

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP
ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN
GELİŞTİRİLEN ÖĞRETMEN YETERLİĞİ EĞİTİM
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

Serdal DENİZ
DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Hakan SARI

Konya-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Serdal DENİZ
	Numarası	148306013244
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

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.

11/02/2019

Serdal DENİZ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Serdal DENİZ
	Numarası	148306013244
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI
	Tezin Adı	Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan 'Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği' başlıklı bu çalışma 28/01/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi. Yahya ÇIKILI	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi. Erkan EFİLTİ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi. Mehmet YAVUZ	

ÖNSÖZ

Doktora tez çalışmamın bütün aşamalarında bana rehberlik eden, bilgi ve tecrübesiyle katkılarını esirgemeyen ve yol gösteren saygı değer danışmanım Prof. Dr. Hakan SARI' ya

Tez süresi boyunca desteklerini esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Yahya ÇIKILI ve Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN' a

Tez süresince, tezime katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma ile idarecilere ve Dr. Öğretim Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ' a saygılarımı sunar, yürekten teşekkür ederim.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Serdal DENİZ
	Numarası	148306013244
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI
	Tezin Adı	ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

ÖZET

Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireyler genel olarak okuma sorunları ile kendini göstermekle birlikte yazma becerileri, matematik becerileri ve dil problemleri de görülebilen bireylerdir. Alanyazınında yapılan tanımlar incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin özellikle akademik alanlarda yetersizlikleri olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler ülkemizde genellikle bütünleştirme uygulamalarına katılmakta ve kendi sınıflarında eğitim görmektedirler. Ancak ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitim ve dersler almadıkları da bilinmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı ‘özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitimi programının etkililiğidir. Araştırmada nicel ve nitel araştırmaların birlikte yürütüldüğü karma yöntem kullanılmıştır.

Bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesinde, nitel araştırma tekniklerinden ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ kullanılmıştır. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ‘özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterlikleri ve alan bilgisi yeterliklerinin artırılmasına yönelik görüşleri’ aldıktan sonra görüşleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlendikten sonra ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ve ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ geliştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel yöntem, ‘Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli’ kullanılmıştır. Bu aşamada ‘Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli’ ile deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere, eğitim programının öncesi ve sonrasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ve deney grubuna ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubunda bulunan öğretmenlere ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ uygulandıktan sonra, nitel araştırma yöntemlerinden



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi’ ile ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programına yönelik görüşleri alınmıştır.

Bu araştırma sonucunda;

1) Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle ilgili tanım, tanılama ve değerlendirme, nedenleri, sınıflandırma, gelişim özellikleri, öğretimi planlama ve uyarlama, yasal hakları, aile eğitimi ve rehberliği, özel öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknoloji ve materyal geliştirme, sınıfta problem davranışlarla baş etme, ölçme ve değerlendirme, BEP geliştirme ve uygulama ile Türkiye’deki eğitimleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

2) Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılanlar ve katılmayan öğretmenlerin ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı,

3) Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılanlar ve katılmayan öğretmenlerin ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu,

4) Deney grubuna uygulanan ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’nın, Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterliklerini artırmada etkili bir program olduğu,

5) ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programına’ katılan deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen eğitimi programının yeterli olduğu ve öğretmen yeterliklerini arttırdığı sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Özel Öğrenme Güçlüğü, Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmen Eğitim Programı, Karma Yöntem, Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemi, Betimsel Analiz.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Serdal DENİZ
	Numarası	148306013244
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI
	Tezin İngilizce Adı	ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

SUMMARY

Individuals with specific learning difficulties are those who also have difficulties in writing, mathematical skills and written language though they often experience reading difficulties. A review of the definitions put forward in the literature survey shows that students with specific learning difficulties (SLD) have poor performance especially in academic areas. In Turkey, these students are also included in a general education classroom with peers without disabilities through a full-time inclusive education. In addition to their own classes, support services are offered by Special Education and Rehabilitation Centers and by their own schools. However, it is also known that teachers of the students with specific learning disabilities (SLD) have not received adequate training and courses. Therefore, the aim of this study is to determine the effectiveness of a training program on teacher competencies developed for teachers working with students who are identified as having 'specific learning difficulties'. In this study, a mixed method which consists of quantitative and qualitative research methods was used.

