

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİMDALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK UYGULAMA YETERLİLİKLERİNİN
İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ)

Şükran ÖZTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. İsa KORKMAZ

Konya–2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şükran ÖZTÜRK
	Numarası	128302031050
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. İsa KORKMAZ
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

19/06/2019

Şükran ÖZTÜRK



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Şükran ÖZTÜRK
	Numarası	128302031050
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. İsa KORKMAZ
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği) başlıklı bu çalışma 19/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. İsa KORKMAZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU	

TEŞEKKÜR

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla Afyonkarahisar İl Merkezi ve görev yaptığım İncehisar ve Şuhut İlçe Merkezi ve Köylerinde bulunan ilkokullarda yapılmıştır.

Yüksek lisans tezi olarak yaptığım araştırmamın başlangıcından sonuna kadar tüm aşamalarında her zaman tüm desteklerini esirgemeyen danışman hocam, Sayın Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca Tez savunma sınavı Asil Jüri üyelerim Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ ve Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU'na çok değerli katkıları için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Öğrencisi olduğum Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü akademik ve idari çalışanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerimin toplanmasında Afyonkarahisar İli Milli Eğitim Müdürlüğüne ve tüm çalışanlarına, İlgili İlkokul Müdürlerine teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yapılabilmesi için gönüllü katılan ve özveri ve sorumluluklar veri toplama araçlarımı doldurarak kendilerini ifade eden ve bunun mesleğimize katkısının önemini farkında olan tüm sınıf öğretmeni meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca her zaman yanımda olan, beni destekleyen çok değerli aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecim boyunca her zaman yanımda olan, beni destekleyen Eşim Cengiz Öztürk'e çok teşekkür ediyorum. Birlikte geçireceğimiz zamanlardan fedakârlık yapmak zorunda kaldıkları için sevgili kızım Reyyan ve sevgili Oğlum İsmail'e çok özel teşekkürlerimi sunuyorum.

Şükran ÖZTÜRK

19.06.2019, KONYA



Öğrencinin	Adı Soyadı	Şükran ÖZTÜRK	
	Numarası	128302031050	
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı	
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. İsa KORKMAZ	
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)	

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Örneklem, seçkisiz amaçsal örneklem yöntemiyle belirlenmiştir.

Örnekleme, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İl merkezi, Şuhut ve İncehisar ilçe merkezleri ve köylerinde bulunan ilkokullarda görev yapan, gönüllü, 140 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Bu çalışmada, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Veriler, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklemelerde t-testi, tek yönlü varyans analiz (ANOVA) yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin 1/2'sinin bireyselleştirilmiş eğitim programı ve özel eğitim programı mevzuatı ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin 1/2'sinden fazlasının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik eğitsel değerlendirme tanılama formu ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladıkları bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin 2/3'si ilgili materyal araç gereç desteği sağlanamadığını, eğitim ortamlarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre düzenlenebilir olmadığını belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin 1/2'si hizmet içi eğitimlerin olmasını talep ederken 3/4'ü de her okulda rehber öğretmen ve/veya özel eğitim öğretmen desteğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

“Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin uygulama yeterlilikleri ölçeği” toplam puan ortalaması $93,13 \pm 10,75$ 'dir. Sınıf Öğretmenlerinin ölçek alt boyut ve maddelerde sınıf içi uygulamalara yönelik yeterlilikleri büyük çoğunlukla “*Çok Katılıyorum*” düzeyinde bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterlilikleri arasında “cinsiyet, yılı ve daha önce eğitim alma durumlarına” göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Güçlüğü, Sınıf Öğretmeni, Öğretmen Yeterlilikleri



Öğrencinin	Adı Soyadı	Şükran ÖZTÜRK	
	Numarası	128302031050	
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı	
	Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. İsa KORKMAZ	
	Tezin Adı	Examination of Classroom Teachers' Application Competencies for Students with Learning Difficulties (Example of Afyonkarahisar)	

SUMMARY

The aim of this study is to determine the application competencies of classroom teacher for students with learning difficulties. The research is a descriptive study in screening model. The sample was determined by unselective purposive sampling method.

The sample consisted of 140 volunteer teachers working in primary schools in Afyonkarahisar city center, Şuhut and Iscehisar district centers and villages in 2017-2018 academic year. In this study, “Personal Information Form” and “Teacher Competence Scale for Students with Learning Difficulties” were used.

Data were analyzed with frequency, arithmetic mean, standard deviation, t-test in independent samples, one-way ANOVA test. According to the findings, the following results were reached.

It was seen that 1/2 of the classroom teachers did not receive in-service training related to the individualized education program and special education program legislation. It was found that more than 1/2 of the classroom teachers prepared an educational evaluation form and an individualized training program for students with learning difficulties.

Approximately 2/3 of the classroom teachers stated that the educational environment is not regulated according to the students with learning difficulties and that the relevant material and equipment support cannot be provided.

While 1/2 of the classroom teachers requested in-service trainings, they stated that the guidance and psychological counseling teacher and / or special education teacher support was insufficient in each school.

The total score average of classroom teachers' application competence scale for students with learning difficulties is 93.13 ± 10.75 . Classroom teachers' competences for classroom practices in scale sub-dimensions and items were mostly found at the level of "Very Agree".

There was no significant difference between classroom teachers' application qualifications for students with learning difficulty in terms of "gender, year of professional experience and prior education".

Key Words: Learning Difficulty, Classroom Teachers, Teacher Competencies

KISALTMALAR VE SİMGELER SAYFASI

BEP	: Bireysel Eğitim Planı
LDAC	: Kanada Öğrenme Engelliler Derneği (The Learning Disabilities Association of Canada)
DSM	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)
IDEA	: Federal Özel Eğitim yasası
APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association)
RAM	: Rehberlik Araştırma Müdürlüğü
ÖGYGM	: Öğretmen Geliştirme ve Yetiştirme Genel Müdürlüğü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCLD	: Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Öğrenme Engelliler Merkezi (United States National Center for Learning Disability)
ÖERHGM	: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü,
ÖÖKGM	: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
ÖYGGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
n	: Veri sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
\bar{X}	: Aritmetik ortalama
ss	: Standart sapma
t	: t- testi sonucu elde edilen değer
Akt.	: Aktaran
vd.	: ve diğerleri
diğ.	: Diğerleri

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER SAYFASI	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3.Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Araştırmanın Sayıtları	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.8. Araştırmanın Tanımları.....	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Öğrenme	9
2.1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler	9
2.1.2.Öğrenmede Yaşanan Problemler.....	10
2.1.2.1. Girdi	11
2.1.2.2. Bilgiyi İşleme Veya Bütünleme Aşaması.....	13
2.1.2.3. Bellek Depolama	13
2.1.2.4. Çıktı	14

2.2. Öğrenme Güçlüğü	14
2.2.1.Öğrenme Güçlüğü'nün Alt Tipleri	16
2.2.1.1.Disleksi.....	16
2.2.1.2. Diskalkuli	20
2.2.1.3. Disgrafi.....	22
2.2.1.4. Dispraksi	23
2.2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı	24
2.2.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri.....	25
2.2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Özellikleri	27
2.2.5. Öğrenme Güçlüğü'nü Tanılama	28
2.2.6. Öğrenme güçlüğü'nü Açıklayan Yaklaşımlar	31
2.2.7. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihsel Süreci	33
2.3. İlgili Araştırmalar	34
BÖLÜM III	42
YÖNTEM	42
3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	47
3.3.2. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği.....	49
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Analizi.....	51
BÖLÜM IV	54
BULGULAR.....	54
4. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	55
4. 2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	56
4. 3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	57

4. 4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	58
4. 5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	61
4. 6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular	63
4. 7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	65
BÖLÜM V	68
TARTIŞMA VE YORUMLAR	68
5. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar.	68
5. 2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar	70
5. 3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar	72
5. 4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar	74
5. 5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar	75
5. 6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar	76
5. 7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar	78
BÖLÜM VI	81
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
6.1. Sonuçlar	81
6.2. Öneriler	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER	95
Ek 1: Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu	95
Ek 2: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği	98
Ek 3: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek İzin Belgesi.....	100
Ek 4: Özgeçmiş	101

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Durumu	44
Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Durumu	45
Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi.....	45
Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Hizmet Yılı	46
Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anda Okuttuğu Sınıf Düzeyleri	47
Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Aldıkları Hizmet İçi Eğitimleri ve Uygulama Deneyimlerine İlişkin Görüşleri.....	55
Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Uygulamasında Yaşadıkları Güçlükler.....	56
Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek ve Alt Boyut Puan Dağılımları.....	58
Tablo 9: Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek Madde Puan Dağılımları	59
Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek Puanlarının Cinsiyete Durumuna Göre İncelenmesi	61
Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek Puanlarının Mesleki Hizmet Yıllarına Göre İncelenmesi.....	63
Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi	66

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma probleminin durumu, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlamalar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dünyada ve ülkemizde her geçen gün artan öğrenme güçlüğü birey sayısı öğrenme güçlüğü alanında yapılan araştırmalara duyulan ihtiyacı arttırıp süreklilik kazandırmıştır. Giderek büyüyen sorunun çözümünde en önemli etkenlerden biri öğretmen yeterlilikleridir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğünde, ilk belirtiler daha çok ilkokul düzeyinde ortaya çıktığı için öğrenme güçlüğü öğrencilerin eğitiminde, sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri, sorunun çözümünde öne çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, bireylerin yaşamını ana hatlarıyla şekillendirecek bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitim-öğretim sürecinin en temel ve kritik bir dönemi olarak nitelendirilen, ilkokul döneminin eğiticisi ve sorumlusudur. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilerin eğitim, öğretim ve diğer ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilecek yeterlilikte olması gerekmektedir (Temur, Özyeğit, Divrenge, Özkara ve Ayyıldız, 2012). Ancak sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi değildir ve bu öğrencilerle karşılaştıklarında deneyimsel olarak bilgi sahibi olmaktadır (Altun ve Uzuner 2016).

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, yazma, dili kullanma becerileri, matematik, düşünme, algılama, hatırlama, bilgilerin edinilmesi, düzenlenmesi, saklanması, anlaşılması ve kullanılması alanlarında işlevsel bozukluklara sahiptirler (LDAC, 2015).

Buna bağlı olarak okul kültürüne uyum süreçlerinde ve öğrenme etkinliklerinde zorlanmaktadırlar (ÖERHGM, 2013). Bu süreç içinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespit edilmesi ve gerekli uygulamaların yapılması için özellikle sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir (Kahramanoğlu, ve Yusuf, 2013; Altun, Uzuner, 2016:36). Çünkü var olan sınıf koşulları, eğitim programları ortalama çocuklar için hazırlandığından öğrenme güçlüğü sorunu olan çocuklar için yeniden düzenlenmiş farklı programlara ve özelleştirilmiş eğitim-ğretim ortamlarına ihtiyaç vardır (Yıldız, 2004:176). Bu noktada sınıf ğretmenlerinin öğrenme güçlükleri hakkındaki bilgi düzeyinin ne olduğu, yaptıkları uygulamaların neler olduğu, bu uygulamaların nitelikleri, bu konuyla ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve ürettikleri çözüm yollarının neler olduğu üzerinde durulması gereken bir durumdur (Altun, Uzuner, 2016:36).

Aynı zamanda sınıf ğretmenlerinin bu öğrencilerle nasıl ilgilenilmesi ne tür eğitim ve ğretim uygulamaları yapılması gerektiğini bilmesi, bunları etkin ve verimli bir şekilde yapabilmesi oldukça önemlidir. Bu durum sınıf ğretmenlerinin öğrenme güçlükleri eğitimindeki yeterliliklerinin tespit edilip eksiklerinin giderilerek bu alanda (hizmet içi eğitim, teorik eğitimler, sınıf içi rehberlik faaliyetleri vb.) uzmanlaştırılmalarıyla gerçekleştirecektir (Keskin, Korkut ve Can, 2016:149).

ğrenme güçlüğünün doğası ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim-öğretimine yönelik alan yazınından elde edilen bilgiler doğrultusunda sınıf ğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulamalarının belirlenmesine ve araştırmalara gereksinim vardır. Bu gereksinimin yanı sıra ilkokul ğrencilerinde artarak devam eden öğrenme glkl ğrenci sayısı ve özel eğitime olan ihtiyaçları, daha önce yapılan araştırma nerileri göz önünde bulundurularak araştırma problemi oluşturulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi:

Araştırmanın problem cümlesi; “sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim alma durumları, uygulama deneyimleri, yaşadıkları güçlükler ve uygulama yeterlilikleri” nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler:

1.3.1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim alma ve uygulama deneyimlerine ilişkin;

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları,
- Özel eğitim hizmetleri mevzuatı hakkında hizmet içi eğitim alma durumları,
- Tanılama ve eğitsel değerlendirme formu hazırlama durumları
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama durumları,
- Öğretim sürecinde şu an okuttuğu sınıfında özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin olma durumu ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

1.3.2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin;

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili düzenleme yapabilme esnekliğinin sağlanabilmesi,
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili materyal, araç ve gereç desteğinin sağlanabilmesi,
- Eğitim ortamlarının düzenlenebilir olması,
- Her okulda rehber öğretmen ve/veya özel eğitim öğretmen desteği alınabilmesine ilişkin görüşleri nasıldır?

- 1.3.3.** Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik “uygulama yeterlilikleri”, alt boyutlarda “dikkate alma” “güdüleme” “derse odaklama” “dikkatini toplama” “tutumları” nasıldır?
- 1.3.4.** Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçek maddelerinde ifade edilen uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 1.3.5.** Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinde “cinsiyet” durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 1.3.6.** Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinde “mesleki hizmet yılına” göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 1.3.7.** Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinde “hizmet içi eğitim alma” durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı:

Araştırmada Afyonkarahisar ilinde, görev yapan sınıf öğretmenlerinin “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim alma durumları, öğrenme güçlüğüne yönelik uygulama deneyimleri, yaşadıkları güçlükler, uygulama yeterlilikleri ve uygulama yeterlilikleri ile cinsiyet, mesleki hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alma durumları bakımından farklılık oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tanılama formu ile belirleyebilmesi, bunlara yönelik bireysel eğitsel öğretim planı geliştirebilmesi ve bu öğrencilere yönelik öğretme/öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi bakımından sınıf içi uygulamalarının ve bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim süreci için gerekli araç-gereç ve rehberlik/özel öğretmen destek durumunun tespit edilmesi, gelecek araştırmalara veri oluşturması ve iyileştirilmesi konusunda katkı sağlayabileceği ön görülmüştür.

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaçları doğrultusunda doğru öğretim, yöntem ve tekniklerin uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin önemi büyüktür (Kaçar, 2018:5; Demiral, Baydar, Gönen; 2010). Öğrenme güçlüğü'nün ilk belirtilerini gözlemlene sorumluluğu, aileden sonra öncelikle sınıf öğretmenindedir (Aslan, 2015:584). Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye özel öğretim programı ve eğitim ortamlarını öğrenciye göre hazırlayabilmesi gerekmektedir. Öğrenciler ile ilgili aile ve rehberlik servisi arasındaki eş güdümü sağlamak ise yine sınıf öğretmenine düşmektedir (Sakız ve Baş, 2019). Karacaoğlu (2008)'in öğretmenlerin yeterlilik algılarını incelediği araştırmada öğretmenlerin kendilerini, öğrencinin gelişim özelliklerini tanıma, özel alan öğretim programını hazırlama, izleme ve değerlendirme, bilimsel çalışmalara katılma konusunda yetersiz bulduklarını belirtmiştir, Bu araştırma sonucu sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi fark etmesi ve onun gelişimine uygun öğretim ortamı düzenlemesi konusunda ne kadar fazla eğitim ve desteğe gereksinimi olduğunu göstermektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerinin çoğunun yeterli uygulamalı hizmet içi eğitim almadıkları bilinmektedir. Tüm bu parametreler öğretmen yeterliliklerini vurgulamaktadır.

Demokratik bir eğitim ortamı her öğrencinin ilgi ve gereksinimlerini karşılamalı, etkin katılımına olanak sağlamalıdır (Hotaman, 2010:36). Ulusal, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği ilkeleri doğrultusunda öğrenme güçlüğü olan bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim alması esastır. Bu anlamda sınıf öğretmenleri, geleceğe yön verecek olan yeni kuşakların nitelikli olarak yetişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Aydın, Şahin, Topal 2008:125).

Sınıf öğretmenlerinin eğitiminin iyileştirilmesi için sınıf öğretmenliği alan yeterlilikleri sürekli güncellenmekte ve her dönem bu yeterlilikler üzerinde düzenlemeler yapılmaktadır (Demiral, Baydar ve Gönen; 2010; Hacettepe Üniversitesi, Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı, 2017).

Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan öğrencileri erken dönemde tanılayıp önlem almalıdır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yeteneklerini fark ederek, uygun eğitim yöntemleriyle akademik başarısını önemli düzeyde artırabilir ve topluma üretken bireylerin kazanılmasına katkı sağlayabilir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008:125).

Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü ile ilgili kapsamlı hizmet içi eğitim almalı, bu konuda bilgi ve yeterliliklerini geliştirmeli ve ayrıca bilimsel araştırmaları izlemeli, eğitim- öğretim sürecindeki gözlem, deneyimlerini bilimsel yöntemlerle paylaşmalıdır. Sınıf öğretmenin ilgili sınıf seviyesinde normal eğitim öğretime devam eden öğrenciler arasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin eğitim ve öğretiminde daha farklı bir bilgi ve yeterliliği sahip olması gereklidir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin uygulama yeterliliklerinin araştırılması, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının geliştirilmesi, eğitim ve öğrenme yaşantılarının desteklenmesi açısından oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bakış açısıyla ulusal düzeyde yapılan birçok yasal düzenleme ve bunlara dayalı uygulamadaki değişikliklerin yanı sıra sınıf öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili yeterlilikler konusunda standartların / hedeflerin belirlenmesi bunların desteklemesi bakımından durumun tanımlanmasını sağlayacaktır. Bu süreçte hizmet veren sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi, mevcut durumu tespit etmek açısından oldukça önemlidir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Keskin, Korkut ve Can (2016) tarafından hazırlanan “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği”, sınıf öğretmenlerinin uygulama yeterliliklerini ölçecek niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, Kişisel Bilgi Formu ve Ölçekte yer alan sorulara samimi ve dürüst cevaplar vermişlerdir.
3. Araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler amaca uygundur.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Afyonkarahisar il merkezi ve ilçelerden İncehisar ve Şuhut ilçe merkezi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle,
2. Araştırmadan elde edilen bulgular, 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerle,
3. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu ve “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği'nden elde edilen bulgularla,
4. Araştırma verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.8. Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Öğrenme güçlüğü: Ortalama zekâ da bir öğrencinin okuma, yazma, dinleme, konuşma, muhakeme ve matematik gibi temel akademik becerileri edinmedeki ilk bakışta açıklanamayan güçlükleri (MEB, 2014).

Yeterlilik: Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (ÖYGGM, 2016).

Güdüleme: Bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne (gaye veya amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Eren,1998).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ihtiyaçlarına ve güçlük çektiği alanlara yönelik eğitim uygulamalarının yer aldığı ve gelişiminin izlendiği program (MEB, 2010:49).

Eğitsel tanılama formu: Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, çocuğun tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçlarını ölçmek için kullanılan form (ÖERHGM, 2014).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme güçlüğü'nün doğası, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri, sınıf öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulamaları ve uygulama yeterlilikleri ile ilgili alan yazınında önemli yeri olan güncel bilgilere ve bu alanlarda yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme, bireyin tekrar ya da yaşantı sonucu meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir (Senemoğlu, 2012:4).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için;

1. Davranışta, gözlenebilir bir değişimin olması
2. Davranıştaki değişimin yaşantı, ürünü ya da tekrar sonucu olması
3. Davranıştaki değişimin, kalıcı olması
4. Davranıştaki değişimin öğrenmenin dışında; yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle meydana gelmemiş olması (geçici olmaması)
5. Davranıştaki değişim öğrenme olmadan yalnız olgunlaşma veya büyüme sonucunda oluşmaması gibi özellikleri taşıması gerekir.

3.1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler

Bireyin öğrenme yeteneği ve öğrenme seviyesi, yaş, zekâ ve uyarılmışlık düzeyine bağlı olarak değişiklik gösterir. Yaş, zekâ ve uyarılma unsurları yeterli olduğu takdirde birey daha kolay ve çabuk öğrenecektir (Yılmaz, 2008:60). Öğrenmenin etkili olabilmesi için daha çok öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması ön planda olmalıdır. Öğrenmenin daha etkili olması öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının tespit edilip zamanında karşılanması ile mümkün olabilmektedir (Seven ve Engin, 2008:190).

