarak çocukların yeteneklerini keşfedip o yönde bu çocukların desteklenmesi.... Bu çocukların normal ve normal üstü zekada olduğunun unutulmaması zihinsel engelliymiş gibi muamelede bulunmaması gerekiyor.”

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel veri analizlerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonuçları alanyazındaki benzer çalışmalarla tartışılmış ve bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve yeterliliklerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ait “Dikkate Alma”, “Güdüleme”, “Derse Odaklama”, “Dikkati Toplama” ve “Olumlu Tutum” alt boyutlarında da kendilerini yüksek düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucu alanda yapılmış ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli gördüğü çalışmaların sonuçları ile benzer çıkmıştır (Keskin, Korkut ve Can, 2016; Uluçınar vd., 2018; Öztürk, 2019; Avcı ve Beyhan, 2022). Susam ve Bayrakçı (2021) çalışmalarında, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda yaptıkları çalışmada öğretmenlerden kendilerini yeterli bulan öğretmenler genellikle hizmet içi eğitimlerden yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü konusundaki yeterliliklerde bu tarz eğitimlerin yadsınamaz bir katkısı vardır. Emre vd. (2020) de yaptıkları çalışmada sosyal kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin derse odaklama ve dikkat toplama becerilerinde daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin “Derse Odaklama” alt boyutunda yeterlilik düzeyleri kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; toplam yeterlilik düzeyleri, “Dikkate Alma”, “Güdüleme”, “Dikkat Toplama” ve “Olumlu Tutumlar” alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu çalışmanın cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları başka araştırmaların sonuçları ile de uyumludur (Fakolade vd., 2009; Öztürk 2019; Sağır ve Bozgün 2019; Avcı ve Beyhan, 2022). Deniz’in (2019) sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı bir

farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Uluçınar vd.'nin (2018) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin yeterliliklerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Avcı ve Beyhan'ın (2022) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin ve aldıkları hizmet içi eğitimlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu yine Kılıç-Yangın (2020) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

5.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

5.2.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “Öğrenme Güçlüğü” kavramını iki alt tema da tanımlamışlardır. Öğrenmede Gecikme alt temasında 19 öğretmen yer alırken Öğrenme Farklılığı alt temasında ise 1 öğretmen yer almıştır. “Zorluk-Öğrenememe” kodu Öğrenmede Gecikme alt temasında en yüksek değere sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler, belli bir sistem içerisinde bulunan yaşın gerektirdiği bilgileri edinmede öğrencilerin öğrenememesi şeklinde öğrenme güçlüğü'nü tanımlamışlardır. Kabasakal ve Uygur (2021) araştırmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme güçlüğü'nün tanımını doğru yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımını doğru yapmalarıyla ilgili çalışmaların olmasının yanında tanımı yeterli bulmayan çalışmaların sayısı da fazladır. Koçak ve Fırat (2017) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin sadece 3'ünün öğrenme güçlüğü'nün alanyazındaki tanımıyla örtüşen tanımlar yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kirby, Davies ve Bryant (2005) çalışmalarında öğretmenlerin sadece %1'nin öğrenme güçlüğü'nü ayrıntılı bir şekilde tanımlayabildiğini, geriye kalan cevapların farkındalık düzeyinde kaldığını ve öğrenme güçlüğü'nün tanımına yönelik detaylı bir açıklama yapmadığını vurgulamışlardır. Esen ve Çiftçi (2000) yapmış oldukları araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varmışlardır. Ayrıca yapılan başka bir araştırmada da sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür (Ylonen ve Norwich, 2012; Başar ve Göncü 2018).

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin teorik olarak öğrenme güçlüğü kavramını tanımlamada yeterli oldukları ve uygulama esnasında yetersizlikler ile karşılaştıkları söylenebilir. Bu durum görüşme yapılan öğretmenlerin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Görüşmeye katılan öğretmenler öğrenme güçlüğü yaşayan

öğrenciler konusunda ölçek uygulanarak veri toplanan diğer öğretmenlere göre daha fazla deneyime sahiptirler. Görüşmeler sınıfında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olan sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Bu nedenle de görüşme yapılan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanımlamada yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