The study employing a mixed method was conducted in three phases. In the first phase of the study, a semi-structured interview method, as one of the qualitative research methods, was used to identify the needs of teachers who teach the students with specific learning difficulties. The researcher analyzed the data using descriptive analysis after obtaining the opinions of the teachers working with the students with specific learning difficulties aiming at increasing their knowledge-based competencies in the field of specific learning disabilities and competencies in terms of pedagogical content knowledge through the semi-structured interviews. After the needs of teachers were identified, 'Teacher competency scale of children with specific learning difficulties, and 'Training program for improving the teacher competency' were developed.

In the second phase, the research is a quantitative study and a pretest-posttest control group experimental study design was used. During this stage, through pretest-posttest control group experimental study design, 'Teacher competency scale developed by the researcher was applied to



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



teachers with the help of the experimental and the control group before and after the training program, while ‘the Training program’ was applied to the experimental group.

In the third phase, after implementing ‘the Training Program’ on the teachers as an experimental group, teachers’ opinions about ‘the Training Program’ were taken through ‘Semi-structured Interview method’ as being one of the qualitative research methods.

The study results show that;

- 1) Teachers of the students with specific learning difficulties do not have sufficient knowledge about the definition, diagnosis and evaluation regarding the students with SLD, its reasons, classification, their developmental characteristics, planning the teaching and adaptation, their legal rights, parenting education and guidance, methods and techniques in special Education. In addition to these, the teachers do not have enough knowledge about education technologies and material development, dealing with challenging situations in the classroom, measurement and evaluation, developing and implementing Individual Education Plans (IEPs), and their education in Turkey.
- 2) There is no significant difference in ‘Teacher competency scale on the field of specific learning difficulty’ between the pre-test scores of experimental and control groups.
- 3) There is a significant difference in ‘Teacher competency scale on the field of specific learning difficulties’ between the post-test scores of the teachers attending and those not attending the teacher training program developed for those teaching students identified as having a specific learning difficulties in favour of the experimental group.
- 4) ‘Training program regarding teacher competency on the field of specific learning difficulties’ implemented on the experimental group is an effective program to increase ‘teacher competencies’ in the field of specific learning difficulties.
- 5) According to the teachers in the experimental group who participated in the ‘Training program regarding teacher competency on the field of specific learning difficulties’, the program is enough and it also improved teachers’ competencies.

Key words: Special Education, Specific Learning Difficulties, Teachers’ Competencies, Teacher Training Programme, Mixed Research Method, Semi-Structured Interview Method, Experimental Method.

**THE EFFECTIVENESS OF THE TEACHER'S COMPETENCY
TRAINING PROGRAM FOR TEACHERS WHO TEACH STUDENTS
WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES**

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Bilimsel Etik Sayfası.....	ii
Doktora Tezi Kabul Formu	iii
Önsöz / Teşekkür.....	iv
Özet	vi
Abstract	viii
Kısaltmalar	xiii
Tablolar Listesi	xiv
Şekiller Listesi	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.5. Araştırmanın Tanımları	12
BÖLÜM II: ALAN YAZINI	13
2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımlar	13

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu İlişkisi	15
2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocukların Yaygınlık ve Sınıflandırmaları	16
2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencileri Tanılama ve Değerlendirme	18
2.5. ÖÖG Olan Öğrencilerin Gelişim Özellikleri	23
2.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Belirtileri	28
2.7. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	29
2.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencilerin Genel Özellikleri	33
2.9. Türkiye’de Eğitimleri ve Uygulanan Programlar	34
2.10. Eğitim Programı Geliştirme	36
2.11. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlikleri	40
2.12. Öğretmen Yetiştirme Programları	46
2.13. Çalışma Alanları ve Atamalar	47
2.14. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Öğretmen Eğitimine İlişkin Araştırmalar	49
BÖLÜM III: YÖNTEM	78
3.1. Araştırma Modeli	78
3.2. Çalışma ve Deney Grubu	81
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.4. Verilerin Analizi	112
BÖLÜM IV: BULGULAR	114
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	114
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	130