Bir öğrenme durumunda; öğrenen, öğrenme, öğrenilen, öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Bu beş öge, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki ögenin öğrenmeyi doğrudan etkilemediği diğer öğeleri etkileyerek, yani öğrenme üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin; öğretmen, öğrenmeyi doğrudan etkilemek yerine öğrenenin öğrenmeye daha hazır hale gelmesine yardımcı olmak, öğrenme malzemesini daha kolay öğrenilebilecek bir şekilde sokmak ve uygun öğrenme stratejisini kullanmak yoluyla öğrenmenin kolayca gerçekleşmesini veya zorlaşmasını sağlayabilir (Yeşilyurt, 2011; Bacanlı, 2005:55).

2.1.2.Öğrenmede Yaşanan Problemler

Bilgi alma, işleme koyma, ilişkilendirme, geri alma, ifade etme becerisindeki zayıflıklar çoğu zaman bir kişinin öğrenme ve performansla ilgili neden sorun yaşadığını açıklamaya yardımcı olur. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu becerilerin bir kısmında ya da tamamında sorun yaşadığı görülmüştür (Cortiella ve Horowitz, Sheldon, (2014:3). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin esas sorunu; bilgi işlemede yetersizliktir. Bu hipoteze göre, uyarıcıların duyu organları tarafından algılanması, beyinde işlenmesi, ifade edilmesi ve kaydedilmesi sorunları vardır (Karaman, Kara ve Durukan, 2012).

Silver, (1989) öğrenme güçlüğünü Bilgi İşlem Modeliyle açıklamaktadır. Bilgi işleme süreci;

1. Girdi
2. Bilgiyi İşleme Veya Bütünleme Aşaması
3. Bellek depolama
4. Çıktı aşaması olmak üzere dört aşamadan oluşur.

2.1.2.1. Girdi Aşaması: Bilginin duyu organlarıyla beyin tarafından algılanma sürecidir. Bu aşamada bilgiler henüz işlenmemiş ve anlamlı olmayan uyarılar şeklindedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde beynin algılama sürecinde

- a) Görsel işleme
- b) İşitsel işleme
- c) Dokunsal işleme bozuklukları görülebilmektedir.

a) Görsel İşleme Bozuklukları: Görsel bilgileri anlama ve kullanma becerisindeki zayıflıktır.

- Görsel ayırmacılık (farklı öğelerin özelliklerini fark etme, karşılaştırma ve ayırt etme becerisi),
- Görsel figür zemin ayırmacılığı (şekil veya basılı karakter ayırt etme becerisi),
- Görsel sıralama (sembollerin, kelimelerin veya görüntülerin sırasını görme ve ayırt etme becerisi),
- Görsel motor işleme (vücut hareketini koordine etmek için görsel geribildirim kullanma)
- Görsel hafıza (görsel bilginin hatırlanması)
- Görsel kapatma (nesnenin sadece görünen bölümlerinin ne olduğunu anlama ve bilme becerisi)
- Alt mekânsal ilişkiler (nesnelerin uzayda nasıl konumlandırıldığını anlama becerisi), (Cortiella ve Horowitz, 2014:3-4).

Görsel İşleme Bozukluklarında güçlük yaşayan bireylerin özellikleri şunlardır; Harflerin ve sayıların yönlerini ters yazar ve ters algılar. Örneğin; b-d; 3-5; 6-9; p-b gibi harf ve rakamları ters çevirir. Sözcükleri ede- ebe; ev-ve gibi ters okur.

Bu güçlükler okuma ve yazma sürecinde ortaya çıktığı için bireyin bu güçlükleri okul çağında fark edilir. Şekil- pozisyon algılama becerisi çocuklarda 2. Sınıf seviyesinde gerçekleştiği için bu sorunlar ancak bu dönemde fark edilebilir.

Okuma becerisi de görsel işleme alanıyla ilgili olduğundan çocuk okurken satır atlar, satırları tekrar eder veya takip etmekte zorlanır, çevresinde bulunan eşyalara çarpar, oturduğu sandalyeden düşer. Oyun pozisyonlarını algılayamaz ve yönünü hep karıştırır. Bu çocuklar top yakalamak, ip atlamak, yap-boz yerleştirmek, çekiç kullanmak gibi becerilerde güçlük yaşarlar (Silver, 1989; ÖÖKGM, 2008:4-7).

b) İşitsel İşleme Bozuklukları: İşitsel bilgiyi anlama ve kullanma becerisindeki zayıflığı tanımlar. Bu tür güçlükleri olan bireyler işitsel ayrımcılıkta (ayrı sesleri fark etmede, karşılaştırmada ve ayırt etme) sıkıntı yaşarlar.

- İşitsel hafıza (sözlü olarak sunulan bilgileri hatırlama),
- İşitsel sıralama(seslerin ve kelimelerin sırasını anlama ve hatırlama yeteneği),
- İşitsel şekil temelli ayrımcılık (seçme yeteneği) alanında sıkıntı yaşarlar.

Çocuk farklı sesleri birbirinden ayırt etmekte zorlanır. Örneğin; Müzik dinlerken kendisine çağrıldığında cevap vermez; işitmiyormuş gibi görünür. Ya da çalan telefon ve zil sesini müzik sesinden mi yoksa bulunduğu ortamdan mı geldiğini ayırt edemez. Uzun yönergelerin belli bir kısmını anlar ve yerine getirir (Silver, 1989: Cortiella, Horowitz ve Sheldon, 2014:3-4).

c) Dokunsal Algı Bozuklukları: Dokunsal algı sorunu olan çocuklar, nesnelere görmeden dokunarak ne olduğunu anlayamaz. Örneğin; eline yazılan harf, sayı veya sözcüğü tanıyamaz. Gözleri kapalıyken eline konulan bir nesnenin adını söyleyemez.

2.1.2.2. Bilgiyi İşleme Veya Bütünleme Aşaması

Bilginin beyin tarafından işleme süreci a) sıraya koyma b) soyutlama, c) organizasyon üç aşamada tamamlanır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda, bu aşamaların birinde ya da tamamında sorunlar olabilir.

- **Sıraya koyma sorunu** okuduğu bir hikâyeyi anlatırken oluş sırasına göre anlatamaz. Ayları, günleri ve mevsimlerin sırasını karıştırır. Çarpım tablosu karışık sorulduğunda söyleyemez.
- **Soyutlama sorunu** öğrenme güçlüğü olan çocuklarda fazla rastlanmamakla birlikte bunun nedenini de soyutlamanın temel zihinsel bir işlem olmasıdır. (Bu alandaki sorunlar beyin tanılama yöntemleriyle ileri incelemeler ile saptanmaya çalışılmaktadır.) daha çok MR ile karakterizedir.
- **Organizasyon sorunu:** Önceden kazanılmış bilgilerin yeni kazanılmış bilgilerle ilişkilendirilerek gruplanması ve organizasyonunu içine alır. Zaman yönetimi becerisinin gelişmemesi ödevlerin zamanında yapılmaması, eşyaların dağınık olması organizasyon bozukluğuna işaret etmektedir. Bilgiler; beyindeki bilgiyi işleme aşamalarının başarılı olmasıyla anlamlı bir bütün haline gelir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler bu aşamaların herhangi birinde ya da hepsinde sorun yaşamaktadır

2.1.2.3. Bellek Depolama

Beynin, uyarıyı alıp anlamlı bütün haline getirdikten sonra tekrar kullanmak üzere bellekte depolar. Yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin sık olarak kısa süreli bellekte sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Kısa süreli bellek sorunu yaşayan bireylerde işitsel, görsel veya her iki alanda da yetersizlikler görülebilmektedir.

2.1.2.4. Çıktı

Beynin öğrenilen bilgiyi mesaj olarak ilgili alanlara (hücrelere, kas, dil ve motor etkinlik alanları) Gönderme sürecidir. Öğrenilen bilgiler konuşma, okuma, yazma, çizme ve diğer faaliyetlerle ifade edilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler belirli düşüncelerini toparlayamadıkları için bir konuda konuşma yapmakta güçlük yaşarlar (Silver, 1989; MEB, 2008).

2.2. Öğrenme Güçlüğü

“Genel bir ifadeyle öğrenme güçlüğünü tanımlayacak olursak öğrenme güçlüğü terimi, en azından ortalama zekâda bir öğrencinin okuma, yazma, dinleme, konuşma, muhakeme ve matematik gibi temel akademik becerileri edinmedeki ilk bakışta açıklanamayan güçlüklerini tanımlamak için kullanılır. “Özel öğrenme güçlüğü” dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, harfleme ya da matematik hesapları yapmada kendini gösteren sözlü ya da yazılı dili anlama ve kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin birinde ya da birkaçında bozukluk anlamına gelmektedir (MEB, ÖERHGM, 2013; Türkdoğan, 2015; Koç, 2012).

Uluslararası düzeyde birçok destek grubu, sivil toplum kuruluşları, akademik topluluklar, dernek ve resmi kurumlar öğrenme güçlüğü olan bireylerin sorunlarını çözmek ya da bu bireylerin sorunlarının üstesinden gelmelerinde yardımcı olmak için çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu topluluklar aynı zamanda öğrenme güçlüğüne dair araştırmalar yürütmüş ve bu alana dair tanımlamalar geliştirmişlerdir (Sakız ve Baş, 2018:55).

Okul çağı nüfusu için en sık kullanılan tanım federal özel eğitim yasasında, (IDEA) bulunur. IDEA “özel öğrenme engeli” terimini kullanıyor. IDEA'ya göre, “konuşma, konuşma, yazma, konuşma becerilerinin eksiklik içinde kendini gösterme, konuşma, yazma, anlamada ya da konuşmada kullanılan temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasında bir rahatsızlıktır (Cortiella ve Horowitz, 2014:2).

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Öğrenme Engelliler Merkezi (NCLD) dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve edinme konularında önemli güçlüklerle ortaya çıkan bozukluklar olarak tanımlanır (NCLD, 2013).

DSM-V, Öğrenme okuma, yazma veya aritmetik gibi öğrenmenin temelini oluşturan akademik becerilerin kazanılmasını veya bilgilerin aktarılmasını zorlaştıran bir tür nöro gelişimsel bozukluktur (APA, 2013; Kendler, 2013).

Kanada'daki Öğrenme Engelli Birlikleri (LDAC) Öğrenme güçlüğü, sözlü veya sözsüz bilgilerin edinilmesini, düzenlenmesini, saklanmasını, anlaşılmasını veya kullanılmasını etkileyebilecek bir dizi bozukluğu ifade eder İlk olarak 2 Mart 2002'de dernek tarafından kabul edilen tanım 2 Mart 2015'te yeniden onaylanarak kullanılmaya devam edilmiştir (Eseroğlu, Basgül, Güner ve Karaçetin, 2014). DSM-V Öğrenme güçlüğü, zihinsel engellerden dolayı daha iyi açıklanamadığı belirtirken LDAC ise öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizliklerden farklı olduğunu dile getirmiştir (Fiedorowicz vd., 2015; Stegemann, 2016).

Dünyada ve ülkemizde her geçen gün tanı alan birey sayısı artmıştır. Tanılanan bireylerde farklı özelliklerin ortaya çıkmasına bağlı olarak yeni tanı, tanım ve sınıflandırılmaların yapılmasına, belirlenen kriterlerin değişmesine sebep olmuştur (Çakıroğlu, 2017b:2; Topbaş 1998.).

Ayrıca öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalık çalışmaları ve tanıli öğrencilerin sayılarının artması ile bu artışın devam edeceğini düşündürebilir (Melekoğlu ve Görgün,2018: 102). DSM-V en son bilimsel anlayışı yansıtmak ve tanı doğruluğunu arttırmak amacıyla APA 14 yıllık çalışması sonucu 2013'te DSM-IV'ü revize etmiştir. DSM V öğrenme güçlüklerini DSM-IV' ten farklı olarak sınırlamak yerine tanımı genişleterek ayrıntılı kriterlere, belirtilere ve tanımlara yer vermiştir (Cortiella ve Horowitz, 2014:3; Eseroğlu, Basgül, Güner ve Karaçetin, 2014; Melekoğlu ve Sak, 2018).

2.2.1.Öğrenme Güçlüğü'nün Alt Tipleri

Öğrenme güçlüğü'nün okul çağında yaygın olan alt tipleri açıklamalı olarak aşağıda verilmiştir.

2.2.1.1.Disleksi

Disleksi, zekâsı normal ya da normal üstü olan, herhangi bir duyuşal, nörolojik, fiziksel, ruhsal ve kültürel özü olmayan okuma, yazma, matematik, kendini ifade etme, düşünme, zaman ve mekanda yönelme alanlarından biri veya birkaçında yetersizliğe yol açan bir bozukluk olarak tanımlanmışlardır.

Dislektik çocuklar uygun yöntem ve yönlendirmeler ile gelişim aralıkları ve yetenekleri oldukça üst düzey safhalara çıkarılabilecek çocuklardır (Karamuklu, 2018:6).

Disleksinin oluşmasında diğer öğrenme güçlüklerinde olduğu gibi kalıtım oldukça etkilidir. Ayrıca kız ve erkek çocuklarını eşit şekilde etkilemektedir (Hill ve King, 2013). Disleksi, akıcı ve doğru bir şekilde kelimeyi tanıma; okuma ve kelimeyi doğru yazma becerilerinde yaşanan güçlük ve yetersizlik olarak tanımlanır (Babür:67). Öğrenme güçlüğü'nün alt tiplerinden en yaygın olanı ve iyi tanınanıdır. Okumadaki belirli öğrenme güçlüğü ile ilişkili bir terimdir. Öğrenme güçlüğü'nün okumadaki özellikleri kişiden kişiye farklılık gösterebilir (Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği., 2015). Fakat harflerin seslerini ayırt edememe, düşünememe, heceleme, yavaş okuma, kafiye ve akıcı okuyamama, satır atlama, kelime bilgisi, kod çözme, anlama ve yazılı anlatım bozuklukları bu güçlüğü'nün ortak özelliklerindedir (Cortiella, Horowitz, 2014:3;). Türkiye disleksi konusunda özellikle son yıllarda bilgi sahibi olan bir ülkedir. Disleksi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar çok az olmakla birlikte toplumda ve eğitimcilerde disleksi farkındalığı gittikçe artmaktadır (Altuntaş, 2010; Balcı ve Çayır 2017:203). Disleksinin dünyada %4-9 oranlarında olduğu bildirilmektedir. Ayrıca kız ve erkek çocukları eşit şekilde etkilenmemektedir (Hill ve King, 2013).

Okuma bozukluğu olan birey okurken satır atlama, anlamı bozma, sözcüklerin yerlerini değiştirme, yavaş okuma, heceleme, okuduğunu anlamama şeklinde görülen bozukluğu ifade etmektedir. Nörolojik kökenli bir öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve akıcı okuyamama, sözcüğü tanımama, sözcüğü heceleyememe gibi okuma becerilerindeki güçlükleri kapsar. Bu güçlükler beraberinde okuduğunu anlamayı zorlaştırmaktadır (Bingöl, 2003; Ercan, 2001; DSM-IV, 1994; Özsoy vd., 1998; Deniz, Yorgancı, Özyeşil, 2009). Okuma; çok kültürlü doğası gereği karmaşık bir yapıya sahiptir. Okuma becerisi; sözlü dil becerileri, sözcük okuma-anlama stratejileri gibi farklı bileşenlerin kullanılmasını gerektirir (Al Dahhan vd., 2016:2).

Okuma becerisinin kazanımı ile ilgili yapılan araştırmalardan en çok kabul göreni Frith (1985)'in Okumanın gelişim aşamaları şu şekildedir:

1. Logografik aşama, okumaya başlamada kabul edilen ilk basamaktır ve bu aşamada kişi için ses harf arasındaki ilişkinin bir önemi yoktur. Bu aşamadaki bireyler için harflerin diğer görsel nesnelere bir farkı yoktur. Örneğin; kendi isimlerini okuyabilirler, sürekli gittikleri bir restorandın logosunu görünce tanıyabilirler. 'look' kelimesini ortada yer alan iki yuvarlak nedeniyle tanırken, ortada yer alan 'oo' nedeniyle 'book' u da 'look' olarak okuyabilirler. Bu durum kodlamanın farkında olmayan birey için 'bak ve söyle' aşaması olarak kabul edilir. Karşılaştığı kelimenin fotoğrafına bakan birey kelimeyi öğrenebilir.

2. Alfabetik aşama, kişi fonem bilgisinin farkındadır. Sesler ile harflerin arasındaki ilişkiyi çözer ve yazılı materyali okumada bunu kullanır. Böylece, kendisine yabancı gelen kelimeleri de okuyabilir.

3. Ortografik aşama, kişi okuma esnasında fonolojik dönüştürmelere ihtiyaç duymaz. Kelimeleri, harf harf ya da hece hece okumaz ve otomatik olarak tanır. Bu yüzden hızlı okurlar.

Disleksili bireyler; sıklıkla alfabetik aşamada sıkışıp kalmakta, ortografik aşamaya geçmekte zorluk çekmektedirler (Akt. Balcı ve Çayır, 2017:203-204). Disleksili bireyler p fonemik farkındalıkta (kelimelerdeki harf seslerini fark etmedüşünme ve onlarla çalışma yeteneği) ve hon fonolojik işlemede (ses ve konuşma seslerindeki farklılıkları ayırt etme ve algılama yeteneği) zorluk yaşarlar. Öğrenme bozukluğu olan çocukların akademik performansı, sağlıklı sınıf arkadaşlarından daha düşüktür. Bu çocuklar, özellikle akranlarına kıyasla okumayı öğrenmede gecikmektedir (Karaman vd., 2012; Görgün, 2018).

Disleksi gelişimsel ve edinimsel olarak ikiye ayrılır. Bunlar aşağıda açıklanmalı olarak verilmiştir.

Gelişimsel Disleksi: Bireyde belirli bir zekâ sorunu yoktur, birey okuma yeteneğini yavaş, çok geç kazanır veya da hiç kazanamaz. Bu durum herhangi bir beyin hastalığına bağlı değilse ‘‘Gelişimsel Disleksi’’ sorunu olduğundan söz edilir (Bingöl, 2003; Ercan, 2001; DSM-IV, Özsoy ve diğ., 1998; Deniz, Yorgancı, Özyeşil, 2009). Bingöl, (2013), gelişmiş ülkelerde gelişimsel disleksinin okul çağı çocuklarında oldukça sık (%3-16) görüldüğü ve öğrenme güçlüğü tiplerinden en iyi tanınanı olduğunu belirtmekle birlikte Türkçe’de okuma ve yazmanın faklı olmaması nedeniyle bu durumun daha iyi tanılanması için Türkçe’ye özgü bir "okuma başarısı testi"ne gerek duyulduğunu belirtmiştir.

1972-2017 yılları arasında öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmaların %50’sini okuma güçlüğü oluşturmaktadır. Ayrıca yapılan araştırma konularında da en fazla okuma becerilerini değerlendirme ve destekleme konularında olduğu belirlenmiştir (Görgün ve Melekoğlu, 2018:93).

Türkçe, okunduğu gibi yazılması ve her sesin tek ve ayrı bir harfle ifade edilmesi açısından, gelişimsel disleksinin büyük problem olduğu dillerden (ör: İngilizce, İsveççe gibi) farklı bir özellik taşımaktadır (Bingöl, 2003:67).

Sonradan Edinilmiş Disleksi: Okumayı öğrenmiş bireylerde daha sonra beyin hasarına bağlı olarak ortaya çıkan okuma güçlüğüne ‘‘Sonradan Edinilmiş Disleksi’’denir. Okuma güçlükleri için nörologlar, aleksia terimini kullanmaktadırlar. Aleksia daha çok kazanılmış bir bilginin yitimi anlamında kullanılırken disleksia ise okuma öğrenmesinin engellenmesi anlamlarını içermektedir (Bingöl, 2003; Ercan, 2001; DSM-IV, Özsoy vd., 1998; Deniz, vd., 2009). Miller, Newman, (1999) ve Coslet (2000) belirttiklerine göre; serebral lezyonlarda görme bozukluğu, dikkat dağınıklığı veya göz hareket bozukluklarına bağlı olarak ortaya çıkan okuma bozuklukları periferik disleksiler olarak adlandırılırlar. Bu grupta hemianopik disleksi, dikkat eksikliği ve aldırılmazlık disleksileri vardır. Santral disleksi adı verilen diğer bir grup okuma zorluğu ise afazilerle karışabilir, bu nedenle afazik aleksi olarak ta bilinirler.

Bu hastalarda santral okuma işlevi bozuktur, hemianopsi veya dikkat eksikliği gibi nedenlere bağlı değildir. Yüzey, fonolojik ve derin disleksi olarak 3 ayrı tipi tanımlanmaktadır. Bu tür disleksilerin ayırımı için ayrıntılı testler gerekebilir (Akt. Kansu, 2004:88).