5.2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Alt Tiplerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “Öğrenme Güçlüğü Alt Tiplerini” dört alt tema da tanımlamışlardır. En çok tanımlamanın “*Disleksi*” alt temasında olduğu tespit edilmiştir. Disleksinin diğer alt guruplara göre fazla bilinmesinin sebebi Disleksinin en sık görülen öğrenme güçlüğü alt tiplerinden olmasıdır ve bu durum bilinme oranını artırmaktadır (Yangın, Önder, Şavlığ, 2016). Kılıç ve Yangın (2020), yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin en çok Disleksi konusunda bilgi sahibi olduklarını ve farkındalıklarının iyi düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Disleksi, bilinirlik noktasında görüldüğü üzere diğer alt dallara göre daha iyi durumdadır ama hâlâ istenilen düzeyde değildir. Bu durumu Çayır ve Değirmenci-Gündoğmuş (2023)'un araştırmaları da desteklemektedir. Çayır ve Değirmenci-Gündoğmuş (2023) araştırmalarında öğretmenlerin yalnızca %25'inin üniversite öğrenimleri sırasında Disleksi hakkında bilgilendirildiğini, bu bilgilendirmelerin birkaç ders saatinden oluşan kısa bilgilendirilmeler şeklinde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Balcı (2019)'nın yaptığı araştırmaya göre de öğretmenlerin çok az bir kesimi Disleksi bildiklerini belirtmişlerdir. Bu kesimin Disleksi hakkındaki bilgilerinin kaynağı incelendiğinde Disleksi kavramını, formal eğitim ortamlarında öğrenmedikleri, *Yerdeki Yıldızlar/Her Çocuk Özeldir* adlı bir Hint filminden öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle Disleksinin diğer alt türlere göre daha çok bilinmesine rağmen yine de sınıf öğretmenleri tarafından bilinirliğinin istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Disleksinin bilinirliğinde diğer alt türlerden daha fazla görülmesinin ve diğer alt türleri de kapsammasının etkisi büyüktür.

Bununla birlikte araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri olan “*Diskalkuli*”, “*Disgrafi*” ve “*Dispraksi*” alt temasında yüksek düzeyde tanımlama yapamadıkları sonucuna varılmıştır. Karadeniz (2013), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin sadece %16'sının Diskalkulinin ne olduğunu bildiği, diğerlerinin ise Diskalkuli konusunda herhangi bir fikir sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan bazı araştırmaların sonuçları da öğretmenlerin Disgrafi ve

Dispraksi alt tiplerinde fikir sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur (Sezer ve Akın, 2011; Saygılı, 2017; Balcı, 2019; Deniz ve Sarı, 2021).

5.2.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenme güçlüğü'nün birçok nedeni vardır. Sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğüne sebep olan nedenleri üç alt temada ifade etmişlerdir. Öğretmenler Biyolojik alt temasında en çok “*Genetik*” kodunda nedenleri ifade ederken “*Sağlık*” ve “*Çevresel*” alt temasında genetik faktörüne ek olarak öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek diğer nedenlere de yer vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme güçlüğü'nün nedenlerini doğru bildiği sonucuna varılmıştır. Alanyazında okuma güçlüğü'nün nedenleri ile ilgili olarak Zihinsel, Çevresel ve Aile İlgisizliği faktörlerine vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır (Doğan, 2013; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Kodan, 2020).

5.2.4. Öğrenme Güçlüğü ile ilgili Yeterliliklere İlişkin Sonuçlar

Nitel verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun öğrenme güçlüğü konusunda kendilerini yetersiz gördükleri, bir kısmının kısmen yeterli gördüğü ve çok az bir kısmının ise yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş diğer araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Balcı, 2019; Çoğaltay ve Çetin, 2020; Kılıç ve Yangın, 2020; Deniz ve Sarı, 2021). Benzer şekilde Çuhadar'ın (2006) araştırmasında öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Başar ve Göncü (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim almadıklarını ve alanlarında bilgilerinin yüzeysel olduğunu ortaya koymuşlardır. Susam ve Bayrakçı (2021)'nin araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler.

5.2.5. Öğrenme Güçlüğünde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler Kullanılan Yöntem temasını “Teknik-Strateji” ve “Süreç/Derslerde Kullanım” olmak üzere iki alt temada tanımlamışlardır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemler çoğunlukla Teknik-Strateji alt teması içerisinde yer almaktadır. Teknik-Strateji alt teması içerisinde en yüksek değer “*Görsel Destek*” kodu içerisinde yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri görsel destek ile destekledikleri, daha somut materyaller ile öğretim yaptıkları sonucuna varılmıştır. Koç'un (2012) araştırmasında öğretmenlerden bir kısmı görsel