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	138
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	139
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	140
BÖLÜM V: TARTIŞMA	149
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	149
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	156
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	157
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	157
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	158
BÖLÜM VI: SONUÇLAR VE ÖNERİLER	162
6.1. Sonuçlar	162
6.2. Öneriler	164
KAYNAKLAR	166
EKLER	181
ÖZGEÇMİŞ	200

TABLolar

Tablo 2. 1: DSM-V ÖÖG Tanı Ölçütleri	14
Tablo 2. 1: Türkiye’de ÖÖG olan Öğrencilerin Tanılama Süreci	22
Tablo 2. 3: Programların Aşamalı Sınıflandırılması	36
Tablo 2. 4: Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler 2002..	42
Tablo 2. 5: Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler 2006	43
Tablo 2. 6: Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler 2017..	45
Tablo 3. 7: Araştırma Süreci	78
Tablo 3. 8: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	81
Tablo 3. 9: Deney ve Kontrol Grubuna Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	82
Tablo 3. 10: Deney Grubuna Katılan ve Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İle İlgili Görüşleri Alınan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri..	82
Tablo 3. 11: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Aşamalar	84
Tablo 3. 12: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Çalıştığı Kurumlar Listesi	85
Tablo 3. 13: ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ Geliştirmede İzlenen Aşamalar.....	87
Tablo 3. 14: Öğretmen Eğitimi Programının Bir Bölümü	88

Tablo 3. 15: Araştırmada Nicel Verileri Toplamada Kullanılan Desenin Simgesel Görünümü	90
Tablo 3. 16: ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ Geliştirmede İzlenen Aşamalar	93
Tablo 3. 17: Ölçek Geliştirme Çalışmalarına Katılan Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri	96
Tablo 3. 18: Ölçek Ham Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	97
Tablo 3. 19: KMO and Bartlett's Testi (Küresellik Test Sonuçları)	99
Tablo 3. 20: Hesaplanan Madde Korelasyon Değerleri	100
Tablo 3. 21: Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği İlk Faktör Analizi Değerleri	101
Tablo 3. 22: Faktör Analizi İşlemi için üç Kez Döndürme İşleminde Sonra Elde Edilen “KMO ve Bartlett’s Sphericity” Test Sonuçları	102
Tablo 3. 23: Faktör Analizi İşlemi Sonrası Madde Korelasyon Değerleri ...	103
Tablo 3. 24: Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Son Faktör Analizi Sonuçları Açıklanan Toplam Varyans Değerleri	104
Tablo 3. 25: Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Geliştirilen Uyum İndeksleri	107
Tablo 3. 26: Geçerlik Çalışması	108
Tablo 3. 27: Güvenirlik İstatistiği	109

Tablo 3. 28: Öğretmen Eğitimi Programı Uygulanan Deney Grubu İçin	
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Basamaklar	110
Tablo 4. 29: ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol	
Grubu Ön Test Puan Dağılımları	129
Tablo 4. 30: ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol	
Grubu Son Test Puan Dağılımları	132
Tablo 4. 31: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Bağımsız Örneklem	
T Testi Sonuçları	135
Tablo 4. 32: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem	
T Testi Sonuçları	136
Tablo 4. 33: Deney Grubu Ön Test-Son Test Tek Örneklem	
T Testi Sonuçları	137
Tablo 4. 34: Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Tek Örneklem	
T Testi Sonuçları	138
ŞEKİLLER LİSTESİ	
Şekil 3. 1: Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	
Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği	101
Şekil 3. 2: Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	
Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği (son)	105
Şekil 3. 3: Madde Uyum İndeksleri	106

KISALTMALAR

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)

Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)

Specific Learning Difficulties (SLD)