Fakat öğrenme güçlüğü alanında kendi anadilimizi konuşan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ne tür sorunlar yaşadığına dair halen araştırmalarımız yetersiz kalmakta ve yabancı ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarından yararlanılmaktadır. Bu nedenle ülkemizde anadili Türkçe olan öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara özgü ne tür zorluklar yaşandığı çok fazla bilinmemektedir (Özkardeş, 2012:123).

2.2.1.2. Diskalkuli

Diskalkuli; sayma, sayıları öğrenme ve matematik hesaplamaları yapma, ölçme, zamanlama, para sayma ve sayıları tahmin etme, mental, zihinsel matematik ve problemle ilgili sorun stratejileri çözme konusunda yetersizliği ifade eder (Cortiella ve Horowitz, 2014:3). Yaygınlığı %3-6 oranında olduğu tahmin edilmektedir (Hill ve King, 2013).

Diskalkuli okuma bozukluğuna oranla daha az bildirilmekle beraber, günümüzde artan sıklıkta tanı almaktadır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016:50). Bunun nedeni ya gözden kaçmasıdır ya da gerçekten daha seyrek olmasıdır (Salman, Özdemir, 2016:172).

Sağlık alanındaki uzmanlar diskalkuliyi, zekânın veya eğitimin yetersiz olmasına bağlı açıklanamayan matematik becerilerinin kısıtlanması olarak tanımlar. Çocuklar çok küçük yaşlardan başlayarak nesnelere görünümünde sayısal farklılıkları kavradıkları için okul çağına kadar belirli bir matematik becerisi geliştirir. Okul çağına gelince de sayılar ve temel kavramlarla ilgili güçlükler ortaya çıkar. Matematik güçlüklerinin erken çocukluk döneminde fark edilmesi problemlerin erken sayıda desteklenmesine, matematik becerileri için gereken hazırlık becerilerine sahip olmaları desteklenebilir (Bingöl, 2003; Ercan, 2001; DSM IV, Özsoy vd., 1998; Deniz, vd., 2009; Hoth, Döhrmann, Kaiser, Busse, König ve Blömeke, 2016).

Diskalkuli, çoğunlukla ilkokulda matematiksel işlem ve akıl yürütme becerilerinin kazanılmasındaki zorlukların yaşanmasıyla belirgin olarak ortaya çıkar. Anaokulu çağında ise nesne ve sayıların nicelik ve niteliksel ilişkilerini kavrayıp anlamlandırmakta ve sınıflandırmakta zorluk yaşarlar. Matematiksel sorun yaşamalarıyla ilgili diğer nedenler ise mekânsal algı probleminin olması, nesne şekil anlamlandırması yapamaması, yön kavramının akranlarıyla aynı seviyede gelişmemesidir (Uçak, 2017:9).

Zekâ seviyesi normal olup, destekleyici eğitim ve öğretim müdahalelerinin uygulanması sonucu akranlarına ve yaşına göre düşük matematik başarıları gösteren bireylerin özellikleri diskalkuliyle ilişkilendirilmekle birlikte; yetersiz zeka ve eğitim, niteliksiz çevre ve sosyo-kültürel özelliklerden kaynaklanan matematiksel düşük başarı performansı diskalkuliyle ilişkilendirilmemektedir (Mutlu ve Aygün:1154).

Diskalkulinin iki tipi vardır. Hesaplama ve akıl yürütme, hesaplamada sayıları ters çevirme, sayıları ve sayı sıralarını ters çevirme, işlem sıralarını bozuk sıra ile yürütme, işlemleri yanlış yapma söz konusudur. Akıl yürütmede ise dil sorunu vardır; problem çözme, yönergeleri anlama ve sorunu akılda tutup bir plana göre çözme yetersizdir (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016:172).

Geary (1993) diskalkulinin alt türlerini; işlemsel (procedural) güçlükler, anlamsal (semantik) bellek güçlükleri ve görsel-mekansal güçlükler olmak üzere üç başlık altında ele almıştır.

- İşlemsel güçlükler; işlem yaparken sık sık hata yapma, yetersiz kavramsal anlama, sıralamada güçlükler yaşama gibi güçlükleri barındırır.
- Anlamsal bellek güçlükleri; matematiksel olguları hatırlama ve yanlış sayıları filtreleme problemlerinin varlığını ifade eder.
- Görsel- mekânsal güçlükler ise matematiksel kavramları uzamsal olarak göstermedeki ve modeller, diyagramlar gibi uzamsal bilgiler sunan şekilleri yorumlamadaki güçlükleri kapsar (Mutlu ve Akgün, 2017:1156).

Diskalkulik öğrenciler normal zekaya ve diğer alanlarda normal akademik başarıya sahip oldukları halde kendi akranları ile karşılaştırıldığında sayıları, sayı sözcüklerini, hesaplamaları ve diğer sayılarla ilgili kavramları kazanmada daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Bu nedenle yapılan son araştırmalar, semantik ve çalışma belleği gibi genel bilişsel işlevleri yerine temel sayı yetkinlikleri üzerine odaklanmıştır (Olkun vd., 2015:142).

Diskalkulik bir birey ise bu yeteneklerden yoksun doğar. Bu sebepten öğrenci matematik öğretmeninden kaynaklı bir sorun yaşıyorsa ya da kaygı sebebi ile başarısız oluyor ise bu faktörleri ortadan kaldırmadan diskalkuliden söz etmek doğru olmaz. diskalkuli, öğretmenler tarafından pek bilinmeyen bir öğrenme güçlüğüdür (Saygılı, 2017:37).

2.2.1.3. Disgrafi

Disgrafi, yazma yeteneğinde gelişim gecikmesi ya da edinilmiş bir kayıptır. Yazı, en son kazanılan dilsel yeti olduğu için, dil bozukluklarında en çabuk kaybolan ve bozukluğu en kalıcı olan yetidir. Gelişimsel konuşma bozukluğu olan bir çocuğun okul döneminde tek sorunu disgrafi olabilir.

Disgrafi salt motor bir sorun olarak motor işlev ve kontrol bozukluklarında özgül bir yer tutar ve ayrıca incelemeyi gerektirir. Bu durumda, yazının mekaniği bozulur. Yazılı dilin sentaks ve semantiğindeki bozukluklara bağlı olarak disgrafi ortaya çıkabilir ve bu durumda disfazi veya mental rötardasyon altta yatan temel neden olabilir. Ayırıcı tanıda kısa dikkat aralığı ve dikkatin dağılması gibi dikkat sorunları, yeterince kendini verememe, okul fobisi ve rol yapma gibi psikiyatrik sorunlar yer alır (Salman ve Özdemir, 2016:172).

Yazma becerisi el yazısı, heceleme ve yazılı ifade gibi farklı parçaları da kapsadığı için diğer becerilere göre daha kompleks yapıdadır (Bingöl, 2003; Ercan, 2001; DSM-IV, Özsoy vd., 1998; Deniz vd., 2009; Çıkkılı, Deniz ve Kaya, (2019). Örneğin; sıkı, garip kalem tutma ve gövde konumu yazarken çabuk yorulma, yazma ya da çizim görevlerinden kaçınmak harf şekilleri ve kelimeler arasında tutarsız boşluk bırakmanın yanı sıra harf şekilleri oluştururken sorun çıkması satırda ya da kenar boşlukları içinde yazarken veya çizerken zorluk kâğıt üzerine düşünceleri düzenlemede sorun, daha önce yazılmış düşünceleri takip etmekte zorlanma, sözdizimi yapısı ve dilbilgisi konusunda zorluktur (Cortiella ve Horowitz, 2014:4).

2.2.1.4. Dispraksi

Disleksi, diskalkuli ve disgrafiden tamamen farklı öğrenme ve davranış profiline sahip bireylerin özelliklerini tanımlamak için kullanılır. En önemlisi, bu bireyler genellikle sözlü anlatım, kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve işitsel hafıza ve detaylara dikkat hafızası güçlüdür.

Matematik hesaplama, problem çözme, (Mutlu, Akgün, 2017). görsel mekânsal görevler ve motor koordinasyon, beden dili ve sosyal ipuçları okuma, sosyal-akademik bağlamda görmekte sorun yaşarlar (Cortiella ve Horowitz, 2014:7). Dispraksinin motor korteksin bölümlerinin olgunlaşmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bölümler mesajın vücuda tam olarak iletilmesini engeller. Dispraksi nüfusun %10'unu etkiler ve %70'i de erkeklerde görülür (Disleksi Özel Öğrenme Derneği, 2019).

Furlong, (1984) Çocuklarda seyrek olarak birden fazla dispraksi sorunu gözlemlenebilir. Dispraksinin dört farklı türü vardır. Bunlar; gelişimsel dispraksi, oral dispraksi, sözel dispraksi ve motor dispraksi'dir. Gelişimsel dispraksi oral, sözel ve motor olmak üzere 3'e ayrılır Dispraksik bir bireyde bunlardan sadece biri görülebildiği gibi hepsi de görülebilir. Dispraksi gizli bir sorundur ve bireylerde değişik seviyelerde olabilir (Akt. Çiftçi, 2018; 9).

Sınırları belirlenmiş şekilleri boyama, düzgün kesme ve yapıştırma gibi ince motor becerilerin kullanılmasını gerektiren çalışmalarda güçlükler tipik özelliklerindedir (Doğan, 2012:25).

2.2.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı

DSM-V 'e göre farklı dil ve kültürlerde okul çocukları arasında okuma yazma ve matematiğin akademik alanlarında öğrenme güçlüğü %5 ile%15 arasında olduğu belirtilmiştir (Aslan, 2015). Öğrenme bozukluğu yaygınlığı konuşma dili açısından değişse de, yaklaşık %5'tir (Karaman, Kara ve Durukan, 2012).

Ülkemizde ise tüm öğrenme güçlüğü'nün %80'ini oluşturmakta; toplumda da %5-17,5 oranında görülmektedir. Disleksi sıklıkla dillere göre de farklılık göstermektedir. Erkeklerde, kızlardan daha fazla görüldüğü söylenmekle birlikte, son bulgular aradaki farkın çok olmadığı yönündedir (Semerci, 2013:39-51).

Dünyada alt tiplere göre prevalanslar ise; Disleksi, kız ve erkek çocukları eşit şekilde etkiler % 4–9'luk orana sahiptir. Disgrafi en az okuma bozukluğu kadar sıktır:% 6,9 -% 14,7 erkeklerde kızlardan önemli ölçüde(2-3 kez) daha sık görülmektedir. Diskalkuli ise, nüfusun yüzde 3-6'sı arasında olduğu tahmin edilmektedir (Hill ve King, 2013).

Öğrenme güçlüğü'nün ulusal ve uluslararası yaygınlığı konusunda ulusal düzeyde ulaşılabilen net verilere ulaşılamamakla birlikte (Sarıpınar ve Erden (2006)'nın belirttiğine göre, özgül öğrenme güçlüğü ile verilen oranlar farklılık göstermekle birlikte genellikle okul çocuklarının %2-10'nun da toplumun %5-10'nunda öğrenme güçlüğü'nün görüldüğü belirtilmiştir. Ankara'da ilkökul 2-4. sınıflarda "öğretmen anketi" yöntemiyle saptanmasına yönelik bir ön çalışmada, gelişimsel disleksinin saf gelişimsel disleksinin ülkemizdeki oranının ilkökul 2. sınıflarda %2,1; 4. sınıflarda %0.6 oranında olduğu saptamıştır. Bingöl (2003), gelişimsel disleksinin gelişmiş ülkelerde oldukça sık görülen (okul çağı çocuklarının %3-16'sı) ve iyi bilinen bir tablo olduğunu belirtmekle birlikte

Türkçe'de okuma ve yazmanın farklı olmaması nedeniyle bu durumun daha iyi tanılanması için Türkçe'ye özgü bir "okuma başarısı testi"ne gereksinim olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısı özel eğitim hizmetleri alanının en fazla öğrenci kategorisini oluşturmaktadır. Engelli Bireyler eğitim Yasası (IDEA) kapsamında ABD'DE öğrenme güçlüğü tanınmış öğrenci sayısı devlet okulu kaydının %5'idir (Cortiella ve Horowitz,2014:3). Ülkemizde MEB 2015-2016 istatistiklerine göre kaynaştırma eğitimi verilen toplam öğrenci sayısı 81 380; bunların 50 922 erkek öğrenci, 30 458'i ise kız öğrencidir. Bu sayısal sonuçlar orta öğretim sınıflarında kaynaştırma eğitimi olarak benzer rakamları yansıtmaktadır.

Toplam yeni kayıt olan öğrenci sayıları 1 162 162, erkek, 596 214, kız ise 565 948'dir. Kabaca kaynaştırma eğitimine katılan öğrenci oranı %7 olarak hesaplanabilir. Bunun çoğunluğunun öğrenme güçlüğü olabileceği çıkarımında bulunmak yanlış olmayacaktır. Ülkemizde dünyadaki istatistiklerin aksine cinsiyet açısından bakıldığında erkeklerde kızlara göre 2 - 5 katı daha yüksek sıklıkta görüldüğü kabul görmektedir (MEB, 2016).

2.2.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine bakıldığında en belirleyici faktörü genetik faktör olduğu görülmektedir (Aslan, 2015:577) Öğrenme güçlükleri, bireyin beyin yapısındaki ve fonksiyonundaki nörolojik farklılıklardan kaynaklanır. Ayrıca annenin herhangi bir hastalığı veya yaralanması, annenin hamilelik döneminde alkol, uyuşturucu ve ilaç kullanımı, yetersiz beslenmesi, bebeğin düşük doğum ağırlığı, kurşun gibi zehirli maddelere maruz kalma, doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması gibi doğum öncesi ve sonrası nedenlerden kaynaklanmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014:2).

Disleksinin oluşmasında diğer öğrenme güçlüklerinde olduğu gibi kalıtım oldukça etkilidir (Hill ve King, 2013). İkiz ve aile çalışmaları, genetik faktörlerin öğrenme bozukluğunun ortaya çıkmasında önemli rollere sahip olduğunu göstermektedir (Karaman vd., 2012).

Öğrenme güçlüğü'nün nedenlerini psikiyatristler, nörologlar ve eğitimciler kendi uzmanlık alanlarına göre açıklamıştır. Öğrenme güçlüğü'nün kesin nedeni henüz açıklığa kavuşturulamamıştır. Nörologlar; öğrenme güçlüğü'nün nedenini ailevi yönü güçlü olmakla birlikte çevresel faktörlerin kolaylaştırdığı gelişimsel nörobiyolojik bir bozukluk olduğunu belirtmişlerdir. Tüm disiplinlerde öğrenme güçlüğü'nün temelinde genetik-kalıtsal etmenler, merkezi sinir sisteminin yapısal-işlevsel bozuklukları ve elektro fizyolojisi ve bilişsel farklılıklar, üzerinde en fazla durulan nedensel etmenlerdir.

Yaygın olarak kabul edilen görüşe göre de konuşma, okuma, yazma ya da matematik becerileri için gerekli olan bilişsel işlevlerin gelişmesinde gecikme ya da sapmayla sonuçlanan çeşitli genetik, çevresel etmenlerle belirlenen, biyolojik etmenlere dayalı gelişen durum olarak açıklanmıştır. Varolan biyolojik ve bilişsel farklılıklara yönelik geliştirilmiş çok sayıda varsayım vardır (Karaman, Kara ve Durukan, 2012).

Gelişimsel öğrenme güçlüklerinin gebelik döneminden kaynaklandığı yönünde bilgiler vardır. Gebelik döneminde çocuğun sinir hücrelerinin oluşumu, beynin dış tabakası olan gri cevhere göçü ve bağlantıların yoğun olarak kurulduğu bilinmektedir. Gebelik döneminde yaşanan sorunların çocuğun beyin gelişimini dolayısıyla da okuma, yazma ve matematik gibi karmaşık işlevlerini etkilediği düşünülmekte ve öğrenme güçlüğü'nün nedenleri arasında kabul edilmektedir. Beynin zedelenmesi sonucu oluşan tahribatlar, biyo-kimyasal bozukluklar da bunlar arasında sayılmaktadır. Özellikle gebelikte ya da doğum öncesi, doğum sırası ve sonrasında yaşanan bütün sorunlar, çocukluk döneminde erken yaşta geçirilen ateşli hastalıklar, kalıtsal etmenler öğrenme güçlüğü ile ilişkilendirilmektedir (Türkdoğan, 2015).

Özel Öğrenme Bozukluğu olan bireyler genellikle (ancak değişmez şekilde) bilişsel işlemlerin psikolojik testlerinde düşük performans gösterirler. Bununla birlikte, bu bilişsel anormalliklerin öğrenme güçlüğü'nün nedeni, korelasyonu veya sonucu olup olmadığı hala açık değildir. Bu nedenle, tanısal değerlendirme için bilişsel işlem eksikliklerinin değerlendirilmesi gerekli değildir. Belirli bir öğrenme bozukluğunun bilinen biyolojik belirteçleri yoktur. Bir grup olarak, bozukluğu olan bireyler bilişsel işleme ve beyin yapı ve fonksiyonlarında sınırlı değişiklikler göstermektedir. Genetik farklılıklar da grup düzeyinde belirgindir (Karaman, Kara, ve Durukan, 2012).

Özel öğrenme bozukluğu, hastalığın davranış belirtileriyle ilişkili bilişsel düzeydeki anormalliklerin temeli olan biyolojik kökenli bir nörogelişimsel bozukluktur. Biyolojik orijin, beynin sözlü veya sözel olmayan bilgileri etkili ve doğru bir şekilde algılama veya işleme yeteneğini etkileyen genetik, epigenetik ve çevresel faktörlerin bir etkileşimini içerir (DSM-V).

2.2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal ya da normalüstü zekâya sahip olabilmektedirler. Fakat bir ya da birden fazla alanlarda güçlük yaşamaları genel olarak karşılaşılan bir durumdur. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bireysel farklılıkları gibi özellikleri ve davranışları birbirinden tamamen farklı olabilmektedir. Bu yüzden öğrenme güçlüğü olan bireylerde en fazla karşılaşılan özellikler ortak özellikler olarak kabul edilmiştir. Bu özellikleri kısaca şöyle sıralayabiliriz: (Melekoğlu, 2017:43-46; MEB, 2014:6-7)

- Hızlı ve değişken duygu geçişleri
- Kontrolsüz hareket ve düşünme
- Düşüncelerini doğru olarak ifade edememe
- Akademik alanlarda başarısızlık
- Dikkat gerektiren beceri ve diğer alanlarda yetersizlik
- Sözel beceri gerektiren alanlarda güçlük
- Kavram öğrenmede ve ayırt etmede zorluk
- Hafıza ve bellek yetersizlikleri
- Sosyal ilişkilerde zorlanma
- Düzenleme, planlama, tersine çevirme, bütün ve parçalarını ayırt etmede zorlanma
- Gün ay, yıl gibi ardışıklık gerektiren becerilerde yetersizlik

- Sabır gerektiren çalışmaları tamamlayamama
- Yönergeleri devam ettirememe
- Konsantrasyon güçlüğü
- Kavramları ayırt etmede güçlük yaşama
- Yönergeleri birbirine karıştırma
- Düşük benlik algısı
- Motor becerilerde yetersizlik görülmesi
- Unutkan, coşku dolu, sevecen olmaları
- El-göz koordinasyonu gerektiren becerilerde başarısız olmaları
- Kararsız fakat yaratıcı fikirlere sahip olmaları

2.2.5. Öğrenme Güçlüğü Tanılama

Cortiella ve Horowitz, (2014;2) belirtğine göre; DSM-V “özel öğrenme bozukluğu” terimini kullanır. 2013'te revize edilen, şu anki versiyon olan DSM-V, durumun en son bilimsel anlayışını yansıtmak için önceki tanımı genişletmektedir. Tanı, resmi eğitim sürelerinde okuma, yazma, aritmetik veya matematiksel akıl yürütme becerilerinde kalıcı zorluklar gerektirir. Belirtiler yanlış veya yavaş ve zahmetli okuma, netlikten yoksun zayıf yazılı ifade, sayı gerçeklerini hatırlamada zorluk veya yanlış matematiksel akıl yürütmeyi içerebilir (Sakız, Sart ve Ekinci, 2016).

Güncel akademik beceriler, kültürel ve dilsel olarak uygun okuma, yazma veya matematik sınavlarında ortalama puan aralığının çok altında olmalıdır. Bireyin zorlukları gelişimsel, nörolojik, duyuşal (görme veya işitme) veya motor bozukluklarla daha iyi açıklanamamalı ve akademik başarı, mesleki performans veya günlük yaşam aktivitelerine ciddi şekilde zorlamalıdır (Özel Öğrenme Bozukluğu özeti sayfası, Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013;2).

DSM-V En son bilimsel anlayışı yansıtmak ve tanı doğruluğunu arttırmak amacıyla APA'nın 14 yıllık çalışması sonucu 2013'te DSM-IV'ü revize etmiştir. Tanı, resmi eğitim sürelerinde okuma, yazma, aritmetik veya matematiksel akıl yürütme becerilerinde kalıcı zorluklar gerektirmesi olarak değiştirilmiş (Cortiella ve Horowitz, 2014:3).