materyallerden faydalanarak bu öğrencilere ders anlattıklarını, verilen bilgileri somutlaştırıp daha uzun süreli kullanılmasını sağladıklarını söylemişlerdir. Doğan'ın (2013) araştırmasında öğretmenlerin %100'ünün Disleksili öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim yöntemlerini bilmedikleri ve farklı bir program uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Altuntaş'da (2010) benzer şekilde çalışmada sınıf öğretmenlerinin Disleksili öğrencilere yönelik özel bir çalışma yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Balcı'nın (2019) araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler bu öğrenciler için %80 oranında ekstra çalışma yapmamaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrenme güçlüğü yaşayan bu öğrenciler ile daha çok Resim, Müzik ve Beden Eğitimi gibi derslerde ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Resim, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen önemli derslerdir. Bu derslerde, öğrencilerin gelişmelerini sağlama, yaratıcılıklarını geliştirme, estetik bir gelişme sağlama, özgüven kazanma ve öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda kendilerini tanımalarına katkı sağlayacak olan derslerdir (Özkan, 2012). Fakat bu dersler dışındaki derslerin kazanımları düşünüldüğü zaman sınıf öğretmenlerinin öğretim programını yetiştirme kaygısından dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile özel olarak ilgilenediklerini söyleyebilir. Dolayısıyla öğretmenler öğrenme güçlüğü yaşayan bu öğrenciler ile Resim, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinde ilgilenebilmektedirler. Balcı'nın (2019) araştırmasında öğretmenlerin %5'inin Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar gibi derslerde, %4'ünün serbest etkinlik saatlerinde, %5'inin ise ders içinde Disleksili öğrencilerle ilgilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Koç'un (2012) araştırmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Müzik derslerinde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle birebir ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Birol ve Zor'un (2018) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler ile Resim -Görsel Sanatlar- Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerinde bireysel olarak ilgilendiklerini dile getirmişlerdir.

5.2.6. Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Verilen Eğitime İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak kaynaştırma eğitiminin çocukların sosyal beceri ve özgüven gelişimleri için uygun olduğunu dile getirmişlerdir fakat müfredatı yetiştirme sorunundan dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle özel olarak ilgilenediklerini için destek eğitiminin verilmesinin yararlı olacağına daha fazla vurgu

yapmışlardır. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer araştırmalar bulunmaktadır. Balcı'nın (2019) araştırmasında öğretmenler disleksili çocukların eğitimlerinin kaynaştırma eğitimi yerine destek eğitim odalarında verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz'ın (2004) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun tam zamanlı kaynaştırma yerine yarı zamanlı kaynaştırmayı daha başarılı bulduklarına dikkat çekilmiştir.

5.2.7. Öğrenme Güçlüğünde Yaşanılan Sorunlar ve Önerilere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ile ilgili birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Karşılaşılan Problemler alt teması içerisinde genellikle öğretmenler; sınıf düzeninin bozulması, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde psikolojik olarak ket vurma ve umutsuzluk hislerinin görülmesi, öğrencilerle yaşanan iletişim sorunları, dikkat eksikliği ile sınıf ortamında baş edememe, aile iletişimi ve ailenin durumu kabullenememesi gibi konularda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalardan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik olarak sorun yaşamamasından ötürü akranları arasında az tanınan, sosyal becerilerinde zayıf olan (Valas, 1999; Vaughn ve Elbaum, 1999) ve bundan dolayı da akranlarına oranla uyumlu davranışlar sergilemedikleri görülmüştür (Margalit, Tur, Kapsa, Most, 1999). Karşılaşılan Problemler alt teması içerisinde en yüksek değer "Sınıf Yönetimi" kodu içerisinde yer almaktadır.

Öneriler alt temasında ise öğretmenler genellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak; ailenin bilinçlendirilmesine, bu öğrencilerin motive edilmesine ve öğrencilerin eğitimlerinin destek eğitimi odalarında uzman öğretmenlerle gerçekleştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Birol ve Zor'un (2018) araştırmasında sınıf öğretmenleri, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik olarak, bireysel eğitim alabilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulması önerisinde bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okullarında destek eğitim sınıflarının oluşturulması ve bu sınıflarda uzman ve kalıcı bir öğretmenin bulunması önerileri de sınıf öğretmenleri tarafından en çok dile getirilen diğer öneriler olmuştur.

Sonuç olarak yapılan bu araştırmada nicel ve nitel verilere ait sonuçların farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Karma olarak tasarlanan bu çalışmanın ikinci kısmında daha derinlemesine veri toplamak amacı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin ölçek sorularına verdikleri cevaplar ile çelişen veri sundukları

belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlilik düzeylerinin ölçek sonuçlarına göre çok yüksek olduğu fakat nitel araştırma veri sonuçlarına göre ise çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Sınıf öğretmenlerine yönelik öneriler

Sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü konusunda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği önerilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin üniversite eğitimlerinde öğrenme güçlüğü içerikli derslerinin kapsamının genişletilmesi veya ders saatlerinin artırılması önerilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ders saatleri ve mevcut öğretim programını yetiştirme telaşlarından dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgilenme zamanlarının azlığından/hiç yokluğundan ötürü her okulda özel eğitim sınıfları kurulabilir ve bu çocukların temel dersleri özel eğitim sınıflarında almaları sağlanabilir. Diğer beceri derslerine ise mevcut sınıflarında devam etmeleri önerilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile çalışmasını destekleyecek materyal vb. araç-gereçlere daha kolay ulaşmaları için gerekli desteğin sağlanması önerilebilir.