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünyadaki bütün toplumlar kendi kültür ve medeniyetlerini yine kendi sosyal, kültürel ve eğitim tarihlerini farklı aşamalardan geçerek oluşturmuşlardır. Benzer şekilde Türk toplumu da özellikle eğitim alanında, kendilerini tarih sahnesine ilk çıktıkları dönemlerden itibaren hem başka toplumlarla etkileşerek hem de kendi içinde ürettiği kurumlar, öğretim yöntemleri ve başarılı örneklerle yerlerini almışlardır (Kenan, 2014). Dünya da ve ülkemizde eğitim kavramı sürekli yerini almış ve güncelliğini korumuştur. Eğitimle ilgili olarak birçok tanımların yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu tanımlarda ortak noktanın ise eğitimin, içinde yaşanan kültürel değerleri ve bilgileri kişilere kazandırmayı amaçladığı söylenebilir. Eğitim, bilgi ve becerilerle birlikte içinde yaşanan kültürel normların ve değerlerin de öğrenilmesine katkı sağlayan sosyal bir kurumdur (Molu, 2014: 207). Bir diğer tanımda ise, Eğitimin amacı ise, bireyi kültürlenme, toplumsallaştırma, üretken hale getirme ve bireyselleşmesini sağlamaktır (Başaran, 2005). Toplumlar içerisinde özel eğitime muhtaç bireyler de bulunmaktadır. Özel eğitime muhtaç bireylerinde, içerisinde yaşadıkları kültürü öğrenme, kendi toplumlarında üretime katkı sağlama ve bağımsız yaşayabilmeleri için eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Üstelik bu gereklilik birçok toplum tarafından yasalarla da güvence altına alınmıştır.

Eğitimin her bireyin yasal hakkı olduğu göz önüne alındığında, özel eğitime muhtaç bireylerin de eğitimlerinin gereği ortaya çıkmaktadır. Özel eğitim: özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile gelişim özellikleri ve performanslarına uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2000). Özel eğitime ihtiyacı olan

bireyler ise Türkiye’de engel türlerine göre sınıflandırılmaktadır (Sarı, 2003). Bu sınıflandırmadaki gruplardan biri de ‘özel öğrenme güçlüğü’ olan bireylerdir. Topbaş’a göre (1998) özel öğrenme güçlüğü, özel eğitimin yeni fakat yaygın gruplarından bir tanesidir. Tarihsel gelişimi 19. yüzyıla dayanan bu gruptaki bireyleri tanımlamak için ilk kez 1963 yılında Samuel A. Kirk (Vaughn, Bos ve Schumm, 2003: 37) tarafından okulda başarısızlık yaşayan ancak herhangi bir belirli engeli bulunmayan öğrenciler için kullanılmıştır. Türkiye’de özel eğitim kategorileri içinde yasa ve yönetmeliklerde yerini almış olan Özel Öğrenme Güçlüğü olan birey: *‘Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey’* şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2012).

Dünyada ve Türkiye’de özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve bu öğrencilerden Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerinin önem kazandığı ve bu öğrencilerle ilgili araştırmaların arttığı görülmektedir. Ancak özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerin eğitimleri ile ilgili öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan araştırmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Genel olarak öğretmenlikle ilgili dört temel yeterlik alanından bahsedilebileceğini belirten Şişman ve Acat’a (2003) göre öğretmenlerin;

- 1) Alan Bilgisi Konusunda Yeterlilik,
- 2) Öğretmenlik Meslek Formasyonuna İlişkin Yeterlilik,
- 3) Genel Kültür Alanında Yeterlilik ve
- 4) Etik Değerlere Sahip Olma Yönünden Yeterliliklerinin bulunması gerekir.

Council for Exceptional Children (CEC, 2015) ise, özel eğitim öğretmenlerinde bulunması gereken standartları başlangıç/temel ve ileri

standartlar olmak üzere iki bölüme ayırmıştır. İleri standartları yedi başlıkta toplayan CEC (2015) Özel Eğitim Öğretmeni standartlarını aşağıda sırasıyla açıklamıştır.