DSM -V tanı kriterleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Bireyin akademik becerilerde yaşının altında performans göstermesi ve günlük hayatını zorlaştırması
- Genel olarak okul çağında başladığı ve güçlükler, bireyin kapasitesini aşincaya kadar tam olarak ortaya çıkmayacağına bilinmesi
- Güçlüğün nedeninin, kültürel, dil, farklı ırk, zihinsel engel, duyuşal eksiklikler, diğerk koşulların yetersizliğinden kaynaklanmadığının tespit edilmesi

Belirtiler ortaya çıktıktan sonra bireye uygulan tüm müdahalelere rağmen güçlüğün belirtilerin altı ay sürmesi gibi belirtiler göz önünde bulunularak tanılanmalıdır (Hill ve King, 2013:2). Ayrıca tanılanan öğrenme güçlüğünün şiddeti de belirtilmelidir. DSM V'e göre öğrenme güçlüğünün şiddeti 3'e ayrılır. Bunlar:

- 1. Hafif:** Bir veya iki akademik alanda öğrenme becerilerinde bazı zorluklar yaşar. Uygun destek, eğitim hizmetiyle güçlüğün telafi edilebileceği kadar hafif,
- 2. Orta:** Bir veya daha fazla akademik alanda öğrenme becerilerinde bazı zorluklar bulunur. Bireyin uzman desteği almadan başarılı olamayacağı kadar.
- 3. Ağır:** Birkaç akademik alanı etkileyen öğrenme becerilerinde ciddi zorluk. Yoğun bireyselleştirilmiş ve özel eğitim destekleriyle becerilerin öğretilmesi mümkündür. Fakat buna rağmen tüm etkinlikleri verimli tamamlayamayabilir (Fieredowicz vd., 2015).

Ülkemizde öğrenme güçlükleri yasa ve yönetmeliklerde özel eğitim alanında yer almaktadır. Öğrenme güçlükleri erken ve doğru tanılanamadıklarından bu öğrencilere erken dönemde gerekli eğitim-öğretim hizmetleri verilememekte ve öğretmene rehberlik edilmemektedir. Bu yüzden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir kısmı genel eğitim sınıflarında uygun eğitim ortamları oluşturulmadan eğitim ve öğretimini sürdürmek zorunda kalmaktadır (Güzel Özmen, 2014:340; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Öğrenme güçlüğüne belirlenmesinde zeka testlerinin kullanılması artık kabul gören bir yaklaşım olmamaktadır (Aslan, 2015:584). Öğrenme güçlüğü, bireyin gelişimsel, tıbbi, eğitimsel ve aile öyküsü, test puanları ve öğretmen gözlemleri raporları ve akademik müdahaleye yanıtları klinik olarak gözden geçirilerek teşhis edilir (Cortiella ve Horowitz, 2014:3).

Çocukların akademik anlamda yaşadığı zorlukların önceden fark edilebilmesi ve zamanında en uygun tanı, tedavi ve sosyal müdahalede bulunulması, çocukların gelecekte açısından önem arz etmektedir (Baig, Muntajeeb, 2015). Daha sonra ihtiyaç duyulursa öğrencinin öğrenme bozukluğu ve diğer tiplerinin tanınması için RAM'a yönlendirilmelidir. Böylece öğrencinin güçlü-zayıf yönleri ve yeteneklerinin belirlenmesi, eksik bilgi ve becerileri tespit edilerek uygun eğitsel planlamalara gidilerek hem öğretmen hem aile hem de öğrenci işbirliği içinde hareket edebilir (Toprak, Topçu ve Aslan, 2018:38).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrenme güçlüğü sorununun çözümü ve Avrupa Birliği uyum yasaları kapsamında Koç ve Korkmaz (2016) aktardığına göre 06.06.1997 tarih ve 23011 (mükerrer) sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 573 sayılı KHK'de tanılamanın ve eğitim sürecinin ve bireysel hakların korunmasına yönelik düzenlemeye gidilmiştir. "Madde.5'de Her aşamadaki tanılamada, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu

değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir. Tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Sonuç olarak öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi ve açıklanmasında farklı yaklaşımlar kullanılmasın özel öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve bunlara yönelik ulusal yasal düzenlemeleri kurumsal standartların oluşturulması aile ve çocuğun katılım sağlanarak tüm disiplinlerle ortak çözümler geliştirilmesinin önemi vurgulanabilir.

2.2.6. Öğrenme güçlüğü'nü Açıklayan Yaklaşımlar

Öğrenme güçlüğü'nün neden olan faktörlerin araştırılması; öğrenme güçlüğü'nün oluşmadan önlem alınması, öğrenme güçlüğü'nün tanınması, öğrenme güçlüğü tanılanan bireylere verilecek eğitim ve planlamaların yapılması açısından oldukça önemlidir.

Öğrenme güçlüğü'nün anlaşılmasını kolaylaştırmak, öğrenme güçlüğü'ne neden olan faktörler ve bu alanın karmaşık görünen yapısını çözüme kavuşturmak amacıyla çeşitli yaklaşımlar benimsenmiş. Bu yaklaşımlar açıklamalarıyla birlikte aşağıda verilmiştir (Topbaş, 1998: 57-58).

1. Klinik Yaklaşım: Klinik yaklaşımda öğrenme güçlüğü'nün yaygın olarak kabul gören bilgi işleme modeli ile açıklanması benimsenmiştir. Böylece öğrenme güçlüğü'nün bireyin kendisinden kaynaklandığı kabul edilmiş, öğrenme güçlüğü'ne sebep olan diğer çevresel etmenlerin sorumluluğu azaltılmıştır. Klinik yaklaşımda birey merkeze alınarak öğrenme güçlüğü'nün nörolojik ve psikolojik süreçlerin eğitimine odaklanılarak giderilmesi amaçlanmaktadır.

2. Gelişim Geriliğini Temel Alan Yaklaşım: Gelişim geriliğini esas alan bu yaklaşıma göre akranlarına göre nörolojik ve psikolojik gerilik yaşadığını varsayar. Bu varsayım esasında yine akran gurubundan bu geriliklerden dolayı akademik başarıların düşük olmasını etkileyen ana sebep olarak kabul etmektedir.

3. Nitelsiz Çevre Modeli: Bu model kişinin bulunduğu çevrenin kişinin eğitimine doğrudan etkisi üzerinde durmaktadır. Bu model aslında davranışçı ekolün verileri gözlemleyebildikleridir. De bireyin bu çevre modelinde eğitim ortamının niteliğın artırılması daha çok tekrar ve alıştırma yapılmasına bağılıdır. Bu programlar hazırlanırken davranış gözlemleri yapabilme esas alınmıştır.

4. Ekolojik Yaklaşım: Ekolojik yaklaşım, bireyin eğitiminde çevre etkisinin daha önemli olduğunu savunur. Öğrenme güçlüğü; bireyin yaşadığı ortamların etkilerine maruz kalma. Bireyin etrafındakilerle doğru etkileşim kuramaması, yine bireyin bulunduğu ortamların bireye doğru olmayan veya yeterli olmayan davranışsal dönütlerinden oluştuğunu söylemektedir. Bu yaklaşım daha çok psikomotor davranışları ön plana alır. Bu modelde çevresel etkiler öğrenme güçlüğüne esas gösterilmişse de kalıtsal faktörlerinde etkisinin büyük olduğu da bir gerçektir.

Her ne kadar nörobiyolojik varsayımlar öğrenme güçlüğüne açıklamada kullanılsa da genetik faktörlerin büyük oranda etkisi olduğu kanıtlanmıştır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016:49).

2.2.7. Öğrenme Güçlüğünün Tarihsel Süreci

Öğrenme güçlüğü son yıllarda artış gösteren araştırma, çalışma ve yasal düzenlemelere rağmen ülkemizde yeni gelişmekte olan bir özel eğitim kategorisidir. İki yüz yıla yakın bir geçmişi olan öğrenme güçlüğü; dünyada 1960, Türkiye’de ise 1980’li yıllardan sonra gelişme göstermeye başlamıştır (Çakıroğlu, 2018a:2).

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli çocukların, özel eğitim sınıflarında akranlarından ayrıştırılmış olarak eğitim almaları, sosyal yönden uyum sağlamalarını zorlaştırdığı ve yapılan eğitimlerin yarar sağlamadığı eleştirileri sonucunda yasal düzenlemelere gidilmiş; 1970 yılında uluslararası insan hakları mevzuatıyla uyumlu olarak kaynaştırma uygulamaları başlatılmıştır.

Daha sonra 1971 yılında İtalya'da, 1974 yılında İngiltere'de, 1975 yılında Fransa ve ABD'de, 1976 yılında Norveç'te özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almaları yasal olarak kabul edilmiştir. Ülkemizde ise ilk olarak 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'yla kaynaştırma uygulamaları yasalaşmıştır (Sucuoğlu, 2004:15).

Öğrenme güçlüğü'nün tanılanmasıyla birlikte öğrenme güçlüklerinin oranı son yirmi yıl içinde oldukça artmıştır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016:49). Öğrenme güçlüğü terimi ilk olarak 1896 yılında Dr. Morgan'ın "konjenital kelime körlüğü" tanısıyla ortaya çıkmıştır. 14 yaşındaki Percy'nin akranlarına kıyasla herhangi bir sağlık problemi olmadığı ancak; akranlarına göre sözcükleri okuyup yazmada çok geri olduğu görülmüş. Bireyin, adını bile doğru yazamazken 785.852.017'yi hemen okuyabildiğini, aritmetikte bir sorunu olmadığı gözlenmiştir. Morgan bu durumun, yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızada depolayamamaktan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür (Akt: Şenel, 1998). Ülkemizde ise özel eğitim alanındaki araştırmalar 1990'lı yıllardan sonra artış göstermiş ve kurumsal değişikliklere gidilmiştir (Özkardeş, 2013:123).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme güçlüğü ve sınıf öğretmenin yeterlilikleri, sınıf öğretmenliği özel alan yeterlilikleri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Akyol ve Kayabaşı (2018)'in okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yaptıkları eylem araştırmasında zihinsel herhangi bir problemi olmayan 3. Sınıf öğrencisinin okuma ve anlamada yanlış envanteri ile belirlenen okuduğunu anlama düzeyi %16 bulunmuş; okuma düzeyi ise endişe verici olduğu belirlenmiştir. Daha sonra tekrarlı okuma ve eşli okuma stratejisi ile desteklenmiş bireyselleştirilmiş okuma programı ile yürütülen 30 saatlik çalışma sonunda öğrencinin okuduğunu anlama seviyesini belirlemek için yeniden uygulanan yanlış envanterine göre öğrencinin anlama düzeyinin %83 e ulaştığı belirlenmiştir öğrenciye uygulanan bireyselleştirilmiş okuma ve anlama eğitiminin öğrencinin okuma ve anlama becerisinin artmasında oldukça etkili olduğu belirtilmiştir.

Çiftçi (2018) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme güçlüğüünün tanılanmasında ilk belirtileri gözlemek ve farkına varmak yükümlülüğüne sahip ailelerin bilinçli ve dikkatli olması gerektiğini belirtmiştir görüşme ve doküman incelenmesi yöntemiyle ailelere yöneltilen cevaplardan oluşturulan verilerde:

Çocuğunuzun öğrenme güçlüğüünü ilk fark eden sorusuna 10 aileden 4'ü sınıf öğretmenini işaret ederken 6'sı ilk farkedenin kendileri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sonuca göre öğrenme güçlüğü ile ilgili her öğretmenin dikkatli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul süreci ile ilgili sorulara verilen cevaplar okula uyum, okul sevgisi, öğretmen ilişkisi, öğrenmede zorluk başarılı, başarısız olanlar, öğretmenden alınan olumlu/olumsuz dönükler, okuma zamanı ve sınıf başarısı olmak üzere 7 başlık altında incelenmiş. Okula uyum/okul sevgisi incelendiğinde bu soruya 5 aile çocuklarının okula uyum sağlamada zorluk çekmediğini 5 ailede çocukların okula uyum sağlamada çok zorlandığını dile getirmişlerdir.

Bu zorlukları da genel olarak okula gitmek istememek, yanında tanıdık bir yetişkin isteme ve okulla birlikte hayatlarına giren düzene uyum sağlamama olarak sıralamışlardır.

Toprak, Topçu ve Aslan (2018)'in okuma yazmada problem yaşamayan ancak matematikte düşük başarılı olan öğrencilerin tespit edilip öğrenciye özgü müdahalenin yapılması için kullanılan çoklu süzgeç modelinin uygulanması sonucunda; bu modelin birçok boyutuyla öğrenciyi değerlendirme fırsatı sunarak tanı koyulabilmesine hem de öğrenciye yönelik yapılacak müdahalenin bireysel bağlamda oluşturulmasına dair elde edilen verilerin sağlam sonuçlar verdiğini yapılan uygulamayla belirlemişlerdir.

Özkardeş (2013)'ün yaptığı ülkemizde öğrenme güçlüğü ile geçmişten 2011 yılına kadar yapılan araştırmaların betimsel analizinde; İlk olarak 1972 yılında başlayan yayını sırasıyla 1976-1984-1991-1992-1995 yıllarının izlediği görülmüştür. Yapılan yayınların sayısı ve yıllarına bakıldığında ise; 1995 yılından sonra yayınların sayılarının arttığını ve süreklilik kazandığını, en fazla yayın yapılan yılların 2006 ve 2011 olduğu görülmektedir.

Görgün ve Melekoğlu (2018)'un Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında 1972- 2017 yılları arasında yayımlanan 189 bilimsel makale, yüksek lisans tezi, tıpta uzmanlık tezi ve doktora tezlerinin çalışmayı inceleyerek yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; özel öğrenme güçlüğü ile yapılan çalışmaların en fazla son 10 yılda olduğunu belirtmiştir. Yapılan 189 çalışmada en fazla 101'inin (%53) makale, 67'sinin (%35) yüksek lisans tezi, 11'inin (%6) doktora tezi, 10'unun (%6) tıpta uzmanlık tezi olduğu belirlenmiştir. Dokuz doktora tezinden 3 tanesi sınıf öğretmenliği bilim dalında yapılırken yazar sayısına göre en fazla tek yazarlı çalışma 121 (%64) tercih edildiği görülmektedir. Öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmaların 30 araştırma ile en fazla 2016; ikinci olarak 29 araştırmayla 2017 yılında yapıldığı görülmektedir.

Araştırma alanlarına bakıldığında çalışmada incelenen 189 araştırmanın 111'i (%58) öğrenme güçlüğü türlerinden sadece birini konu edinmeden genel olarak bilgi verirken; araştırmaların 50'si (%26) okuma güçlüğünü, 16'sı (%8,5) matematik güçlüğünü, 11'i (%6,5) yazma güçlüğünü, biri (%0,5) üstün yetenekli ve özel öğrenme güçlüğünü, biri (%0,5) işitme yetersizliği ve öğrenme güçlüğünü konu ettiği belirtilmiştir. Çalışma gruplarına bakıldığında ise araştırmaların 99'u (%58) ilkokul öğrencilerinin, 27'si (%16) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, 20'si (%12) öğretmenlerin oluşturduğu belirtilmiştir. Araştırma konularına bakıldığında ise en fazla 31'i (%15,7) okuma becerilerini değerlendirme ve destekleme konusudur.

Luculano, vd., (2015) matematik oyunları ve davranış sonuçları araştırmasında diskalkuli olan öğrencilerin eğitime başlanmadan önce beyin rezonans görüntüleri ve matematik performansları alınmıştır. Daha sonra bu öğrencilere sekiz hafta süren özel derste; sayı bilgisi, etkili sayma stratejileri, sayıların öğretimi, problem çözme gibi uygulamaları içeren bingo, hazine avı, matematik savaşı oyunları oynatılmıştır. Sekiz hafta ders sonunda öğrencilerin tekrar rezonans görüntüleri alınmış. Daha önce beynin çalışmayan bölümlerinde aktifleşmelerin yaygınlaştığı ve çocukların performanslarının %15 arttığı tespit edilmiştir.

Karacaoğlu, (2008)'in "Öğretmen Yeterlilik Algıları" adlı araştırmasında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin aritmetik ortalamalarına bakılarak yeterlilik durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre; öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin mesleki yeterlilikler bölümünde öğretmenler kendilerini en yüksek yeterlilikte algıladığı maddelerin öğrenciye değer verme, söylediklerini yapıp gösterme ve sözünde durma (model olma), okumaya teşvik etme olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme Sürecine İlişkin mesleki yeterlilikler bölümünde kendilerini en düşük düzeyde algıladıkları konular bilgi ve iletişim teknolojilerini donanımlı kullanma ve özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme yeterlilikleri olmuştur.

Öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin mesleki yeterlilikler içerisinde öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma öğretmenlerin kendilerini en yetersiz algıladıkları konudur. Öğretmenlerin okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerine ilişkin mesleki yeterliliklerinde; kendilerini en yeterli buldukları konu; ana, baba, veli, meslektaş, okul içi ve dışındaki diğer kişilerle olumlu ve etkili iletişim kurmadır (Şişman ve Acat, 2003). Fakat en yetersiz gördükleri konu ise çevre olanaklarından yararlanmadır. Programa ve içeriğe ilişkin mesleki yeterliliklerde kendilerini en yeterli gördükleri konu Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri, en yetersiz oldukları konu özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirmedir.

Öğretmenlerin alan bilgisine yönelik yeterlilik algılarına bakıldığında ise; kendilerini en yeterli algıladıkları konuyu alanındaki temel kavram ve genellemeleri bilme en yetersiz algıladıkları konu alanında yapılan bilimsel çalışmalara katılma olmuştur. Kendini geliştirme yeterlilikleri ile ilgili öğretmenlerin kendilerini en yeterli olarak algıladıkları konu işbirliğine, takım çalışmasına açık olma en yetersiz algıladıkları konu mesleki örgütlere katılma ve sorumluluk alma olmuştur.

Öğretmenlerin ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlilikler alanında en yeterli olarak algıladıkları konular dürüst olma ve Atatürk ilke ve devrimlerini özümsemiş, laik ve demokratik olma işine ve devama özen göstermedir.

Yine aynı yeterlilik alanında kendilerini en yetersiz algıladıkları konu analitik olma, düşük yeterlilikte algıladıkları konuları ise güzel yazı yazma ve çağdaş gelişmelerden haberdar olmadır. Öğretmenlerin tüm yeterlilik alanlarında kendilerini en yeterli gördükleri ve aritmetik ortalamasının 4.79 olduğu dürüstlük konusu olduğu belirlenirken; aritmetik ortalaması 3.79 olan alanındaki bilimsel çalışmalara katılma en düşük düzeyde algıladıkları yeterlilik olarak belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara göre; öğretmenlerin yeterlilik algılarının yüksek olduğu söylenmiştir. Öğretmenlerin,

ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlilik alanına yönelik algıları 4.61 aritmetik ortalamayla en yüksek yeterliliğe sahip alan olarak belirlenmiştir.

Meslek bilgisine ilişkin yeterlilik algıları 4.28 aritmetik ortalamayla çok yeterli bulunurken 4.06 aritmetik ortalamayla alan bilgisine ilişkin yeterlilik algıları oldukça yeterli olarak ifade edilmiştir.

Koç (2012)'nin Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelendiği araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi anında müdahale edebilmek için kendilerine yakın oturduğunu ya da başarılı bir arkadaşı ile oturduğunu, dikkatlerini canlı tutmak için sınıf içi etkinliklerde sorumluluk verdiklerini, aileleriyle görüşerek ev ödevlerinde ve davranışlarında destek sağlamaya çalışıldığını, ders esnasında öğrenmelerini kolaylaştırmak ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak için görsel etkinliklerden, bilgisayardan faydalandığını, ifade etmiştir.

Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan ve Yıldırım (2015)'in öğretmen yeterlilikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi çalışmasında öğretmen yeterliliği ile ilgili araştırmaların 2006 ile 2013 arasındaki dağılımı incelenmiş ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmanın en çok %30 oranında 2011 yılında yapılmış olduğunu bunun nedenin de MEB'in 2011 yılında yürürlüğe koyduğu özel alan yeterlilikleri olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu gün itibari ile MEB 2017'de güncellendiği öğretmen yeterlilikleri içinde özel alan yeterliliklerini de yeniden tanımlamıştır.

Daha sonraki yıllara bakıldığında 2011 yılından sonra öğretmen yeterliliği ile ilgili araştırmalarda hızlı bir düşüş olduğu ve 2013 yılında en az sayıda %0,9 oranında çalışma yapıldığını ortaya koymuşlardır. Öğretmen yeterliliği ile ilgili araştırmaların sonuçlarına göre; seçilen yaklaşım en fazla %81,8 nicel; en az seçilen %5,8 karma olmuştur. Seçilen desen ve model en fazla %64,9 ile tarama ve en az %0,6 ile olgu bilim ile içerik çözümlemesi olmuştur. Seçilen örneklem yöntemine göre en fazla

%17,5 ile çalışma grubunun tamamı; en az %0,6 ile sırasıyla kartopu, oransız, aykırı bulunmuştur. Yapılan araştırmaların çalışma gruplarına göre en fazla %57,8 ile öğretmen adayları ile en az % 6 müfettişlerle yapıldığı belirtilmiştir.