5.3.2. Yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

Bu araştırma sadece Alanya da yapılmıştır. Türkiye'nin diğer il ve ilçelerinde de öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yeterlilikleri ile ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.

Ailelerin eğitime katılımının ve destekleyici rollerinin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar üzerindeki etkisini değerlendiren araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın nicel sonuçları ile nitel sonuçlarının farklı çıkmasından dolayı karma desen araştırmalara ağırlık verilmesi önerilebilir.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yeterlilikleri ile ilgili olarak yapılan nitel araştırmaların sayılarının az olduğu görülmüştür. Bu konuda daha fazla nitel araştırmaların yapılması önerilebilir.

6. KAYNAKLAR

- Acheampong, E., Yeboah, M., Anokye, R., Adusei, A. K., Naadutey, A., & Afful, B. F. (2019). Knowledge of basic school teachers on identification and support services for children with dyslexia. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 15(2), 86-101.
- Adler, B. (2001), *Vad  ar dyskalkyli? (e-book)*. En bok om matematiksv  arigheter: Orsaker, diagnos och hj alp., Nationella Utbildningsf  orlaget.
- Alkaş Ulusoy,  ., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlk retim matematik  ğretmenlerinin akıl oyunları dersine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 280-294.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994) *Mental bozuklukların tanısıl ve sayımsal el kitabı*, (DSM-IV) ( eviri Ed. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Derneği (1998). *Mental bozuklukların tanısıl ve sayımsal el kitabı*, (IV. Washington: DSM-IV) (E. Köroğlu,  eviri Ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2001). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı*, (E. Köroğlu,  eviri.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (DSM-5. 5th ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Akhtar, S. (2009). *The nature of developmental dyslexia*. [Unpublished Doctoral dissertation]. New York: Long Island University, The Brooklyn Center.
- Alahmadi, N. A. and El Keshky, M. E. S. (2019). Suudi Arabistan Krallığı'ndaki ilkokul  ğretmenlerinin belirli öğrenme g c l klerine ilişkin bilgilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Gelişim Psikolojisi Dergisi*, 9(1), 9-22.
- Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf  ğretmenlerinin özel öğrenme gücülüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 0(44), 33-49.
- Aslan, K. (2015). Özgül  ğrenme g c l ğ n n erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(Suppl2), 577-588.
- Avcı, A. ve Beyhan, N. (2022). Sınıf  ğretmenlerinin öğrenme gücülüğü yaşıyan öğrencilere yönelik  ğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 43-59.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf  ğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf  ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- BDA (British Dyslexia Association). (2012). Adults and dyslexia, 40 years on. www.bdadyslexia.org.uk(29.12.2023).
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında  ğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.

- Balcı, E. ve Çayır, A. (2017). Disleksi riski taşıyan 4. Sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalığının artırılmasında çoklu duyuşal öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Clearing misconceptions of primary school teachers about learning disabilities and evaluation of teacher opinions. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Başar, M. ve Alkan, G. (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2006). The opinions and suggestions of teachers who are working in a vocational school about inclusion. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 5(2), 33-50.
- Baydar, F., Demiral, H. ve Gönen, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlilikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (20-22 Mayıs 2010) *Tam Bildiri Metinleri İçinde* (s. 504-508). Elazığ.
- Blair, C. and Scott, KG (2002). Düşük sosyoekonomik statüyle ilişkili LD yerleşimlerinin oranı: Bir eğitim için kanıt mı? *Özel Eğitim Dergisi*, 36(1), 14-22.
- Bicard, SC and Heward, WL (2013). Engelli öğrenciler için eğitim eşitliği. *Çok kültürlü eğitim: Sorunlar ve bakış açıları*, 245-268.
- Biol, Z. N. ve Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918.
- Bozgün, K., & Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi. 2. In *International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies (ISAS 2018)*, (Vol. 3). İçinde (s. 1110-1115). Samsun.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 1-28.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 69-79.
- Chinn, S. & Ashcroft, R.E. (Ed.). (2004). *Disleksikler için matematik: Diskalkuli dahil*. John Wiley ve Oğulları.
- Cornoldi, C., Capodici, A., Colomer Diago, C., Miranda, A. and Shepherd, K. G. (2016). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 43-54.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National Center for Learning Disabilities*, 25(3), 2-45.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çeviri Ed., H. Ekşi), EDAM Yayınları.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Çakıroğlu, O. (2017). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. Pegem Atıf İndeksi. 2-21
- Çoğaltay, N. ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demiral, H., Baydar, F. ve Gönen, İ. (2010). *Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlilikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Elâzığ, Türkiye, 20-22 Mayıs 2010, ss. 504-508.
- Deniz, M. E. ve Erözkan, A. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Deniz, S. ve Sarı, H. (2021). Özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik ölççeği'nin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 1-20.
- Disleksi ve Öğrenme Güçlüğü Derneği. (2015). *Rehabilitasyon merkezlerinin öğrenme güçlüğü bireylere katkısı, velilerin beklentileri ve bu kuruluşların verimlilik analizleri araştırması*. Disleksi ve Öğrenme Güçlüğü Derneği Yayını.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Emerson, J. and Babbie, P. (2010). *The dyscalculia assessment*. London: Continuum.
- Emre, O., Ulutaş, A., İnci, R., Çoşanay, B., Ayanoğlu, M., Kaçmaz, C. ve Kay, M. A. (2020). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlilikleri, öz yeterlilik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-218.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri özel eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Esen, A. ve Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüünün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931.
- Gates, J. C. (2009). *Twice-Exceptional*.
- Giofrè, D., Stoppa, E., Ferioli, P., Pezzuti, L. and Cornoldi, C. (2016). Forward and backward digit span difficulties in children with specific learning disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(4), 478-486.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.