- 1) Değerlendirme Bilgisi (önyargının en aza indirildiği güvenilir ve geçerli değerlendirmeler yapılmasını içerir)
- 2) Müfredat İçerik Bilgisi (meslek bilgilerini sürekli ilerletmeyi, etkili öğretim stratejilerini ve yardımcı teknolojileri kullanmayı içerir).
- 3) Programlar, Hizmetler ve Çıktılar (özel gereksinimli öğrenciler için, bireyselleştirilmiş program, yasalar, öğretim teknolojileri, kanıta dayalı uygulamaları bilmeyi içerir)
- 4) Araştırma ve Sorgulama (mesleki literatür bilgileri, aile eğitimi, destekleyici ortamı ve öğretimsel iyileştirmeyi araştırma ve sorgulamayı içerir).
- 5) Liderlik ve Politika (politika geliştirmeyi, mesleki gelişimi ve üretmeyi desteklemeyi, bireylerin haklarını koruma ve saygı göstermeyi içerir)
- 6) Profesyonel ve Etik Uygulama (mesleki etik ilkeleri, yaşam boyu öğrenmeyi, tüm bireylere saygıyı içerir)
- 7) İşbirliği (programları, hizmetleri ve sonuçları iyileştirmek adına meslektaşları ile işbirliğini içerir)

Özel eğitim öğretmenliği, özel uzmanlık bilgi ve beceri gerektiren bir alandır. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin gereklerini yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları gerekir (Efilti ve Çıkkılı, 2017). Wolery, Bailey ve Sugai göre (1988) özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin 1) çocuk gelişimi 2) program içerik bilgisi 3) engel durumları 4) öğrenme ve davranış değiştirme 5) öğretimi değerlendirme konularında yeterli bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. ‘Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği’ çalışmasında Özyürek (2008) özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi etkileyen sorunların başında, kısa süreli eğitim programlarıyla yetişmiş alan dışı öğretmenlerin atanması ile yeterli öğretim elemanı

sağlanmadan açılan özel eğitim öğretmenlik programları ve popüler yaklaşımlarla öğretmen yetiştirme programlarının olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bu araştırma da sorunların çözümü için yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme ve özel eğitim öğretmeni için yeterlikleri de tartışmıştır. Özyürek' e (2008) göre özel gereksinim gösteren çocuklarla çalışacak öğretmen adaylarının yeterlikleri, özel çocukların davranışlarında değişiklik yaratabilmelerine göre değerlendirilmelidir. Özel eğitim öğretmeni için yeterlikleri ise üç ana başlıkta toplamıştır. Bunlar;

- 1) Özel gereksinimli öğrencinin davranışını doğrudan değiştirmeye ilgili yeterlikler. (uygun olan davranışlar üzerinde durma uygun olmayanları görmeden gelme, ipuçlarının sistematik geri çekilmesi, dikkat işaretlerinin kullanımı v.b)
- 2) Özel gereksinimli öğrencinin davranışını değiştirmeye dolaylı ilgisi olan yeterlikler. (sınıf etkinliklerini planlayabilme, pekiştireç belirleme, beceri analizi v.b)
- 3) Özel gereksinimli öğrencinin davranışı ile ilişkisi bilinmeyen ama alanda çalışan meslek elemanlarınca önemli bulunan yeterliklerdir. (engellilerin yasal hakları, öğrencinin yetersizliği ve yetersizlikle ortaya çıkan diğer hastalıklar v.b)

Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan'ın (2014) Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları vaka çalışmaları örneğinde de özel eğitimde çalışan öğretmenleri BEP geliştirme, öğretim sunma, öğretimi değerlendirme, davranış yönetimi, aile katılımı, öğretim materyalleri, öğretmen yeterlikleri temalarını incelemişlerdir. Araştırmacıların bu çalışmalarında öğretmenlerin BEP geliştirmede sorunları olduğu, öğretim sunmada etkili öğretim yöntemi kullandıkları ancak genelleme ve kalıcılık çalışmalarına yer vermedikleri, yeterli ve etkili materyal konusunda problemler olduğu, öğretimi değerlendirmede öğretmenlerin yeterli bulunduğu, davranış değiştirme tekniklerinde eğitime ihtiyaç duyduklarını, ailelerle işbirliği konusunda sorunları olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar bu çalışmalarında öğretmenlerin mesleki yeterliklerini arttırmaya dönük, özellikle uygulamaya dayalı hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerin düzenlenmesi, lisans

eğitimlerinde uygulamaların artırılması gibi konuların önemli olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmacıların dile getirdikleri ve işledikleri bu konuların özel eğitimde nitelikli öğretmen yetiştirmek için önemli konulara değindikleri görülmektedir.