Bu oranın fazla olmasını öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesinin hizmet içinde ve öncesinde önemli olmasından dolayı yönlendirici olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan branşlara göre en fazla %22,1 ile sınıf öğretmenleri; en az ise %0,6 oranıyla teknoloji tasarım, coğrafya, resim, bilgisayar öğretmenleri olduğu belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında ise en fazla %63,03 ölçek kullanılırken; en az %0,61 oranıyla değerlendirme ve öz-değerlendirme formu, açık uçlu sınav kullanıldığı belirtilmiştir. Analiz tekniklerinde en fazla %26,74 ile açıklayıcı analizler; en az %0,56 ki-kare kullanıldığı belirtilmiştir.

Araştırmalarda en fazla %37,7 eski ölçek kullanılırken; en az %19 uyarlanmış ölçek kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmen yeterlilikleri araştırmalarında konu öğretmen yeterliliği olmasına rağmen %20,1'inde (31) yeterlilik ölçülmediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin ölçülen yeterliliklerin sonuçlarına göre öğretmenler %11 oranında yetersiz bulunurken %39,6 oranında yeterli ve orta düzeyde yeterli sonuçları bulunduğu belirtilmiştir. Yapılacak araştırma önerileri incelendiğinde ise; en fazla %43,39 oranında öneri olmadığını; en az %2,12 yeterlik algısının başarıyla ilişkisinin incelenmesi önerisinin yer aldığı belirtilmiştir.

Başar ve Göncü (2018)'in sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi araştırmasında; 102 sınıf öğretmenin öğrenme güçlüğü ile ilgili mevcut durumları betimsel tarama modeliyle ortaya konulmuştur. Öğretmenlere ilk olarak öntest uygulanmış ve kelime ilişkilendirme testinden elde edilen bilgilere göre tekrarlanan kelime sayısı 538 bulunmuştur. İki hafta sonra 5 saat süren öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanılgısını giderme eğitimi verilmiştir. Eğitimden iki hafta sonra uygulanan son test sonuçları 2599 olmuştur. Öntest-sontest sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin

öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgısına sahip olduğu ve kavram yanılgısını giderme eğitiminin sınıf öğretmenlerinin kavram yanılgılarını azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir.

Fırat ve Koçak (2017)'nin sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ne olduğuna yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğrenmeye dayalı, birey temelli, gelişimle ilgili, okuryazarlık ve çevresel faktörlere ilişkin tanımlar yaptıkları belirtilmiştir. Bu tanımlar öğrenme güçlüğüne; geç öğrenme, kazanım edinememe, dikkat eksikliği, unutkanlık, hiperaktivite, ilgisizlik, gelişimsel bozukluk, yaştlarının gerisinde olma, beynin gelişmemesi, sözlü, yazılı anlatım ve anlama zayıflığı, harf ve sesleri tanıyamama, ekonomik durum, eğitim düzeyi kategorilerini ortaya çıkmıştır.

Bu kategorilere göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik yaptığı tanımlamaların sadece üç öğretmenin, alan yazındakiyle örtüşen tanım yaptığı görülmüştü. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaptığı tanımlamaların oldukça yüzeysel olduğu az sayıda öğretmenin öğrencilerin günlük yaşadığı alana yönelik bilgi verdiği belirtilmiştir.

Altun ve Uzun (2016)'nın Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri araştırmasından elde edilen bilgilere göre; öğretmenlerin çoğunluğunun üniversitede özel eğitime yönelik olarak eğitim aldığını ancak bu eğitimin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Geriye kalan katılımcılar ise üniversitede özel öğrenme güçlüğüne yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını (Yurdakal, 2018) ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenler özel öğrenme güçlüğüne yönelik olarak Sınıf öğretmenleri hizmet öncesi ve hizmet içinde yeterli bir eğitim almadıklarını, bu nedenle öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik nasıl uygulamalar yapacaklarını tam olarak bilemediklerini ifade etmişlerdir. Lisans döneminde alınan eğitimlerin yüzeysel ve teorikte verildiği bu yüzden öğrencilerin uygulamada yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır

Öğretmenlerin sınıflarında özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenciyle karşılaştığında internetten, deneyimli bir meslektaştan veya kitaplardan yardım alarak çözüm üretmeye çalıştığı ve bazı öğretmenlerin ise herhangi bir yardıma ihtiyaç duymadan böyle öğrencilerin sorunlarını kendi yöntemlerine göre çözmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğrenme güçlüğü olan öğrencileri gözlemleyerek, ev ödevlerinden, arkadaşlarından ve ailesinden aldığı bilgilerden öğrencilerin davranışlarından, sosyal becerilerinden; öğrencilerin sınav kâğıtlarından, defterinden ve etkinliklerinden yararlanarak belirleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin yaşadığı güçlüklerini veya çeşitli sorunları fark edebildikleri halde bu sorunlara yönelik olarak bilimsel bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Özellikle öğretmenlerin dipraksi, diskalkuli, disgrafi ve disleksi kavramlarını pek bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma yılları 3-10 arasında değişmekte olduğu bu süre içerisinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle mutlaka karşılaştıkları düşünüldüğünde 9 katılımcının bu kavramları ilk defa duyduğunu ve öğretmenlerin tümü özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sahip olduğu özellikler hakkında deneyimleri aracılığı ile bilgi sahibi olduğunu ifade etmesi öğretmenlere özel öğrenme güçlüğü ile ilgili verilen eğitimlerin çok yeterli olmadığını ortaya çıkarmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem ve örneklem özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik; hizmet içi eğitim alma durumları, deneyimleri, yaşadıkları güçlükler ve uygulama yeterliliklerinin kendi koşulları içinde, var olduğu biçimde, durumunun tespit edildiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için düzenlenmesidir. Bu koşulların düzenlenmesinde kullanılan temel iki yaklaşımdan biri “tarama modeli”dir. Bu çalışmada kullanılan tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan, olay, durum ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen şey gerçek yaşamda vardır ve oradadır. Herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Tarama modeli, uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmeyi sağlar. Tarama modelinde amaçlar soru biçiminde ifade edilir (Karasar, 2016).

Tarama modelinde yürütülen bu çalışmada, kişisel bilgi formunda yer alan sorular ile “sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı ve özel eğitim hizmetleri mevzuatı hakkında hizmet içi eğitim alma durumları ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik

bireysel tanımlama ve eğitsel değerlendirme formu hazırlama durumlarına yönelik deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin olup olmadığı, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulamalarında yaşadığı güçlüklerden; bireysel eğitim programı ile ilgili düzenleme yapabilme esnekliği, materyal araç gereç desteği, eğitim ortamının düzenlenebilirliği ve rehber/özel eğitim öğretmeni desteğinin sağlanma durumu hakkındaki görüşleri tanımlanmaya çalışılmıştır.

Aynı zamanda bu çalışmada ülkemizde geçerliği ve güvenilirliği yapılan, beş alt boyuttan oluşan 24 adet 5’li derecelendirilmiş soru ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği (Keskin, Korkut ve Can, 2016) uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uygulama yeterlilikleri” bireysel değerlendirmeleri ile tanımlanmaya çalışılmış, “nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin “cinsiyet, mesleki hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alma durumları” bakımından farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmada **bağımsız değişkenler**; sınıf öğretmenlerinin özelliklerinden “cinsiyet durumu, mesleki hizmet yılı, hizmet içi eğitim alma durumu” iken **bağımlı değişkenler** “sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçek ve alt boyutlarından dikkate alma, güdüleme, derse odaklama, dikkat toplama ve olumlu tutum” özellikleridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2017-2018, eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezi, Şuhut ve İscehisar ilçe merkezleri ve köylerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde; Afyonkarahisar İl Merkezi'nde sosyoekonomik durum göz önüne alınarak beş bölge belirlenmiştir. Bu bölgelerin her birinden bir ilkokulda ve İscehisar ve Şuhut ilçe merkezleri ve köylerinde bulunan tüm ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri örnekleme alınmıştır.

Örnekleme, seçkisiz olmayan ulaşılabilirlik temelinde amaçsal uygunluk yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yaklaşımla örnekleme, Afyonkarahisar il merkezindeki beş ilkokuldan (n=45 sınıf öğretmeni) ve ilçe merkezlerinde bulunan 11 ilkokuldan (n=55 sınıf öğretmeni), köylerde bulunan 36 ilkokuldan (n=40 sınıf öğretmeni) olmak üzere toplam 52 okulda, görev yapan ulaşılabilen/yanıt veren sınıf öğretmenleri (n=140) örnekleme oluşturmuştur.

Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin (n=140) yaş, cinsiyet, mezun olduğu bölüm, eğitim düzeyi ve mesleki hizmet yılı özellikleri aşağıda verilmiştir (Tablo 1-5)

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Durumu

Yaş	n	%
30 ve altı	29	20,71
31-40	85	60,72
41 ve üstü	26	18,57
Toplam	140	100

Sınıf öğretmenlerinin yaşları incelendiğinde %60.72'sinin 31-40 yaş grubunda olduğu ve örneklemin yaklaşık 2/3'nü oluşturduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin 30 ve altında kalan yaş grubunda %20.71, 41 yaş ve üstünde kalan grubun %18.57'sini oluşturduğu ve bu iki yaş grubunun birbirine yakın olduğu görülmektedir (Tablo 1). Sınıf öğretmenleri en düşük 25, en yüksek 60 yaşındadır ve yaş ortalamaları ise 36,09'dur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Durumu

Cinsiyet	n	%
Kadın	74	52,9
Erkek	66	47,1
Toplam	140	100

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet durumları incelendiğinde kadın öğretmenler %52,9, erkek öğretmenler %47,1 oranında olup birbirine yakın olduğu görülmektedir. (Tablo 2).

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	n	%
Ön lisans*	7	5,0
Lisans	126	89,9
Yüksek lisans	7	5,0
Toplam	140	100

* Öğretmen lisesi mezunu

Sınıf öğretmenlerinin %89.9'u lisans mezunudur, ön lisans ve yüksek lisans düzeyinde olan öğretmenlerin %5 oranla benzer olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Hizmet Yılı

Meslek Hizmet Yılı	n	%
1-5 yıl	13	9,3
6-10 yıl	43	30,7
11-15 yıl	44	31,4
16-20 yıl	22	15,7
21 ve Üstü (38 Yıl)	18	12,9
Toplam	140	100

Sınıf öğretmenlerinin en yüksek oranlarla %31,4'ü de 11-15 yıl; %30,7'si 6-10 yıl, aralığında mesleki hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir (Tablo 4). Sınıf öğretmenlerinin en düşük 3, en yüksek 38 yıl mesleki hizmet yılına sahiptir ve mesleki hizmet yılı ortalaması 13'dür. Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre dağılımları ile mesleki hizmet yılına göre dağılımları birbiriyle uyumlu görünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin genel olarak en fazla yığılma ile 6-15 yıl (% 62,1) mesleki hizmet yılına sahip olduğu bilgisine ulaşılmaktadır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anda Okuttuğu Sınıf Düzeyleri

Sınıf	n	%
1	32	22,8
2	39	27,9
3	34	24,3
4	35	25,0
Toplam	140	100

Sınıf öğretmenlerinin verilerin toplandığı 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibari 1.sınıfı okutanlar %22.8; 2.sınıfı okutanlar %27.9; 3.sınıfı okutanlar % %24.3; 4. Sınıfı okutanlar ise %25.0'dir. Sınıf öğretmenlerinin verilerin toplandığı dönemde benzer oranlarda 1., 2., 3. ve 4.sınıfta eğitim ve öğretim yaptığı söylenebilir (Tablo 5).

Bu araştırmada örneklem büyüklüğü araştırmanın verileri kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüne yönelik bireyselleştirilmiş eğitim alan ve almayanlar olarak iki bağımsız grupta t testi temelinde kişi sayıları ile güç analizi sonucunun 0,81 olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 5 değişkenden oluşan kişisel bilgileri ve öğrenme gücünü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları, deneyimleri, öğrenme gücünü yaşayan öğrencilerinin olup olmadığı ve yaşadığı güçlüklerle yönelik üç bölümden oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücünü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerini tespit etmek amacıyla da 24 maddelik 5 alt boyuttan oluşan, “Öğrenme Gücünü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” (Keskin, Korkut ve Can, 2016) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafında öğrenme gücünü ve öğrenme gücüne yönelik öğretmen yeterlilikleri ile ilgili kitaplar, tezler, makaleler, öğrenme gücüne yönelik yasal düzenlemeler, güncel öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri içinde yer alan öğrenme gücüne yönelik yeterlilikler incelenmiştir. Aynı zamanda mesleki deneyim ve sınıf öğretmeni olarak uygulama alanındaki gözlemler ile birleştirilerek üç bölümden oluşan Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu'nun I. Bölümünde, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelik uygulama yeterliliklerini etkileyeceği düşünülen “yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki hizmet yılı, şu an okuttuğu sınıf düzeyi” olarak 5 değişkeni içeren kişisel bilgilerden oluşturulmuştur (Ek 1).

II. Bölümde konu ile ilgili alan yazının da önerilen “sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim ve ilgili mevzuat hakkında hizmet içi eğitim alma durumu; öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin olup olmadığı; öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş tanılama, eğitsel değerlendirme formu ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama durumu ile ilgili “**evet, hayır**” olarak yanıtlanan 5 soru içermektedir.

III. Bölümde, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulamalarda yaşadıkları güçlüklerden; “bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgi düzenleme yapabilme esnekliği, materyal araç gereç desteği, eğitim ortamının düzenlenebilir olması ve okullarda rehber/özel eğitim öğretmeni desteğinin sağlanma durumuna yönelik “**evet, hayır**” olarak yanıtlanan 4 soru sorulmuştur.

Ayrıca bunların dışında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili 2 açık uçlu soru yöneltilmiş ancak bunlara yanıt verilmediği için değerlendirilmeye alınmamıştır. Kişisel Bilgi Formu'nun ön uygulaması 10 öğretmene uygulanarak anlaşılabilirliği değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir.

3.3.2. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği

Araştırmada Keskin, Korkut ve Can (2016) tarafından ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin verileri üzerinden geliştirilen “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 2). Ölçeğin kullanılabilmesi için araştırmacılardan izin alınmıştır (Ek 3).

Bu ölçek 22 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler beşli Likert tipinde derecelendirme ile her madde ifadesine katılma düzeyleri “1=Hiç Katılmıyorum”, 2=Az Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 4=Çok Katılıyorum ve 5=Tamamen Katılıyorum” biçiminde öz bildirim dayalı değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 22 madde üzerinden değerlendirildiğinde en düşük 22, en yüksek 110 puandır. Ölçeğin açıklayıcı faktör analizinde saptanan alt boyutları ve madde sayıları ve en düşük ve en yüksek puanları aşağıda verilmiştir.

Dikkate alma; sırasıyla 37, 38, 39, 54, 55 olmak üzere 5 maddeden oluşmakta ve en düşük puan 5, en yüksek 25 puan alınmaktadır.

Güdüleme; sırasıyla 3,4,5,27,32 olmak üzere 5 maddeden oluşmakta ve en düşük puan 5, en yüksek 25 puan alınmaktadır.

Derse odaklama; sırasıyla 20,22,23, 24 olmak üzere 4 maddeden oluşmakta ve en düşük puan 4, en yüksek 20 puan alınmaktadır.

Dikkat toplama; sırasıyla 17,25,44,45 olmak üzere 4 maddeden oluşmakta ve en düşük puan 4, en yüksek 20 puan alınmaktadır.

Olumlu tutum; sırasıyla 48,49,51,52 olmak üzere 4 maddeden oluşmakta ve en düşük puan 4, en yüksek 20 puan alınmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik analizlerinde; Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyon değerlerinin 0.324 ile 0.638 aralığında değiştiği, Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısının 0.901 olarak saptandığı, güvenilir olduğu rapor edilmiştir.

Ölçeğin geçerliliğinin değerlendirilmesinde, Açıklayıcı faktör analizi (AFA), Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırlarındaki ilk, orta liselerde görevli 228 öğretmenden toplanan veriler üzerinde; Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki ilk, orta liselerde görevli 261 öğretmenden toplanan veriler üzerinde değerlendirilmiştir (Keskin, Korkut ve Can, 2016).

Ölçeğin yapı geçerliğinde açıklayıcı faktör analizinde (n=228) öz değerin:13,036; beş alt boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın %59,25’ni açıkladığı belirtilmiştir. İkinci grup 261 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde yapılan Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) için uyum iyiliği indeksleri değerlerinin “kabul edilebilir” düzeyde olduğu ve ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığı belirtilmiştir.

Araştırmacılar geliştirdikleri 22 madde ve beş faktörlü yapıdan oluşan “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin” geçerliliği ve güvenilir olduğunu öğretilmelerde ilk ve orta öğretimin her aşamasında (ilk, orta ve lise) kullanılabileceğini rapor etmişlerdir (Keskin, Korkut ve Can, 2016).

Bu araştırmanın verileri temel alınarak değerlendirildiğinde “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği”nin Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,92 olarak oldukça güvenilir düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise sırasıyla Dikkate alma 0,80; Güdüleme 0,8; Derse odaklama 0,82; Dikkat toplama 0,76; Olumlu tutum 0,76 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, Ekim 2017- Eylül 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler araştırmanın amacı açıklandıktan sonra gönüllülük ilkesine dayalı kabul eden sınıf öğretmenlerine verilerek doldurmaları sağlanmıştır. Veriler, matbu olarak sınıf öğretmenlerine verilen “Kişisel Bilgi formu ve Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği’ ile toplanmıştır. Verilerin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Özellikle verilerin sayılarının artırılması ve Afyonkarahisar İl temsilini sağlamak amacıyla İl merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmaya alınması için planlamaya gidilmiştir.

İl merkezi sosyo-ekonomik özellikleri temel alınarak bölgeler ayrılmıştır. Bu bölgelerden rastgele seçilen beş bölgede görev yapan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak İl merkezinde planlanan bu bölgelerden yeterli katılım sağlanamamıştır. Birçok sınıf öğretmeni gönüllülük temelinde katılmayı reddetmişlerdir. Bazıları da kendilerine verilen Soru formunu ve ölçek formunu kaybettiği için yapamadıklarını (n=32) belirtmişlerdir. Veri toplama formları verilen bazı öğretmenlerden (n=8) herhangi bir şekilde geri dönüş alınamamış ve ulaşılamamıştır.

Belirlenen ilkokullarda görev yapan, örnekleme alınan, gönüllü olarak katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerinden (n=140) veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan Kişisel Bilgi Formu ve Ölçek ile elde edilen matbu formlar tesadüfi numaralandırılarak veriler SPSS (Statics Package For Socials Sciences) Windows version 24.0 paket programına aktarılmıştır.

- Araştırmadan sınıf öğretmenlerinin elde edilen veriler SPSS programında kontrol edildikten sonra aşağıda verilen istatistiksel analizler yapılmıştır.
- Kişisel Bilgi Formu, I. Bölümde yer alan kişisel bilgilerinden “yaş grupları, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki hizmet yılı, şu an okuttuğu sınıf düzeyi” ile ilgili kategorik değişkenler tanımlayıcı istatistiklerden frekans % ile analiz edilmiştir.
- Kişisel Bilgi Formu, II. Bölümden elde edilen “hizmet içi eğitim alma, tanılama ve eğitsel değerlendirme formu ve eğitim programı hazırlama, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencisinin olma durumu” ile ilgili kategorik veriler tanımlayıcı istatistiklerden frekans % ile analiz edilmiştir.
- Kişisel Bilgi Formu III. Bölümden elde “eğitim programı ile ilgili düzenleme yapabilme esnekliği, materyal, araç, gereç desteği, eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenebilirliği, hizmet içi eğitimin yeterliliği, rehber/özel eğitim öğretmen desteği” ile ilgili kategorik veriler tanımlayıcı istatistiklerden frekans % ile analiz edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması, mesleki deneyim yılı ortalaması, ölçek ve alt boyutlardan alınan puanlar tanımlayıcı istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir.
- Sınıf Öğretmenlerinin ölçek alt boyut ve toplam ölçek puan ortalamalarının daha önce “hizmet içi eğitim alan ve almayanlara” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testlerden “bağımsız örnekler t testi” kullanılmıştır. Bağımsız örnekler t testi, birbirinden bağımsız iki örneklemin bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Karasar, 2016; Büyüköztürk, 2018).