- Güzel Özmen, R. (2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) İçinde, *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 335-366). (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hammill, D. D. (1971). Çocukların eğitim amaçlı değerlendirilmesi. *Akademik Terapi*, 6(4), 341-353.
- Hammill, D. D. (1990). Öğrenme güçlüklerinin tanımlanması üzerine: Ortaya çıkan bir fikir birliği. *Öğrenme Güçlüğü Dergisi*, 23(2), 74-84.
- Interagency Committee on Learning Disabilities (US). (1987). *Learning disabilities: A report to the US Congress*. Department of Health and Human Services.
- Kabasakal, H.Z. ve Uygur, S.S. (2021). “Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri, Görüş ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 7(51): 27362754.
- Kavale, K. A. and Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.
- Kafonogo, F. M., and Bali, T. A. (2013). Exploring classroom teachers' awareness of pupils with learning disabilities: Focusing on public primary schools in Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 4(24), 58-66.
- Kahramanoğlu, R. ve Yusuf, A. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Kakabaraee, K., Arjmandnia, A. A. and Afrooz, G. A. (2012). The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disability in the province of Kermanshah. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2615-2619.
- Karthigeyan, K. (2019). Awareness of primary school teachers in identifying students with specific learning disabilities. *International Journal of Pedagogical Studies (IJPS)*, 7, 54-63.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları.
- Kessler, B., Pollo, T. C., Treiman, R., and Cardoso-Martins, C. (2013). Frequency analyses of prephonological spellings as predictors of success in conventional spelling. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 252-259.
- Kılıç Yılmaz, G. ve Yangın, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 15(2), 11-33.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kocsis, J. (2016). *Primary teachers' knowledge about learning disabilities*. (Doctoral dissertation). Nipissing University, Faculty of Education.
- Koçak, N. (2010). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme öğretmen yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kastamonu ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.

Korkmazlar, Ü. (2003). *Özel Öğrenme Bozukluğu: Değerlendirme ve Özel Eğitim*. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayını.

Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Korkut, A., Keskin, İ. ve Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155.

Kucian, K., and Von Aster, M. (2015). Developmental dyscalculia. *European Journal of Pediatrics*, 174, 1-13.

Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 326-331.

Lingeswaran A. (2013). Assessing knowledge of primary school teachers on specific learning disabilities in two schools in India. *Journal of education and health promotion*, 2, 30.

Lupuleac, V. (2014). İlkokul öğrencilerinde disgrafinin düzeltilmesi için beden eğitimi. *Üçüncü Milenyumun Palestrica'sı Medeniyet ve Spor*, 15(2).

Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, ML, ... and Torppa, M. (2004). Development of children at familial risk for dyslexia: Birth to early school age. *Dyslexia annals*, 54, 184-220.

Margalit, M., Tur Kaspas, H., & Most, T. (1999). Reciprocal nominations, reciprocal rejections and loneliness among students with learning disorders. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19(1), 79-90.

Mazzocco, M. M., & Räsänen, P. (2013). Contributions of longitudinal studies to evolving definitions and knowledge of developmental dyscalculia. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 65-73.

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2014). *6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu*. www.mevzuat.gov.tr (Erişim tarihi: 12.15.2022).