Zihin engellilerin eğitimleri alanında çalışan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla CORA'nın (1997) yaptığı araştırmada,

- 1) "öğretmenlerin alanların da kendilerini yeterli bulma durumları nedir?" sorusu altında bilişsel, beceri, duyuşsal boyutlarda ve genel olarak kendilerini yeterli bulma durumları nedir? sorularına ve
- 2) "öğretmenlerin alanlarında genel olarak kendilerini yeterli bulma durumları ile özellikleri arasında fark var mıdır?" sorusu altında öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma durumları ile zihinsel engelli çocukların öğretmenliği alanındaki eğitim durumları, çalışma süreleri, çalışmalarının temel nedenleri ve cinsiyetleri arasında da fark var mıdır? sorularına yanıt aramıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bilişsel, beceri ve duyuşsal boyutlar ile genel olarak kendilerini yeterli buldukları ve öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma durumları ile zihinsel engelli çocukların öğretmenliği alanındaki eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olduğu sonuçları, açıkça özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili eğitim görmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu alanda alan bilgisi yeterliklerinin olması yanında, fiziksel ortamların düzenlenmesi, günlük rutinlerin belirlenmesi ve izlenmesi, ders sunumunda çeşitli materyallere yer verme ve öğretim materyallerinde uyarılama yapabilmeleri gerekir. Ayrıca, ulaşılması kolay hedefler belirlemeleri, müfredata dayalı değerlendirmelere ve öğrencinin performansına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama ve öğretimi bireyselleştirme becerilerine sahip olmaları, sık sık değerlendirme yapmaları, öğrencilerin öğrenilen bilgileri birleştirme ve başka ortamlara da genelledebilmelerini sağlayabilme ve öğrencileri derse katabilme bilgi ve becerilerinin olması gerekir (Sarı, 2003: 15; Özmen, 2008). Bu başlıkların

dışında, davranış yönetimi ve bu öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerini tespit edebilme ve bu öğrenme problemlerine dönük (okuma, yama, matematik, dil, görsel algı, işitsel algı, hafıza v.b) uygulamalar yapabilme yeterliklerinin de bulunması gerekir. Topbaş'a (1998: 55) göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, etkili öğretim istek ve çabalarının yanında, bu öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve hem ÖÖG olan hem de normal öğrencilere birlikte yararlı olabilecek önlemleri alması gerekir.

Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu (2002) eğitme-öğretme yeterlikleri alt maddelerinden dokuzuncu madde 'Özel gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme' de açıkça öğretmenlerin, özel eğitime muhtaç olan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 8. Maddesi 'Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır' ifadesi de özel eğitime muhtaç olan öğrencilerin eğitilmesi noktasına vurgu yapmaktadır. Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere Türkiye'de öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin ders içeriklerinde ve MEB de çalışan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili donatılmaları gerektiği söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı yeterlik ve otuz bir alt yeterlik alanından oluşmuştur. Bu yeterliklerden B-Öğrenciyi Tanıma Yeterliği ve B1-Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma alt yeterliğinde öğretmenlerin öğrencilerinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini ve öğrenme biçimleri ile güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi gereksinimlerini bilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ardından 2008 yılında belirlenen 'Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Bilgisi Yeterlikleri'nde Özel Eğitim özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. MEB'nin belirlemiş olduğu bu yeterlikler, alt yeterlikler ve özel alan yeterliklerinde özel eğitime muhtaç öğrencilerin yer alması ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin genel çoğunluğunun kaynaştırma adı altında normal sınıflarda ders görmeleri

nedeniyle diğ er özel alan yeterliklerine sahip öğretmenlerin (Sınıf, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi Öğ retmenliği v.b.) özel eğ itime muhtaç öğrencileri dolayısıyla sınıflarında olabilecek Özel Öğ renme Güçlüğ ü ve diğ er tanıları alan öğrencilerle ilgili bilgi sahibi olmalarını gerekli kılmaktadır.