- Sınıf öğretmenlerinin ölçek alt boyut ve toplam ölçek puan ortalamalarının mesleki deneyim yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ikiden fazla bağımsız örneklemin karşılaştırılmasında normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi normal dağılım gösteren üç ve daha fazla bağımsız örnekleme bağımlı değişkenin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Gruplardan birisinde farklılık saptandığında ileri analize gidilerek farkın hangi gruptan kaynaklandığı belirlenebilir. Ancak bu araştırmada fark bulunmaması nedeniyle ileri analize gidilmemiştir (Karasar, 2016; Büyüköztürk, 2018).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla toplanan veriler analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular verilmiştir.

4. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik aldıkları hizmet içi eğitimleri ve deneyimleri nasıldır? şeklindeydi. Araştırmanın bu alt problem sorusunda sınıf öğretmenlerinin “bireyselleştirilmiş eğitim programı ve özel eğitim hizmetleri mevzuatı ile ilgili eğitim alma, tanılama ve eğitsel değerlendirme formu, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve şu an okuttuğu sınıfında özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin olma durumu ile ilgili betimsel istatistikler yapılmıştır ve Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Aldıkları Hizmet İçi Eğitimleri ve Uygulama Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		Evet	Hayır	Toplam
Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	n	64	76	140
	%	45,7	54,3	100
Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim hizmetleri mevzuatı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	n	64	76	140
	%	45,7	54,3	100
Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik tanılama ve eğitsel değerlendirme formu hazırlama durumu	n	50	90	140
	%	35,7	64,3	100

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik bireysel eğitim programı hazırlama durumları	n	73	67	140
	%	52,1	47,9	100
Sınıf öğretmenlerinin şu an itibari ile okuttukları sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinin bulunma durumu	n	75	65	140
	%	53,6	46,4	100

Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı ve özel eğitim hizmetleri mevzuatı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları incelendiğinde her ikisinde de %54,3 ünün almadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin %35,7'sinin eğitsel değerlendirme ve tanılama formu hazırladıkları, %52,1'inin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik bireysel eğitim programı hazırladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %53,6'sının şu an itibari ile okuttukları sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri bulunmaktadır (Tablo 6).

4. 2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamasında karşılaştığı güçlükler konusunda öğretmenlerin görüşleri nasıldır? şeklinde verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problem sorusunda sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili düzenleme yapabilme esnekliği, materyal, araç ve gereç desteği, eğitim ortamlarının düzenlenebilirliği, her okulda rehber öğretmen ve/veya özel eğitim öğretmen desteği alınabilmesi konusunda yaşadıkları güçlükler hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri betimsel istatistiklerle incelenmiş ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		Evet	Hayır	Cevap Yok	Toplam
Sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili düzenleme yapabilme esnekliği sağlanmaktadır.	n	30	101	9	140
	%	21,4	72,1	6,4	101
Sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili materyal ve araç, gereç desteği sağlanmaktadır.	n	34	104	2	140
	%	24,3	74,3	1,4	100
Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili eğitim ve öğretim ortamları düzenlenebilir özelliktedir.	n	35	101	4	140
	%	25,0	72,1	2,9	100
Sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik verilen hizmeti içi eğitim desteği yeterlidir.	n	49	87	4	140
	%	35,0	62,1	2,9	100
Her okulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik rehber/özel eğitim öğretmen desteği verilmektedir.	n	24	114	2	140
	%	17,1	81,5	1,4	100

Sınıf öğretmenlerinin %72,1'i bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili düzenleme yapabilme esnekliğinin ve %74,3'ünün bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili materyal araç gereç desteği sağlanamadığını, %72,1'inin eğitim ortamlarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre düzenlenebilir olmadığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %62,1'i için hizmet içi eğitimlerinin, %81,5'inin de her okulda rehber/özel eğitim öğretmen desteğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 7).

4. 3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, ölçek ile elde edilen sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik “uygulama yeterlilikleri”, alt boyutlarda “dikkate alma” “güdüleme” “derse odaklama” “dikkatini toplama” “tutumları” nasıldır? şeklindedir. Araştırmanın üçüncü alt problem sorusunda sınıf öğretmenlerinin “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri” ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar betimsel istatistiklerle incelenmiş ve Tablo 8’da sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek ve Alt Boyut Puan Dağılımları

Ölçek ve Alt Boyutlar	n	En düşük	En yüksek	\bar{x}	ss
Dikkate alma	140	13,00	25,00	20,78	3,06
Güdüleme	140	11,00	25,00	21,66	2,72
Derse odaklama	140	5,00	20,00	16,75	2,58
Dikkat toplama	140	7,00	20,00	17,29	2,21
Olumlu tutum	140	7,00	20,00	16,95	2,38
Toplam ölçek	140	45,00	110,00	93,43	10,75

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği 22 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110’dur. Ölçeğin “dikkate alma, güdüleme” alt boyutları 5 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25’dir. Ölçeğin “derse odaklama, dikkat toplama, olumlu tutum” alt boyutları 4 maddeden oluşmakta ve her birinden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20’dir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere göre öğretmen yeterlilikleri ölçeği” toplam puanı incelendiğinde, en düşük 45, en yüksek ise 110 puan aldıkları ve puan ortalamalarının $\bar{x}=93,13$ olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerin uygulama yeterlilikleri alt ölçek puan ortalamalarından sırasıyla dikkate alma alt boyutunda en düşük 13, en yüksek 25 puan aldıkları ve ortalamasının $\bar{x}=20,78$ olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenleri güdüleme alt boyutunda en düşük 11 puan, en yüksek 25 puan aldıkları ve ortalamasının $\bar{x}=21,66$ olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin derse odaklama alt boyutunda en düşük 5, en yüksek 20 puan aldığı ve ortalamasının $\bar{x}=16,75$; dikkat toplama $\bar{x}=17,29$ ve olumlu tutum puan ortalamasının $\bar{x}=16,95$ olduğu, her ikisinden de en düşük 7, en yüksek 20 puan aldıkları görülmektedir (Tablo 8).

4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği maddelerinde ifade edilen uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problem sorusunda sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerinden her bir ifadeye yönelik puanları betimsel istatistiklerle incelenmiş ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek Madde Puan Dağılımları (n=140)

Ölçek Alt Boyut Maddeleri		\bar{x}	ss
Dikkate alma	M37. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri için eğitim teknolojilerini etkin kullanırım.	3,99	0,87
	M38. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun çeşitli oyunlardan faydalanırım.	3,97	0,80
	M39. Yıl boyunca gelişimini izlerim	4,36	0,72
	M54. Öğrenme-öğretme sürecini planlarken onların bireysel farklılıklarını dikkate alırım.	4,39	0,67
	M55. İlgili uzmanlarla (okul rehberlik servisi, sınıf rehber öğretmeni) birlikte çalışırım.	4,07	1,06
	Toplam	4,15	0,82
Güdüleme	M3. Öğrenmelerini kolaylaştırmak için birden çok duyuya hitap eden stratejiler (görsel, işitsel, drama vb.) izlerim.	4,24	0,74
	M4. Derse katılmalarını teşvik ederim.	4,43	0,69
	M5. Başarılarını hemen ödüllendiririm.	4,31	0,75
	M27. Etkinlikleri, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, resimden yazıya doğru sıralarım.	4,46	0,67
	M32. Sınıfta derse başlarken anlatılacak, öğrenilecek konular hakkında kısa bilgiler veririm.	4,22	0,79
	Toplam	4.33	0,72
Derse Odaklama	M20. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun pekiştiriciler kullanırım.	4,28	0,73
	M22. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için renkli tebeşirler ve kalemler kullanırım.	4,11	0,91
	M23. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için önemli yerlerin altını çizerim.	4,14	0,83
	M24. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin dikkatleri dağıldığında yeniden toparlamasını sağlayacak davranışlar sergilerim.	4,21	0,69
	Toplam	4.18	0.79

Dikkat toplama	M17. Öğrenme için daha çok çaba göstermesini teşvik ederim.	4,41	0,66
	M25. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin anlamadıkları yerleri sormalarını teşvik ederim.	4,49	0,64
	M44. Grup çalışmalarında daha başarılı öğrencilerle birlikte çalışmalarını sağlarım.	4,26	0,81
	M45. Bu öğrenciler için farklı değerlendirme teknikleri kullanırım.	4,13	0,82
	Toplam	4.32	0.73
Olumlu Tutum	M48. Diğer arkadaşlarına onlara farklı davrandığımı hissettirmem.	4,36	0,80
	M49. Bu öğrencilerin yeterli zaman verildiğinde diğer öğrenciler gibi öğrenebileceğine inanırım.	3,74	0,95
	M51. Bu tip öğrencilere karşı sabırlıyım.	4,22	0,80
	M52. Bu durumu öğrencinin yüzüne vurmam.	4,64	0,61
	Toplam	4.24	0.79

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek maddeleri, 1=Hiç Katılmıyorum”, 2=Az Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 4=Çok Katılıyorum ve 5=Tamamen Katılıyorum şeklinde likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmekte ve ölçek her bir maddesinden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5’dir.

Sınıf Öğretmenlerinin ölçek ve alt boyutu oluşturan her maddeye katılma derecelerine göre değerlendirildiğinde ortalama 3.74 ve 4.64 arasında “3-Orta Düzeyde Katılıyorum ve 4-Çok Katılıyorum” derecelerinde madde puan ortalamalarında olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin her madde bazında uygulama yeterliliklerini ortalamanın üzerinde belirttikleri söylenebilir (Tablo, 9).

4. 5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinde “cinsiyet” durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? sorusu şeklindedir. Bu probleme ilişkin sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterlilikleri betimsel istatistikle incelenmiş ve Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek Puanlarının Cinsiyete Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt boyutlar	Bağımsız Değişken		Bağımlı Değişken		Z	p
	Cinsiyet Durumu	n	\bar{x}	ss		
Dikkate alma	Kadın	74	20,55	3,13	-0,863	0,388
	Erkek	66	21,03	2,98		
Güdüleme	Kadın	74	22,04	2,61	-1,865	0,062
	Erkek	66	21,23	2,78		
Derse odaklama	Kadın	74	16,70	2,53	-0,283	0,777
	Erkek	66	16,80	2,64		
Dikkat toplama	Kadın	74	17,18	2,35	-0,485	0,628
	Erkek	66	17,42	2,05		
Olumlu tutum	Kadın	74	16,68	2,34	-1,835	0,066
	Erkek	66	17,26	2,42		
Toplam puan	Kadın	74	93,15	10,82	-0,173	0,862
	Erkek	66	93,74	10,74		

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği 22 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur. Ölçeğin "dikkate alma, güdüleme" alt boyutları 5 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'dir. Ölçeğin "derse odaklama, dikkat toplama, olumlu tutum" alt boyutları 4 maddeden oluşmakta ve her birinden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir.

Sınıf öğretmenlerinin "öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği" toplam ölçek puan ortalamaları cinsiyet durumuna incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=93,15$, erkek öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}=93,74$ 'dür. Alt boyutlardan "dikkate alma" kadınlarda $\bar{x}=20,55$, erkeklerde $\bar{x}=21,03$; "güdüleme" kadınlarda 22,04, erkeklerde 21,23'dür. Bu alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'dir. Alt boyutlardan "derse odaklama" kadınlarda $\bar{x}=16,70$, erkeklerde $\bar{x}=16,80$; "dikkat toplama" kadınlarda $\bar{x}=17,18$; erkeklerde $\bar{x}=17,42$, "olumlu tutum" kadınlarda $\bar{x}=16,68$; erkeklerde $\bar{x}=17,26$ olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir. Kadın ve erkek öğretmenlerde toplam ölçek ve alt boyut puan ortalamaları istatistiksel olarak incelendiğinde anlamlı bir fark saptanmamış, ($p>0.05$) ve benzer oldukları görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik "öğretmen yeterlilikleri toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında cinsiyet durumuna göre fark bulunmamıştır, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerin uygulama yeterliliklerinin benzer olduğu görülmektedir (Tablo 10).

4. 6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinde meslek hizmet yılına durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın altıncı problemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterlilikleri tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek Puanlarının Mesleki Hizmet Yıllarına Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Bağımsız Değişken		Bağımlı Değişken		F	p
	Mesleki Hizmet Yılı	n	\bar{x}	ss		
Dikkate alma	1-5 yıl	13	19,23	3,34	1,644	0,167
	6-10 yıl	43	20,79	2,99		
	11-15 yıl	44	21,52	3,20		
	16-20 yıl	22	20,54	3,01		
	21 yıl ve üstü	18	20,33	2,32		
Güdüleme	1-5 yıl	13	21,92	2,32	1,340	0,258
	6-10 yıl	43	22,02	2,14		
	11-15 yıl	44	21,79	3,32		
	16-20 yıl	22	21,59	2,46		
	21 yıl ve üstü	18	20,33	2,72		
Derse odaklama	1-5 yıl	13	17,23	2,04	1,505	0,204
	6-10 yıl	43	16,51	2,40		
	11-15 yıl	44	17,22	3,07		
	16-20 yıl	22	16,90	2,09		
	21 yıl ve üstü	18	15,61	2,32		
	1-5 yıl	13	17,30	1,65	0,957	0,433

Dikkat toplama	6-10 yıl	43	17,18	2,02		
	11-15 yıl	44	17,72	2,55		
	16-20 yıl	22	17,22	2,32		
	21 yıl ve üstü	18	16,55	1,85		
Olumlu tutum	1-5 yıl	13	17,61	1,75	0,625	0,645
	6-10 yıl	43	16,86	1,98		
	11-15 yıl	44	17,15	2,77		
	16-20 yıl	22	16,77	2,52		
	21 yıl ve üstü	18	16,38	2,52		
Toplam ölçek	1-5 yıl	13	93,30	8,25	1,081	0,368
	6-10 yıl	43	93,37	9,06		
	11-15 yıl	44	95,43	13,12		
	16-20 yıl	22	93,04	10,66		
	21 yıl ve üstü	18	89,22	9,39		

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği 22 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur. Ölçeğin "dikkate alma, güdüleme" alt boyutları 5 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'dir. Ölçeğin "derse odaklama, dikkat toplama, olumlu tutum" alt boyutları 4 maddeden oluşmakta ve her birinden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir.

Sınıf öğretmenlerinin "öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği" alt ölçek puan ortalamaları "mesleki hizmet yılına" göre incelendiğinde 11- 15 yıl arasında mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin "toplam ölçek puan" ortalaması istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte en yüksek düzeydedir ve $\bar{x}=95,43$ 'dür. Ölçek alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde sırasıyla istatistiksel olarak anlamlı olmamakla ve birbirlerini yakın olmakla birlikte en yüksek puana ortalamaları sırasıyla verilmiştir.

Ölçek alt boyutlarından “dikkate alma” 11-15 yıl deneyimli sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=21,52$; “güdüleme” 6-10 yıl deneyimli sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=22,02$; “derse odaklama” 1-5 yıl deneyimli sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=17,23$; “dikkat toplama 11-15 yıl deneyimli sınıf öğretmenlerinin $\bar{x}=17,72$; “olumlu tutum” 1-5 yıl deneyimli sınıf öğretmenlerinin ortalaması $\bar{x}=17,61$ ’dir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet yılına göre toplam ölçek ve alt boyu puan ortalamaları üç ve daha fazla bağımsız gruplarda yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelendiğinde mesleki hizmet yılı grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p<0,05$).

Tek yönlü varyans analizi normal dağılım gösteren üç ve daha fazla bağımsız örnekleme bağımlı değişkenin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Gruplardan birisinde farklılık saptandığında ileri analize gidilerek farkın hangi gruptan kaynaklandığı belirlenebilir (Karasar, 2016; Büyüköztürk, 2018).

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet yıllarına göre ölçek toplam ve alt boyut puanlarının ortalamasının üstünde olduğu ve benzer oldukları görülmüş ve fark saptanmadığı içinde ileri analize gidilmemiştir (Tablo 11).

4. 7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinde hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın altıncı problemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterlilikleri bağımsız örneklemlerde t testi analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim	n	\bar{x}	ss	t	p
Dikkate alma	Alan	64	21,11	3,12	1,177	0,241
	Almayan	76	20,50	2,99		
Güdüleme	Alan	64	21,56	2,84	-	0,707
	Almayan	76	21,74	2,62	0,377	
Derse odaklama	Alan	64	16,92	2,44	0,723	0,471
	Almayan	76	16,61	2,69		
Dikkat toplama	Alan	64	17,34	2,03	0,250	0,803
	Almayan	76	17,25	2,36		
Olumlu tutum	Alan	64	16,97	2,41	0,085	0,932
	Almayan	76	16,93	2,38		
Toplam puan	Alan	64	93,91	10,41	0,481	0,631
	Almayan	76	93,03	11,08		

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği 22 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur. Ölçeğin "dikkate alma, güdüleme" alt boyutları 5 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'dir. Ölçeğin "derse odaklama, dikkat toplama, olumlu tutum" alt boyutları 4 maddeden oluşmakta ve her birinden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği” toplam puanları, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinde $\bar{x}=93,91$, almayanlarda $\bar{x}=93,03$ olup oldukça birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sırasıyla dikkate alma alt boyutunda hizmet içi eğitim alanlar ve almayanların puan ortalamaları $\bar{x}=21,11$; $\bar{x}=20,50$ 'dir. Güdüleme alt boyutunda hizmet içi eğitim alanlar ve almayanların puan ortalaması $\bar{x}=21,56$; $\bar{x}=21,74$; derse odaklama alt boyutunda hizmet içi eğitim alanlar ve almayanların $\bar{x}=16,92$; $\bar{x}=16,61$; dikkat toplama alt boyutunda hizmet içi eğitim alan ve almayanların $\bar{x}=17,34$; $\bar{x}=17,25$; olumlu tutum alt boyutunda hizmet içi eğitim alan ve almayanların $\bar{x}=16,97$; $\bar{x}=16,93$ olarak görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin ölçek alt boyut ve toplam ölçek puan ortalamalarının daha önce “hizmet içi eğitim alan ve almayanlara” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testlerden “bağımsız örnekler t testi” analiz edilmiştir.

Bağımsız örnekler t testi, birbirinden bağımsız iki örneklemin bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Karasar, 2016). Sınıf öğretmenlerinin daha önce hizmet içi eğitim alan ve almayan bağımsız iki grubun ölçek toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında farklılık olmadığı ($p>0,05$) ve puan ortalamalarının benzer olduğu görülmüştür (Tablo 12).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik, hizmet içi eğitim alma durumları, mesleki hizmet deneyimleri, yaşadıkları güçlükler ve uygulama yeterlilikleri ile ilgili belirlenen alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgular, bu başlıkları altında tartışılacak ve yorumlanacaktır.

5. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi; sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik aldıkları hizmet içi eğitimleri ve deneyimleri nasıldır? olarak ifade edilmiştir. Bu bölümde birinci alt probleme yönelik incelenen bulgular tartışılmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin %54,3'nün hem öğrenme güçlüğüne yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim ve özel eğitim programı mevzuatı hakkında hizmet içi eğitim almadıkları saptanmıştır (Tablo 6) Uluçınar Sağır ve Bozgün, (2018) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin %70,6'sının hizmet içi eğitim kursuna katılmadıkları belirtilmektedir. Afyonkarahisar örneği olarak yapılan bu çalışmada, sınıf öğretmenlerin bireysel eğitim programı ve ilgili yasal düzenlemeler hakkında eğitime gereksinimleri olduğu söylenebilir. Navarro, Zervas, Gesa ve Sampson, (2016) yaptığı çalışmada kapsayıcı/kaynaştırma eğitimi, dünya çapında birçok eğitim sistemi için zorluk olmasının yanı sıra tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatlarını sağlama süreci açısından çok önemini vurgulamıştır. Kapsayıcı / kaynaştırma eğitim çerçevesinde ve bu programların yürütülmesinde öncülük etmede ve desteklenmesinde öğretmenlerin kilit oyuncular olduğu kabul edildiği belirtilmektedir. Bu nedenle öğrencilerinin farklı ihtiyaç ve tercihlerini ele almak ve onlara eşit eğitim fırsatları sağlamak için öğretmenlerin için uygun yeterliliklerle

donatılmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu amaçla da tüm öğrenenlerin öğrenme ortamına erişilebilirliğini sağlamak için Evrensel Öğrenme Tasarımı olarak geniş çapta kullanılan bir çerçeve geliştirildiği ve Açık Eğitim Kaynaklarına ulaşılabilirliği sağlanarak kapsayıcı öğrenme deneyimlerini geliştirecek ve öğrencilerin farklı gereksinimlerine uyacak şekilde yaklaşımlar seçmesi, dönüştürmesi ve / veya artırması beklendiği belirtilmiştir. Bu yaklaşımlar göz önüne alındığında ülkemizde MEB kaynaştırma eğitim programı, buna yönelik yasal düzenlemeler (MEB, 2018) ve öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi (MEB, 2017) ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi (MEB, 2013), sınırlı da olsa öğretmen yeterliliklerini sağlayabilmek için hizmet içi eğitim programlarının yürütüldüğü söylenebilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerin genel olarak yarısının öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim aldığını belirtmeleri de bunu yansıtmaktadır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik aldıkları eğitim ve deneyimleri incelendiğinde; sınıf öğretmenleri, araştırma verilerinin toplandığı zamanda %53,6'sı sınıfların da “tam zamanlı kaynaştırma modeline” uygun “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bulunduğu” bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik %35,7'nin “eğitsel değerlendirme ve tanılama formu hazırladıkları” ve %52,1 “bireysel eğitim programı hazırladıkları” saptanmıştır.