Millî Eğitim Bakanlığı. (2000). Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Ministry of National Education regulations on special education services], 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmî Gazete

Melekoğlu, M. A. (2015). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Melekoğlu, M. A. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri*. Macid Ayhan Melekoğlu ve Uğur Sak (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 24-53). Ankara: Pegem yayınları.

Menon, K. P. (2016). Awareness on learning disabilities among elementary school teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 2(2), 78-83.

Mutlu, Y. ve Akgün, L. (2017). Matematik öğrenme güçlüğü'nü tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu süzgeç modeli. *İlköğretim Online*, 16(3), 1153-1173.

Özkan, R. (2012). Resim(görsel sanatlar), müzik ve beden eğitimi derslerinin bireysel gelişim ve sosyalleşme açısından önemi. *Education Sciences*, 7(2), 713-721.

- Özkardeş, O. G. (2012). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 2538.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin incelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)*. (Yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Padhy, S. K., Goel, S., Das, S. S., Sarkar, S., Sharma, V. and Panigrahi, M. (2015). Perceptions of teachers about learning disorder in a northern city of India. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 432- 434
- Sağır, Ş. U. ve Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. In *2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies*, ISAS2018-winter, Samsun, Türkiye.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Saygılı, S. (2017). A compilation on coping with dyscalculia. *The Journal of Limitless Education and Research*, 2(3), 34-56.
- Semerci, B. (2013). *Öğrenme Güçlüğü Nasıl Yendim?* İstanbul: Yeşil Dinozor Yayınevi.
- Sezer, S. ve Akin, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 757-775.
- Shalev, RS. and Gross-Tsur, V. (2001). Gelişimsel diskalkuli. *Pediyatrik nöroloji*, 24(5), 337-342.
- Shari, M., and Vranda, M. N. (2015). Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 26(3), 68-76.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4(225), 225-31.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/ araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: MorpaYayımları.
- Susam, B. ve Bayrakçı, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Journal of Education*, 4(2), 45-56.
- Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 5-25.
- Taşkın, B. D., Karalök, Z. S., Aydoğmuş, Ü., Gürkaş, E., Yoldaş, M., Güven, A. ve Yılmaz, C. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çinko ve B12 vitamini düzeyleri. *J Pediatr Research*, 3(4), 187-90.

- Uçgun, A. G. D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 203-217.
- Üredi, L. ve Ulum, H. (2020). Matematik eğitimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) ilişkin görüşleri, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(16).
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.
- Vaughn, S. and Elbaum, B. (1999) The self-concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. In: Gallimore, R., Ed., *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities*, Erlbaum, Mahwah, 81-107.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlı, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266.
- Yetiştirme, Ö., ve Müdürlüğü, G. G. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180.
- Yılmaz, M. (2008). *Örgütsel öğrenmede bilgi merkezinin rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ylonen, A. and Norwich, B. (2012). Orta düzeyde öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri için öğretim yaklaşımları geliştirmek amacıyla ders çalışmasının kullanılması: Öğretmenlerin kavramları, tutumları ve pedagojik stratejileri. *Avrupa Özel İhtiyaçlar Eğitimi Dergisi*, 27 (3), 301-317.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

7. EKLER

EK 1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2023-123296
Evrak Tarih ve Sayısı.: 12.05.2023-124066

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

| TOPLANTI SAYISI | KARAR SAYISI | KARAR TARİHİ |
|-----------------|--------------|--------------|
| 03 | 14 | 04.05.2023 |

Karar Numarası: 2023/12

Dr. Öğr. Üyesi Aşlı YÜKSEL'in Danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Araştırmanın Yürütücüsü Üniversitemiz Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tez Öğrencisi Meltem MANGIR) “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Yeterlikleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Dr. Öğr. Üyesi Aşlı YÜKSEL'in Danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı – Araştırmanın Yürütücüsü Üniversitemiz Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tez Öğrencisi Meltem MANGIR) “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Yeterlikleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi.**04.05.2023**

(Mazeretli)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan V.)

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Mehmet AK
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER
Üye

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK 2: MEB Araştırma İzni



ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ek-3

Sayı : E-98057890-20-77765117
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Meltem MANGIR

07.06.2023

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Meltem MANGIR'ın, Dr. Öğr. Aslı YÜKSEL danışmanlığında yürüttüğü "Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Yeterlilikleri" isimli araştırmasını, İlimiz Alanya ilçesinde görev yapan resmi ilkokul öğretmenlerine yönelik uygulama isteği ile ilgili Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinin 29/05/2023 tarih ve 125581 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Alanya ilçesinde görev yapan resmi ilkokul öğretmenlerine yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütülmesi.

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Dr. Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No 59 07030 Muratpaşa / Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : [REDACTED]
E-Posta: projele@meb.gov.tr
Kep Adresi : [REDACTED]

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Uzun Adres : [REDACTED]
Fak : [REDACTED] 01

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c5ef-28a6-334c-93b3-ea72 kodu ile teyit edilebilir.
Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..