MEB, 2017 istatistiklerine göre ilkokulda yaklaşık 1/3'ü kız olmakla birlikte toplamda 9313 kaynaştırma eğitimi öğrencisi vardır. Yine bir önceki Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim durumu (2011) raporunda sınıf öğretmenlerinde oluşması beklenen yararlar; “*Sınıf ortamını ve öğretim programını sınıflarındaki öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleme becerisi kazanırlar ve özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen gibi diğer personelle iletişim ve işbirliği kurma becerilerini geliştirirler*” (Akt. Nal ve Tüzün, 2011) olarak tanımlanmıştır. Bu araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının öğrenme güçlüğü

yaşayan öğrencileri olduğunu, buna yönelik eğitim programı hazırladıkları söylenebilir. Bunların hizmet içi eğitim alanlar olması olasılığı arzu edilen bir durum olmakla birlikte, bu öğrencilerin eğitim almayan öğretmenlerle birlikte olabileceği varsayımı da göz önünde bulundurulmalıdır. İdin, (2016) 1-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilere yönelik müdahale yapılan araştırmaları incelediği derlemesinde; “Sınıf içi ve Sınıf Öğretmenliği Alan Uygulamaları Öğretmenliği Uygulamaları (17 yüksek lisans tezi)”, “Kaynaştırma (11 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi)” ile ilgili olduğunu belirtmiştir. İncelenen makalelerde ve tezlerde öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının özelliklerine ve eğitim sürecinde en çok BEP hazırlamada zorluklar ve güçlüklerle yer verildiği belirtilmiştir. Öğretmenler BEP hazırlamadaki güçlüklerinin nedeni olarak da öğrencileri hakkında ailelerinden yeterli ve tam bilgiye erişemediklerini, BEP hazırlama ile ilgili bilgilerinin eksik oluşu, MEB tarafından kullanılması önerilen kaynakları yeterli görmeyişleri olarak sıralamışlardır (İdin, 2016).

Bu anlamda ulusal düzeyde kurumsal ve profesyoneller, öğrenme ortamı kapsamında etkin, ulaşılabilir ve teknolojik fırsatların kullanıldığı verimli stratejiler geliştirmemize gereksinimi göstermesi bakımından dikkat çekmektedir.

Özetlenecek olursa sınıf öğretmenlerinin birinci alt problemin başlıklarında yer alan öğrenme güçlüğü ve ilgili yasal düzenlemeler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim ve öğretiminde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik tanılama, eğitsel değerlendirme ve bireysel eğitim programı geliştirme adımlarında desteklenmeye gereksinimi olduğu belirtilebilir.

5. 2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasında yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüşleri nasıldır? şeklindeydi. Bu bölümde ikinci alt probleme yönelik incelenen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamasında yaşadıkları güçlükler incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %71,1'i "bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili düzenleme yapabilme esnekliğinin" olmadığını, %74,3'ü materyal araç gereç desteği olmadığını, %72,1'i eğitim-öğretim ortamlarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre düzenlenebilir olmadığını bildirmişlerdir (Tablo 8). Yaklaşık son yirmi yılda ulusal düzeyde özel öğrenme aktivitelerinin verimli yürütülmesi kapsamında yasal, eğitim ve mali destek oluşturulmaya çaba gösterilmeye çalışılmasına rağmen hale sınırlılıklar bulunmaktadır. Özellikle ulusal düzeydeki eğitim aktivitelerine ve mevcut açık öğrenme kaynaklarının hem özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ve ailelerinin hem de bu öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin eğitimin de teknolojik kaynaklardan yararlanılması (Navarro ve diğ., 2016) ülkemizde de açık öğrenme kaynaklarının ulaşılabilir olması önerilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamasında yaşadıkları güçlüklerin çözümü için eğitim gereksinimlerinin karşılanma durumu incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %62,1'i yeterliliklerini geliştirilmesi için "hizmet içi eğitimlerinin yetersiz" olduğunu, buna ek olarak da %81,5'i her okulda "rehber öğretmen ve/veya özel eğitim öğretmeni desteğinin" yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. MEB 2017 istatistiklerine Rehber öğretmen sayısı erkek kadın toplamda 2602'dir ve oldukça sınırlı görünmektedir. Bu da öz-yeterlilik açısından değerlendirildiğinde destek almaları hem eğitim hem de bu alanda profesyonel destek gereksinimleri olduğunu göstermektedir.

Uluçınar Sağır ve Bozgün (2018) araştırmalarında öğretmenlerin %70.6'sının hizmet içi eğitim kursuna katılmadıklarını, meslekte eğitiminizi sürdürdünüz mü? %92.8'nin hayır cevabı verdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler nitelikte olup, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğun düşündürmektedir. Başar ve Göncü (2018) sınıf öğretmenleri ile ilgili karma yöntem (mix yöntem) kullanarak öğretmenle öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanlışlarının düzeltilmesi amacıyla 17 okulda 44 erkek ve 58 kadın öğretmenle çalışmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerden birinin öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim aldıktan ve önerilen çözüm önerilerinden yaralandıktan sonra öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencisinin bir haftada okumaya başladığını belirttiğini rapor etmiştir. Söz edilen araştırma bulgu örneği, sınıf öğretmenlerinin eğitime ne kadar gereksinimleri olduğunu ve katkısını göstermesi bakımından oldukça dikkat çekicidir (Başar ve Göncü, (2018). Araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanlışlarının olduğunu buna yönelik verilen eğitimin oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırma bulguları ve ilgili araştırma bulguları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim programlarının bireysel olarak farklılaştırılması ile ilgili esnekliğe, materyal araç gereç desteğine ve öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitimlere ve materyal geliştirme desteğine gereksinimleri olduğu görülmektedir.

5. 3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu araştırmada üçüncü alt problem, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik “uygulama yeterlilikleri”, alt boyutlarda “dikkate alma” “güdüleme” “derse odaklama” “dikkatini toplama” “tutumları” nasıldır? sorusu incelenmiştir. Bu bölümde üçüncü alt probleme yönelik incelenen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu ölçüm aracı Türkiye’de geliştirildiği için tartışmada kullanılacak benzer verilere ulaşmak oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu ölçekle yapılan ulaşılabilen tek araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilmesi bakımından ölçek toplam ve alt boyut puanları verilerek tartışılmaya gidilmiştir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin “öğrenme gücüğü yaşayan öğrencilere göre öğretmen yeterlilikleri ölçeği” toplam puanları $\bar{x}=93,13$ alt ölçek puan ortalamaları sırasıyla dikkate alma puan ortalamaları $\bar{x}=20,78$ güdüleme $\bar{x}=21,66$; derse odaklama $\bar{x}=16,75$; dikkat toplama $\bar{x}=17,29$ ve olumlu tutum $\bar{x}=16,95$ olarak bulunmuştur (Tablo 8). Aynı ölçüm aracı ile Uluçınar Sağır ve Bozgün, (2018) yaptığı çalışmada (n=153) ölçek toplam puanları $\bar{x}=90.64$, Dikkate alma $\bar{x}=20.53$; güdüleme $\bar{x}=20.81$; derse odaklama $\bar{x}=16.53$; dikkat toplama $\bar{x}=16.38$; olumlu tutum $\bar{x}=16.39$ olarak saptamıştır. Bu sonuçlar bizim araştırma sonuçlarımızla benzer görünmektedir.

Altun ve Uzuner (2016) yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin öğrenme gücüğü ile ilgili öğrencilerle başetmede yeterliklerine dolaylı veri olarak düşünölen; “*internet ve kitaplardan bilgi aradığını, aile ile işbirliğı yapma, öğrencilere göre etkinlikler verme, rehberlik servisinden yardım alma, basit komutlar verme, ödöl ve anında dönüt verme, rehberlik servisine yönlendirme, bol konu tekrarı yapma, öğrenciyi sürekli kontrol etme*” gibi girişimler yaptıklarını saptamıştır. Bu yaklaşımlar bizim çalışmamızdaki, sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüğü olan çocuklara yönelik uygulama yeterlilikleri ölçeğı maddeleri ile örtüşmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz bildirimine dayalı değerlendirmeleri ile elde edilen ölçek puan ortalamaları yüksek ve iyi düzeyde denebilir ve sınıf içinde öğrenme gücüğüne yönelik uygulamaları yapabilme konusunda çaba gösterdiklerini düşöndürmektedir.

5. 4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu araştırmada dördüncü problem, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçek maddelerinin de ifade edilen uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir? Şeklindeydi. Bu bölümde dördüncü alt probleme yönelik incelenen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçek madde ortalamaları, ölçek puan ortalamalarına benzer görünmektedir (Tablo 10). Ölçek maddeleri 5'li likert değerlendirmesine göre [1=*Hiç katılmıyorum*”, 2=*Az katılıyorum*, 3=*Orta düzeyde katılıyorum*, 4=*Çok katılıyorum* ve 5=*Tamamen katılıyorum*] öğretmenlerin her bir maddeye verdikleri puan ortalamalarının çok katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Örneğin; “Dikkate alma alt boyutunda “Madde 38. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun çeşitli oyunlardan faydalanırım” gibi sınıf içi uygulama adımlarına odaklıdır ve öğretmenlerin bu uygulamaları genel anlamda “4=*Çok katılıyorum*” olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Bu ilgili alan yazınında derinlemesine bilginin sınırlılığı olmasına rağmen uygulamada bu adımları yerine getirdikleri söylenebilir. Bu sonucunda öğretmen yeterlilikleri ölçek toplam puanı ve alt ölçek toplam puanına yansıdığı söylenebilir. Ancak öğretmenlerin ölçek kapsamında ortalamasının üstünde 4=*çok katılıyorum* düzeyindeki yeterlilikleri, İdin, (2016) 1-8. sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilere yönelik müdahale yapılan araştırmaları incelediği derlemesinde elde edilen bulgular ve (Başar ve Göncü, (2018a) tarafından karma yöntemle öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanılgıları konusunda yaptığı çalışma bulguları bu sonucu desteklememektedir. Bu bakış açısıyla sınıf öğretmenlerinin uygulama yeterliliklerinin niteliği bakımından karma ve gözlemsel çalışmalarla değerlendirmeye ihtiyacın olduğunu düşündürmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçek madde ifadeleri temel alındığında öğrenme güçlüğüne yönelik sınıf içi uygulamalarında birçok aktivite veya uygulamayı eğitim – öğretim sürecinde kullanmaya çabalı olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan bakımında iyi ve önemli bir sonuçtur ve geliştirilebilme potansiyeli oldukça yüksek görünmektedir.

5. 5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu araştırmanın beşinci alt problemi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinde cinsiyet durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet durumuna göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin betimsel analiz sonuçları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği” toplam ölçek puan ortalamaları cinsiyet durumuna normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan istatistiksel testlerden Mann Whitney U testi ile incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0.05$) ve benzer oldukları görülmüştür (Tablo,10). Uluçınar Sağır ve Bozgün (2018) aynı ölçüm aracı ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı fark ($p < 0.01$) saptamıştır. Bu çalışmada ölçek toplam puan ortalamaları erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinde çok yakındır, buna karşın Uluçınar Sağır ve Bozgün (2018) yaptığı çalışmada toplam ölçek puanları arasında yaklaşık 25 puan fark olduğu gösterilmiştir. Doğrudan kıyaslanabilir bir sonuç olmamakla birlikte, cinsiyet arasındaki tutumu dolaylı destekleyen, Fakolade, Adeniyi ve Tella (2009) yılında araştırmacıların Nijerya’da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kaynaştırma programı ile “normal sınıfa dahil edilmeleri” konusundaki sınıf öğretmeni görüşlerinin incelendiği çalışmadaki bulgularda cinsiyete göre farklı bulunmuştur.

Araştırmacılar, kadın öğretmenlerin %43,3 erkek öğretmenlerin %39,4'nün özel gereksinimi olan öğrencilerin dahil edilmesine yönelik daha olumlu tutum gösterdiklerini ve cinsiyet durumuna göre istatistiksel anlamda erkeklerin olumsuz tutum gösterdiklerini belirtilmiştir. Bu sonuç bizim çalışmamız sonuçlarından farklıdır. Etkileyen faktörlerin incelenmesine işaret ettiği düşünülmüştür.

5. 6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu araştırmanın altıncı alt problemi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinde mesleki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde altıncı alt problemin betimsel analiz sonuçları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği” toplam puan ortalamaları “hizmet yılına” göre incelendiğinde; 11-15 yıl arasında deneyimli olan öğretmenlerin “toplam ölçek puan” ortalaması istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte en yüksek $\bar{x}=95,43$ olarak saptanmıştır.

Ölçek alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde sırasıyla istatistiksel olarak anlamlı olmamakla ve birbirlerini yakın olmakla birlikte öğretmenlerin deneyim yılına göre sırasıyla” 11-15 yıl deneyimli öğretmenlerde “dikkate alma, dikkat toplama”, puanları daha yüksektir. 1-5 yıl deneyimli öğretmenlerde “derse odaklama ve olumlu tutum” puan ortalamaları daha yüksektir. 6-10 yıl deneyimli öğretmenlerde “güdüleme” puan ortalamaları daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılına göre toplam ölçek ve alt boyut puan ortalamaları üçten fazla bağımsız örnekleme bağımlı değişkenin incelenmesinde kullanılan tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamış ve ileri analize gidilmemiştir ($p<0,05$); (Tablo 11).

Uluçınar Sağır ve Bozgün (2018) aynı ölçüm aracı ile yaptığı çalışmada Kruskal Wallis ve ileri analizde öğretmenlerin 1-5 yıl deneyimli olanların 6-10 yıl ve 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenlere göre puan ortalamalarının farklı olduğunu saptamıştır.

Yine 6-10 yıl deneyimli öğretmenlerin 11-15 yıl, ve 21 yıl ve üstü deneyimli öğretmenlere göre puanlarının farklı olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçların mezuniyet yılları ile uyumlu olduğunu bildirmiştir. Araştırmacının bulguları zaman olarak yeni olmasına rağmen bu araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Fakolade, Adeniyi ve Tella, (2009) çalışmada 10 yıl altında ve üstünde deneyim yılına sahip olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime tutumlarında fark olmadığını rapor etmiştir. Bu nedenle kaynaştırma eğitimlerine yönelik öğretmen tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi ve öğretmenlerin olumlu tutumunun geliştirilmesi önerilmiştir. Bu araştırma ile dolaylı ilişkili olan Fırat ve Koçak, (2018) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik görüşlerinin belirlenmesinin yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik yüzeysel tanımlar yaptıklarını bu tanımlarında öğrenme güçlüğüne yaşanan alanlara (okuma, okuduğunu anlama vb) yönelik olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada deneyim yılına göre sınıf içi uygulama yeterliklerinin derinliği incelenmemekle birlikte, uygulamayı içeren ölçek maddelerine göre yeterliklerinin iyi olduğu söylenebilir. Buna MEB'nin kaynaştırma programları yönergelerinin (MEB, 2013) ve uygulama-değerlendirme standartlarının katkısının olduğunu düşündürmektedir.

Ancak bu bulgular sınıf öğretmenlerinin kişisel bildirimine dayalı olup, uygulama eğitim-öğretim aktivite süreçleri ile birlikte paralelliğinin incelenmesi yararlı olabilir.

5. 7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu araştırmanın yedinci alt problemi, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinde “hizmet içi eğitim alma” durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklindedir. Bu bölümde yedinci alt problemin betimsel analiz sonuçları tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin daha önce eğitim alma durumlarına göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri toplam puanları ve alt boyut puanı ortalamaları iki bağımsız örnekleme t testi ile incelediğinde aralarında farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$) ve puan ortalamalarının benzer olduğu görülmüştür (Tablo, 12).

Altun, Uzuner, (2016) 10 sınıf öğretmeni ile yaptığı nitel çalışmada 9 öğretmen mezuniyet sonrası hizmet eğitimi almadıklarını, lisans eğitimlerinde özel eğitim dersi aldıklarını, ancak öğrenme güçlüğü tipleri hakkında bilgilerinin olmadığını rapor etmiştir. Araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne tanılama, “*gözlem, öğrencinin davranışları, akademik başarıları, ödev yapmamaları, sakarlıkları ve ailesinden bilgi aldıklarını*” bildirmiştir. Aynı çalışmada öğrenme güçlüğüne birçok belirtilerini saymalarına rağmen öğretmenler, en önemli hedeflerden biri olan “*odaklandıkları işlerde başarılı oluyorlar*” ifadesi ile ilgi ve yeteneklerin önemine işaret etmişlerdir. Bu yaklaşım Cortiella ve Horowitz, (2014) yayınlarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin / bireylerin güçlü yanlarının ve yeteneklerinin incelenmesi, okulda, işte, evde ve toplulukta başarı ve memnuniyet elde etmeleri için fırsatlar yaratmalarına yardımcı olmak için kritik öneme sahiptir diye vurgulamıştır. Bu çalışmada ölçüm aracında yer alan derse odaklama, dikkat toplama, güdüleme ve olumlu tutum alt boyutları yeterlilikleri bunu güçlendiren yaklaşımlar olarak düşünülebilir.

Uluçınar Sağır ve Bozgün, (2018) araştırmasında %86.9'sının takip ettiği bir yayın olmadığını belirtmiştir. Araştırmacı eğitim alıp alma durumuna göre bulguların paralellik göstermediğini belirtmiştir. Başar ve Göncü (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü alanında eğitimlerin yeterli olmadığını yüzeysel olduğunu bildirdiklerini rapor etmiştir. Bu çalışmada eğitim alan olmayan oranları birbirine yakın olup puan ortalamalarının benzer olduğu, bu sonuçların alan yazın bilgisi ile uyumlu olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada Afyonkarahisar örneği sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara göre yeterlilikleri ölçüğü ile öz bildirime dayalı sınıf içi uygulama süreçlerini yansıtan yeterlilik puanları ortalamasının üstündedir. Genel olarak öğretmelerin öğrenme güçlüğüne yönelik sınıf içi uygulamalarına “4=Çok katılıyorum” diyerek olumlu görüş bildirmişlerdir. Ölçek madde eylemleri ve görüşleri nitel ve nicel alan yazın sonuçları ile uyumlu gözükmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere, araç gereç materyal desteğine gereksinimleri olduğu görülmektedir. Alan yazınında bu gereksinim birçok çalışmada vurgulanmış bazıları rehberlik desteği ve ailelerle işbirliği gereksinimi de ortaya konmuştur. Uluslararası yaklaşımlarda farklı modeller ve kohort olarak izlemeler önerilmektedir. Shaffer, Thomas-Brown, (2015). Ortak mesleki gelişim modelini uyguladıkları yarı yapılandırılmış nitel çalışmalarında bir sınıfta özel öğrenme güçlüğüne yönelik öğretmen ve genel sınıf öğretmenin birlikte çalışmasının hem mesleki gelişime hem de öğrenci topluluklarının akademik ve davranışsal gereksinimlerinin karşılanmasında yararlı olduğu belirtilmiştir. Ortak Mesleki Gelişim, genel eğitimin ve özel eğitim öğretmenin içerik bilgisini arttırmasını sağladığı gibi öğretmenin pedagoji becerilerini geliştirdiği, çeşitli teknik ve stratejilere güncel bilgi ve uygulamalarında daha kolay erişilebilir ve kullanılabilirlik sağladığı bildirilmiştir.

Öğretmenler özellikle sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelişiminde kilit role sahiptir ve bu nedenle gelişimleri desteklenmeli, her zaman her yerde bilgiye ulaşabilmeleri sağlanmalıdır.

Günümüzdeki öğrenme güçlüğü doğası daha iyi anlaşılmalıya devam ettikçe, bu nörolojik farklılıkları olanların özel ihtiyaçları daha iyi tanımlanacak ve yaşamın tüm yönlerinde başarılı olmaları daha iyi desteklenebilecektir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Aileler, öğretmenler, rehber öğretmenler, yöneticiler, politikacılar ve ilgili diğer disiplinler ve toplumun her üyesinin kolektif çalışması başarıyı yükseltebilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelecekteki refahı, eğitim dönüşüm çabaları uygulandıkça, öğretim teknolojileri benimsendikçe ve yardımcı teknolojiler getirildikçe, eğitim politikaları geliştirildikçe artabilir. Bunların her biri, umut ve cesaretlendirmeye ihtiyacı olanlara öz-farkındalık, sebat ve özveri ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelecek erişkin bireyler olarak yaşamsal gerçekliğini etkileyebilecektir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde “sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik; hizmet içi eğitim alma durumları, mesleki hizmet yılı, yaşadıkları güçlükler ve uygulama yeterlilikleri alanlarında toplanan verilerin, alt problemler doğrultusunda betimsel analizi ile elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar verilmiştir.

- ➔ Sınıf öğretmenlerinin %45.7’si hizmet içi eğitim ve bireyselleştirilmiş özel eğitim mevzuatı hakkında eğitim almış; %35.7’si özel öğrencilere yönelik eğitsel değerlendirme ve bireysel tanılama formu hazırlamakta; %52.1’i öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireysel eğitim programı hazırlamakta; %53.6’sının araştırma verilerinin toplandığı zaman itibari ile %53,6’sının okuttuğu sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci bulunmaktadır.
- ➔ Sınıf öğretmenlerinin %72.1 bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili esnekliğin, %74.3’ü bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili materyal araç gereç desteğinin sağlanmadığını, %72.1’i eğitim-öğretim ortamlarının öğrenme güçlüğüne yönelik düzenlenebilir olmadığını, %62.1’i hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu, %81,5’i rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmen desteğinin olmadığını bildirmişlerdir.
- ➔ Sınıf öğretmenlerinin “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere göre öğretmen yeterlilikleri ölçeği” “toplam puanları $\bar{x}= 93,13$; alt ölçek puan ortalamaları sırasıyla “dikkate alma” $\bar{x}=20,78$; “güdüleme” $\bar{x}=21,66$; “derse odaklama” $\bar{x}=16,75$; “dikkat toplama” $\bar{x}= 17,29$ ve “olumlu tutum” $\bar{x}=16,95$ olarak ortalamanın üstünde iyi düzeyde bulunmuştur.

- Sınıf öğretmenlerinin “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere göre öğretmen yeterlilikleri ölçeği” maddelerine göre madde ortalamaları 3,97 ile 4,46 arasında değişmektedir ve öğretmenler her maddeye genel olarak likert tipi derecelendirmeye göre “4=Çok katılıyorum” diye bildirmişlerdir.
- Sınıf öğretmenlerinin “öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere göre öğretmen yeterlilikleri ölçeği” toplam puan ve alt ölçek puan ortalamaları “cinsiyet, mesleki deneyim yıllarına ve hizmet içi eğitim alıp almama” değişkenlerine göre incelediğinde farksızdır ve benzer bulunmuştur ($p > 0.05$).

6.2. Öneriler

Uygulama önerileri

- Sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim- öğretiminde bu öğrencilere yönelik tanılama, bireysel eğitim programı hazırlama ve yürütmede sürekli, etkili ve derinlemesine hizmet içi eğitimler verilebilir. Hizmet içi eğitimlerde süreklilik ve ulaşılabilirlik açısından teknolojik araç ve gereçlerden yararlanılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde materyal araç gereç desteği, rehber ve özel eğitim öğretmeni desteği sağlanabilir.

Araştırma önerileri

- Sınıf öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerini etkileyen başka değişkenler kullanılarak etkileri incelenebilir.

- Bu araştırma, Afyonkarahisar il ve iki ilçe ve köylerde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapıldığı için genellenemez. Bu nedenle benzer araştırmalar farklı bölge ve illerde yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin daha geniş ve derinlemesine incelenmesi için gözlem ve görüşmelerin kullanıldığı nicel ve nitel yöntemle karma araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akyol, H. ve Kayabaşı, Z. E. K. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Al Dahhan, N. Z., Kirby, J. R. ve Munoz, D. P. (2016). Understanding reading and reading difficulties through naming speed tasks: bridging the gaps among neuroscience, cognition, and education *AERA, Open*, 2(4), 1-15.
- Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44(33-49).
- Altuntaş, F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- American Psychiatric Association. (2013). Cautionary state ment for forensic use of DSM-5. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Text citation: *American Psychiatric Pub.* doi:10.1176/appi.books.9780890425596.744053.
- Asfuroğlu, B. ve Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü / Specific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1).
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/88891>
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12 (2), 119-142. <http://acikerisim.giresun.edu.tr/xmlui/handle/123456789/345>

- Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Bacanlı, H. (2005). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara, s: 55
- Baig., Muntajeeb A. (2015). Learning Disability In Children: A Theoretical Overview. *Galaxy Link*, III(II), 82–88. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2782150
- Balcı, E. ve Çayır, A. (2017). Disleksi riski taşıyan 4. Sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalığının artırılmasında çoklu duyuşsal öğrenme'nin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.
- Başar M., Göncü A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(1): 185-206. doi: 10.16986/HUJE.2017027934.
- Baydar F., Demiral H. ve Gönen İ. (2010). Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlilikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ,
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(02).
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.
- Cortiella, C. ve Horowitz, S.H. (2014). The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues. New York: *National Center for Learning Disabilities*, 1-48.

- Çakıroğlu, O. (2017b). Özel öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri. M. A. Melekoğlu, O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar*. (syf. 48-74). (3. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çakıroğlu, O., (2018a). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. M. A. Melekoğlu, U. Sak (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. (sf. 1 -22). (1. Baskı). Ankara: *Pegem Akademi Yayıncılık*, 1-291.
- Çıkılı, Y., Deniz, S , Kaya, H . (2019). Dik temel yazı çalışmalarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazım hatalarını düzeltmesine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1-1. DOI: 10.26466/opus.549544. <http://opusjournal.net>
- Çiftçi, İ. H. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin tanı öncesi ve sonrası yaşadıkları süreçlerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Demiral, H., Baydar, F., Gönen, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlilikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694- 708.
- Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği. (2015). Dislektik bireylerin profil çıkarımı, eğitim ihtiyaçlar, bu bireylere hizmet veren birimlerin eğitim ihtiyaç analizi. Ankara. <http://disleksidernegi.com/c/MleAPIA> Erişim Tarihi: 23.05.2019.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Bilgi (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 35, 133-149.

- Doğan, H. (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, Z.G. (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. Ankara: *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eseroğlu, T. Başgöl, S. Güner, M. Karaçetin, G. (2014). Çocuk ve ergen psikiyatrisinde DSM-V'teki yenilikler. *Psikoloji Araştırmaları*, 2, 4.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. ve Tella, A. (2009). Attitude of Teachers towards the Inclusion of Special Needs Children in General Education Classroom: The Case of Teachers in Some Selected Schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 915-931.
- Fiedorowicz, C., Craig, M. J., Phillips, M., Price, A. Ve Bullivant, M. G. (2015). Torevisor not torevise: The official LDAC definition of learning disabilities versus DSM-5 criteria. *Learning Disabilities of Canada (LDAC)*.
- Görgün ve Melekoğlu M.A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 18(2):698-713. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Görgün, B. (2018). Özel öğrenme güçlüğü'nün tanınması. M.A. Melekoğlu ve U.Sak (Ed.) *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*, (s.s. 2-21).(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R.ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Güzel Özmen, R. (2014). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) İçinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss.335-366). (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hacettepe Üniversitesi (2017) Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler” raporu, Ankara.1-88.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 29-42.
- Hoth, J.,Döhrmann, M., Kaiser, G., Busse, A., König, J. ve Blömeke, S. (2016). Diagnosticcompetence of primary school mathematic teachers during classrooms ituations. *ZDM*, 48(1-2), 41-53.
- IDEA (Individua lswith Disabilities Education Improvement Act), Regulations identification of specific learning disabilities. *U.S. Department of Education Identification of Specific Learning Disabilities*. Office of Special Education Programs. 1-4. https://sites.ed.gov/idea/files/Identification_of_SLD_10-4-06.pdf Erişim Tarihi: 15.03.2019.
- İdin, Ş. (2016). Öğretmen Uygulamalarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (Individualized Education Programs İn Teacher Practices). *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-7.
- Kahramanoğlu, R. ve Yusuf, A.Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (2), 285-301.
- Kansu, T. (2004). Beyin ve görme. *Türk Nöroloji Dergisi*, 10(2), 85-91.

- Karacaoğlu, D. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 70-97. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/yyuefd/issue/13713/166026>
- Karaman, D., Kara, K. ve Durukan, İ. (2012). Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical Investigation*, 6(4).
- Karamuklu, E., S. (2018). Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma, yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar N., (2016) Bilimsel Araştırma Yöntemi. 2. Yazım, 31. Basım Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Kendler, K. S. (2013). A history of the DSM-5 Scientific Review Committee. *Psychological Medicine*, 43(9), 1793-1800.
- Keskin İ., Korkut A. Can S. (2016). öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 133-155.
- Koç, B. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. İçinde, N. Sargın, S. Avşaroğlu ve A. Ünal (Ed.), *Eğitimden Psikolojik Yansımalar*, (ss.151-162). Konya: Çizgi Kitabevi. <https://www.ldac-acta.ca/> Erişim 20.05.2019.
- LDAC (Learnind Disabilities of Association Canada). Research Committee: DSM 5 Ad-Hoc Committee DSM-5 Criteria 1-30.

- Luculano, T., Rosenberg -Lee, M., Richardson, J., Tenison, C., Fuchs, L., Supekar, K. ve Menon, V. (2015). Cognitive tutoring induces widespread neuroplasticity and remediates brain function in children with mathematical learning disabilities. *Nature Communications*, 6, 8453.
- Melekoğlu, M. A. ve Görgün B. (2018). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 9(1), 83-106.
- Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (2017). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. Pegem Atıf İndeksi, 1-291.
- Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (2018). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. M.A. Melekoğlu ve Sak U. (Ed.). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*, (s.s. 24-52).(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). Öğrenme Güçlüğü Modülü: Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi. Ankara; (Öğrenme Güçlüğü Modülü, Bireysel Öğrenme Materyali). http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 7 Temmuz 2018, Resmi Gazete./ Sayı: 30471. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>. Erişim tarihi: 26.05.2019.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM) (2013). “Birlikte Başarıyoruz” Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara. 1-246. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM). (2010) “Okullarımızda 3N; Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma” *Yönetici-Öğretmen-Aile Kılavuzu*. Ankara. İ. Aygül Matbaası

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM); Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017/28). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf. Erişim Tarihi: 26.05.2019.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Strateji Geliştirme Başkanlığı. Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2017/18. Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye İstatistik Kurumu, Resmi İstatistik Programı Yayını. ISBN 978-975-11-4797-4.S:70

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf/ Erişim Tarihi:2019

Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Bakanlığı ile: Yönetmelik: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.

Millî Eğitim Bakanlığında: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm>

Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/2018. ISSN 1300-0993; ISBN 978-975-11-4797-4.

Mutlu, Y., Akgün, L. (2017). Matematik öğrenme güçlüğüne tanılama yeni bir model önerisi: Çoklu süzgeç modeli. *İlköğretim Online*, 16(3).

Nal A., Tüzün I. (2011). Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu. Sabancı Vakfı Hibe Programı Ve Eğitim Reformu Girişimi. Ss:7-37. ISBN 978-605- 4348-13-8.

- Navarro S.B., Zervas Z., Gesa R.F., Sampson D.G. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Educational Technology and Society*, 19 (1), 17–27.
- Olkun, S., Altun, A., Gocer Sahin, S. ve Akkurt Denizli, Z. (2015). Deficits in Basic Number Competencies May Cause Low Numeracy in Primary School Children. *Education and Science*, 40(177), 141-159.
- Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *Resmi Gazete*, 23011, 06/06/1997.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). *Resmi Gazete*, 26184, 31.05.2006.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Sakız H., Sart Z. H. ve Ekinci A. (2016). Öğrenme Güçlüğünde Yaşanan Zorlukların Eğitsel Çerçeve İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40; 240-256.
- Sakız, H., ve Baş, G. (2019). Öğrenme güçlüğü olan çocukların ve ebeveynlerinin yaşam kalitesi algılarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 53-72. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.392308
- 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.
- Sarıpınar E.G. ve Erden G. (2006). Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin

- Kullanılabilirliği. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi. Sosyal bilimler Enstitüsü. Psikoloji Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı.
- Saygılı S. (2017). Diskalkuli ile Baş etme Üzerine Bir Derleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 34-56
- Semerci, B. (2013). Öğrenme Güçlüğü Nasıl Yendim? (s. 39-51), İstanbul: Yeşil Dinozor Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seven, M. A., Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Shaffer L.S., Thomas-Brown K., (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies* 3(3):ss: 115-125.
- Stegemann, K. C. (2016). Learning disabilities in Canada. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 53-62.
- Şenel, H. G. (1998). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M., Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Topbaş, S. (1998). Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler, 5. Ünite S. İpek (Ed.) Özel Eğitim. (55-72) Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları*.
- Toprak, T. B., Topçu, F., ve Aslan, H. (2018). Okul Başarısızlığının Nedenlerine İlişkin Bir Derleme Çalışması. *Psikoloji Araştırmaları*, 3(6): 34-39.

- Türkdoğan D. (2015). Öğrenme güçlüğü nedir? [online] <http://ozelegitimozelcocuk.blogspot.com/2015/07/ogrenme-guclugu-nedir.html> Erişim:2305.2019.
- Uluçınar Sağır Ş., Bozgün K. (2018) Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. SETSCI Conference Indexin System. 3, 1116-1119.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yılmaz, M. (2008). Örgütsel öğrenmede bilgi merkezinin rolü. Ankara Üniversitesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). <http://www.meb.gov.tr/quotozel-cocuklara-ozel-materyallerquot/haber/17978/tr>. Erişim:6 Şubat 2019.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulak Bilge*, 6 (29), s.1483-1499.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YOK). (2016). Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, www.yok.gov.tr.

7. EKLER

Ek-1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Prof. Dr. İsa KORKMAZ danışmanlığında yürütülen “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Afyonkarahisar İl merkezi Şuhut ve İncehisar ilçe merkezi ve Köylerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçekte bulunan sorulara vereceğiniz cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece bilimsel çalışma kapsamında kullanılacaktır. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Dürüst ve samimi cevaplar vermeniz geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek açısından önemlidir. Ölçeklerin tamamlanması yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır. Bu çalışma kapsamında verilen ölçek sorularının doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız varsa cevaplanacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Sınıf Öğretmeni Şükran ÖZTÜRK

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: e-posta:csukranozturk@gmail.com

Araştırma hakkında yeterli bilgi verilmiştir ve gerekli açıklama yapılmıştır.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni

İmza

I. BÖLÜM: Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

1. Yaş:
2. Cinsiyet Durumu: Kadın () Erkek ()
3. Eğitim Düzeyi: Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
4. Mesleki Hizmet Yılı:
5. Şu an okuttuğunuz sınıf: 1.Sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf ()

II. BÖLÜM: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Hizmet İçi Eğitimleri ve Deneyimleri

6. Öğrenme Güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()
7. Özel Eğitim Hizmetleri mevzuatı ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?
Evet () Hayır ()
8. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik tanılama ve eğitsel değerlendirme formu hazırladınız mı? Evet () Hayır ()
9. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladınız mı? Evet () Hayır ()
10. Şu an okuttuğunuz sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciniz var mı?
Evet () Hayır ()

III. BÖLÜM: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Uygulamasında Yaşanan Güçlükler

11. Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili düzenleme yapabilme esnekliği sağlanmaktadır. Evet () Hayır ()
12. Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili materyal, araç, gereç desteği sağlanmaktadır. Evet () Hayır ()
13. Eğitim-öğretim ortamları öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere göre düzenlenebilir özelliktedir. Evet () Hayır ()
14. Sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik verilen hizmet içi eğitim yeterlidir. Evet () Hayır ()
15. Her okulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik rehber/özel eğitim öğretmen desteği verilmektedir. Evet () Hayır ()
16. Bunların dışında yaşadığınız güçlükleri / gereksinimlerinizi yazınız.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

18. Yaşadığınız güçlüklerle yönelik çözüm önerilerinizi yazınız.

-
-
-
-
-
-

Desteginiz için çok teşekkür ederiz.

Ek-3. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri 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-Hiç Katılmıyorum	2-Az Katılıyorum	3-Orta Düzeyde	4-Çok Katılıyorum	5-Tamamen Katılıyorum
1.	M3. Öğrenmelerini kolaylaştırmak için birden çok duyuya hitap eden stratejiler (görsel, işitsel, drama vb.) izlerim.					
2.	M4. Derse katılmalarını teşvik ederim					
3.	M5. Başarılarını hemen ödüllendiririm					
4.	M17. Öğrenme için daha çok çaba göstermesini teşvik ederim.					
5.	M20. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun pekiştiriciler kullanırım					
6.	M22. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için renkli tebeşirler ve kalemler kullanırım.					
7.	M23. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için önemli yerlerin altını çizerim					
8.	M24. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin dikkatleri dağıldığında yeniden toparlamasını sağlayacak davranışlar sergilerim.					

9.	M25. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin anlamadıkları yerleri sormalarını teşvik ederim					
10.	M27. Etkinlikleri, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, resimden yazıya doğru sıralarım.					
11.	M32. Sınıfta derse başlarken anlatılacak, öğrenilecek konular hakkında kısa bilgiler veririm.					
12.	M37. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri için eğitim teknolojilerini etkin kullanırım					
13.	M38. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun çeşitli oyunlardan faydalanırım.					
14.	M39. Yıl boyunca gelişimini izlerim.					
15.	M44. Grup çalışmalarında daha başarılı öğrencilerle birlikte çalışmalarını sağlarım					
16.	M45. Bu öğrenciler için farklı değerlendirme teknikleri kullanırım					
17.	M48. Diğer arkadaşlarına onlara farklı davrandığımı hissettirmem					
18.	M49. Bu öğrencilerin yeterli zaman verildiğinde diğer öğrenciler gibi öğrenebileceğine inanırım.					
19.	M51. Bu tip öğrencilere karşı sabırlıyım					
20.	M52. Bu durumu öğrencinin yüzüne vurmam					
21.	M54. Öğrenme-öğretme sürecini planlarken onların bireysel farklılıklarını dikkate alırım.					
22.	M55. İlgili uzmanlarla (okul rehberlik servisi, sınıf rehber öğretmeni) birlikte çalışırım.					

*Kaynak (Atıf): Keskin, İ. Korkut, A. ve Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155. doi:10.17539/aej.43261.

Ek-5. Ölçek Sahibinden Araştırmada Kullanım İzin Formu

Sayın Şükran ÖZTÜRK,

Geliştirdiğimiz “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği”ni yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilmek için izin talebiniz üzere; makalede belirtildiği üzere aşağıdaki şekilde kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Not: Atıf: [Keskin, I., Korkut, A. & Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 133-155. doi:10.17539/aej.43261]


21.11.2018

Arş. Gör. İsmail KESKİN
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Dicle Üniversitesi, Diyarbakır

Ek-6. Araştırmacının Öz geçmişi**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	Őukran ÖZTÜRK	İmza		
Doğum Yeri	Denizli			
Doğum Tarihi	10.01.1983			
Medeni durumu	Evli			
Öğrenim durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Aydınlar Köyü Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulu	İlkokul	Aydınlar Köyü Honaz/DENİZLİ	1989-1994
Orta Öğretim	Hisar İlköğretim Okulu	Ortaokul (6-7. sınıf)	Honaz/DENİZLİ	1994-1996
	Söke Lisesi (D.P.Y)	Ortaokul 8.Sınıf	Söke/AYDIN	1996-1997
Lise	Söke Lisesi	(Y.D.A.L)	Söke/AYDIN	1997-2001
Lisans	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	Denizli	2002-2006
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı			
Becerileri	Tiyatro, drama,			

İlgi Alanları	Tiyatro, drama, voleybol, basketbol, gezi, hikaye yazma.
İş Deneyimi	2006-2007 Denizli Özel Vildan İlköğretim Okulu Sınıf ve Drama Öğretmeni 2007-2008 Denizli Çamlık İş Okulu Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni 2009-2013 Iğdır Hasanhan İlkokulu Sınıf Öğretmeni 2013-2014 Afyon/Şuhut Şehit Muammer Çanta İlkokulu 2014-2018 Afyon/İscehisar Atatürk İlkokulu 2018-2019 Afyon/Şuhut Dadak Köyü İlkokulu 2019-.... Afyon/Şuhut Cumhuriyet İlkokulu
Aldığı Ödüller	Teşekkür Belgesi (Iğdır/Aralık İlçe M.E.M)
Hakkımda bilgi almak için önereceğim şahıslar	Prof. Dr. İsa KORKMAZ Prof. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ
Tel	0542219100
e-posta	csukranozturk@gmail.com
Adres	Cumhuriyet İlkokulu Şuhut/AFYONKARAHİSAR

Katıldığı Hizmet içi eğitim toplantıları / Bilimsel Toplantılar