EK 3: Ölçek İzni

2.12.2024 21:06

Gmail - Görüşme soruları izini



Meltem Mangir <[redacted]@gmail.com>

Görüşme soruları izini

2 ileti

Meltem Mangir <[redacted]>

15 Nisan 2023 13:36

Alıcı: EMİNE BALCI <[redacted]>

Merhaba hocam;

Ben Meltem MANGIR. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL danışmanlığında yüksek lisans yapıyorum. Tez konum 'Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Yeterlikleri' Bu bağlamda tezime veri toplamak amacıyla sizin 2019 yılında Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar adlı çalışmanızda kullandığınız Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

--
null

EMİNE BALCI <[redacted]>

16 Nisan 2023 18:46

Alıcı: Meltem Mangir <[redacted]>

Merhaba Meltem Hocam. Bahsi geçen görüşme formunu tezinizde kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

15 Nis 2023 Cmt 13:36 tarihinde Meltem Mangir <[redacted]> şunu yazdı:

[Ayrıntılan metin gizlendi]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=3d9f6440eb&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r-3737313926817268081&siml=msg-a:r/77185510753...> 1/1



Meltem Manç <[redacted]>

Fwd: ÖLÇEK İZİNİ

1 mesaj

ASLI YÜKSEL

Alıcı: Meltem Mangır <[redacted]>

5 Nisan 2023 14:27

----- Forwarded message -----

Gönderen: **ASLI YÜKSEL** <[redacted]>

Date: 5 Nis 2023 Çar, 14:27

Subject: Re: ÖLÇEK İZİNİ

To: İsmail Keskin <[redacted]>

İsmail hocam çok teşekkür ederim.
Kolay gelsin. İyi çalışmalar

İsmail Keskin <[redacted]>, 5 Nis 2023 Çar, 12:00 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam;
Ölçek ektedir. Kullanmanızda sakınca yoktur.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. İsmail KESKİN

Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilimdalı

Tel: +90 431 321 11 11
Dicle Üniversitesi Kampüsü
21280, Diyarbakır

Dr. İsmail KESKİN

Ziya Gokalp Education Faculty
Department of Mathematics Education

Tel: +90 431 321 11 11
Dicle University Campus
21280, Diyarbakır

5 Nisan 2023 Çarşamba 11:16:10 GMT+3 tarihinde, ASLI YÜKSEL <[redacted]> şunu yazdı:

İsmail Hocam merhabalar,
Ben Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalından
Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL, Danışmanı olduğum
yüksek lisans öğrencim ile tezinde öğrenme gücünü
çalışmak istiyoruz. Bu bağlamda Ali Korkut ve Semi Can
hocamla birlikte geliştirdiğiniz "**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN
YETERLİLİKLERİ ÖLÇEĞİNİ**" izniniz olursa kullanabilir miyiz? Şimdiden teşekkür eder. İyi çalışmalar
dilerim. Kolay gelsin.
Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL

EK 4: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırma, Alanya Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL danışmanlığında yürütülen “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Yeterliliklerinin” isimli yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Antalya İli Alanya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılardan “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” formunun doldurması istenilmektedir. Araştırma sonucunda sağlıklı bulguların elde edilmesi sizin anket sorularına vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır ve gizlilik ilkesine uyulacaktır. Bu süreç yaklaşık 10 dk sürecek olup, katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Katılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Sınıf Öğretmeni Meltem MANGIR

Alanya Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen maddeleri dikkatli okuyarak ilgili boşlukları doldurunuz.

1. **Cinsiyet:** Kadın (...) Erkek (...)
2. **Eğitim Durumu:** Ön lisans (...) Lisans (...) Yüksek Lisans (...)
3. **Mesleki Kıdem:** 1-10 yıl (...)
11-20 yıl (...)
21 yıl ve üstü (...)

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Ölçekteki maddeler beşli likert tipinde, kişilerin öz bildirimine dayalı maddelere katılma dereceleri; 1“Hiç Katılmıyorum”, 2“Az Katılıyorum”, 3“Orta Düzeyde Katılıyorum”, 4“Çok Katılıyorum” ve 5“Tamamen Katılıyorum” biçiminde değerlendirilmektedir.

| Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği Maddeleri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Öğrenmelerini kolaylaştırmak için birden çok duyuya hitap eden stratejiler (görsel, işitsel, drama vb.) izlerim. | | | | | |
| Derse katılmalarını teşvik ederim | | | | | |
| Başarılarını hemen ödüllendiririm. | | | | | |
| Öğrenme için daha çok çaba göstermesini teşvik ederim. | | | | | |
| Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun pekiştireçler kullanırım | | | | | |
| Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için renkli tebeşirler ve kalemler kullanırım. | | | | | |
| Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için önemli yerlerin altını çizerim | | | | | |
| Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin dikkatleri dağıldığında yeniden toparlamasını sağlayacak davranışlar sergilerim. | | | | | |
| Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin anlamadıkları yerleri sormalarını teşvik ederim | | | | | |
| Etkinlikleri, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, resimden yazıya doğru sıralarım. | | | | | |
| Sınıfta derse başlarken anlatılacak, öğrenilecek konular hakkında kısa bilgiler veririm. | | | | | |
| Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri için eğitim teknolojilerini etkin kullanırım | | | | | |
| Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun çeşitli oyunlardan faydalanırım. | | | | | |
| Yıl boyunca gelişimini izlerim. | | | | | |
| Grup çalışmalarında daha başarılı öğrencilerle birlikte çalışmalarını sağlarım | | | | | |
| Bu öğrenciler için farklı değerlendirme teknikleri kullanırım. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Diğer arkadaşlarına onlara farklı davrandığımı hissettirmem | | | | | |
| Bu öğrencilerin yeterli zaman verildiğinde diğer öğrenciler gibi öğrenebileceğine inanırım. | | | | | |
| Bu tip öğrencilere karşı sabırlıyım | | | | | |
| Bu durumu öğrencinin yüzüne vurmam | | | | | |
| Öğrenme-öğretme sürecini planlarken onların bireysel farklılıklarını dikkate alırım. | | | | | |
| İlgili uzmanlarla (okul rehberlik servisi, sınıf rehber öğretmeni) birlikte çalışırım. | | | | | |



EK 5: Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırma, “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Yeterlilikleri” başlığıyla yapılmaktadır ve sizinle gerçekleştirilecek yaklaşık 30 dakikalık bir görüşme ile veriler toplanacaktır. Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve dilediğiniz zaman çekilme hakkınız bulunmaktadır. Görüşmede paylaştığınız bilgiler gizli tutulacak, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve anonimlik sağlanacaktır. Veriler ses kaydı yoluyla toplanacak, araştırma tamamlandıktan sonra 2 yıl süreyle saklanacak ve ardından imha edilecektir. Araştırmanın amacı, süreci ve haklarım hakkında bilgilendirildim ve katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum.

Ad-Soyad:

İmza:

Tarih:

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Sizce öğrenme güçlüğü nedir?
2. Öğrenme güçlüğü alt tiplerinden disleksi, diskalkuli, disgrafi ve dispraksi hakkında bilginiz var mı? Var ise bu kavramları tanımlayabilir misiniz?
3. Öğrenme güçlüğü'nün nedenleri nelerdir?
4. Kendinizi öğrenme güçlüğü konusunda yeterli görüyor musunuz?
5. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileriniz için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
6. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimlerinin, sınıf içinde kaynaştırma eğitimi yoluyla mı yoksa sınıf dışında destek eğitimi odalarıyla mı yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
7. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ile yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu konu da diğer öğretmenlere önerileriniz neler olabilir?

EK 6: İntihal Raporu

MeltemMangır-YL Tezi

ORJİNALLIK RAPORU

| | | | |
|-------------------|---------------------|-------------|------------------|
| % 19 | % 16 | % 16 | % 8 |
| BENZERLİK ENDEKSİ | İNTERNET KAYNAKLARI | YAYINLAR | ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ |

BİRİNCİL KAYNAKLAR

| | | |
|----------|---|-------------|
| 1 | acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı | % 6 |
| 2 | Submitted to Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Öğrenci Ödevi | % 2 |
| 3 | dergipark.org.tr İnternet Kaynağı | % 2 |
| 4 | acikerisim.alanya.edu.tr İnternet Kaynağı | % 1 |
| 5 | ozturk, sukran. "Sinif ogretmenlerinin ogrenme Guclugu Yasayan ogrencilere Yonelik Uygulama Yeterliliklerinin Incelenmesi (Afyonkarahisar ornegi)", Necmettin Erbakan University (Turkey), 2022 Yayın | <% 1 |
| 6 | dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı | <% 1 |
| 7 | earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı | <% 1 |

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Meltem MANGIR

Ünvanı : Sınıf Öğretmeni

Eğitim Geçmişi:

- 2022 – Devam, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2007 – 2011, Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Mesleki Geçmişi:

- 2016 – 2023, Aşağıoba Hasan Atıcı İlkokulu,
- 2013 – 2016, Sınıf Öğretmeni, Kargıcak İlkokulu
- 2012 – 2013, Sınıf Öğretmeni, Şanlıurfa Yumrutepe İlkokulu