MEB tarafından yayınlanan Öğ retmenlik Mesleğ i Genel Yeterlikleri (2017) A- Mesleki Bilgi ve A2- Alan Eğ itimi Bilgisi alt yeterliğ i öğretmenlerin alanında ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgi ile alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu yeterlik alanlarından anlaşılacağı üzere sınıflarında Özel Eğ itime Gereksinim duyan ve Özel Öğ renme Güçlüğ ü bulunan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili alan bilgilerine sahip olmaları gerektiğ i düşünölmektedir.

Türkiye’de Özel Öğ renme Güçlüğ ü olan öğrencilerin eğ itimleri tam zamanlı kaynaştırma sınıfları ile özel eğ itim ve rehabilitasyon merkezlerinde yürütölmektedir. Bu kurumlarda okul öncesi öğretmenliğ i, sınıf öğretmenliğ i, özel eğ itim öğretmenliğ i ve branş öğretmenlerinin görev yaptığı bilinmektedir. YÖK’ün (2007) yılından itibaren okul öncesi ve sınıf öğretmenliğ i bölümlerinde dört yıl-sekiz dönem süren lisans eğ itimlerinde iki kredilik kaynaştırma ve iki kredilik özel eğ itim dersleri aldığı, özel eğ itim bölümü öğretmenliğ inde dört kredilik özel eğ itim dersi, iki kredilik kaynaştırma dersi ve seçmeli üç kredilik özel öğ renme güçlüğ ü olan çocuklar dersi olduğı, diğ er branşlardaki alan öğretmenleri ise iki kredilik özel eğ itim dersi aldıkları bilinmektedir. ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için, aldıkları bu derslerin ve kredilerinin yeterli olmadığı dolayısıyla ÖÖG olan öğrencilerle çalışmak için yeterliğ e sahip olmayacakları düşünölmektedir.

Ayrıca, YÖK’ün yayımladığı Öğ retmen Yetiştirme Lisans Programlarında (2018) bu branşlarda görev yapan öğretmenlerin dört yıl-sekiz dönem süren lisans eğ itimlerindeki programları incelendiğ inde, okul öncesi öğretmenliğ i, sınıf öğretmenliğ i ve diğ er branşlardaki bölümlerde iki kredilik özel eğ itim ve kaynaştırma dersi ile bunun dışında seçmeli iki kredilik öğ renme

güçlüğü dersinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ÖÖG olan öğrencilerle çalışan bu branşlardaki öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik yeterli bilgilerinin olması için bu konuda yeterli ders ve eğitimler aldığı düşünülmektedir (Yavuz, 2017).

Buna karşın Özel eğitim öğretmenliği bölümünde ise iki kredilik özel eğitim dersi, iki kredilik öğrenme güçlüğü ve özel yetenekliler dersi ile seçmeli iki kredilik okuma güçlükleri tanılama ve müdahale, yazma güçlükleri tanılama ve müdahale ile matematik güçlükleri tanılama ve müdahale derslerinin olduğu görülmektedir. Özel eğitim bölümünde Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere yönelik 2018 programı ile önceki programlara göre daha nispeten yeterli düzeyde eğitim alınabileceği söylenebilir.

ÖÖG olan öğrencilerin genellikle tamamına yakın bir bölümünün tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ile sınıflarında eğitim aldıkları bilinmektedir. Ancak kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları, ÖÖG olan öğrenciler ve diğer engel grupları ile ilgili bilgi yeterliklerinin olmadığı düşünülmekte ve dolayısıyla bu araştırma ile öğretmenlerin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenilmektedir.

Dünyada ve Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan çok sayıda bilimsel çalışmalar olmasına rağmen, bu çalışmalarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, Özel Öğrenme Güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde eğitim programı uygulanarak yeterlik düzeylerinin artırılmasını amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, böyle bir araştırmanın bilimsel alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiğini incelemektir. Bu amaçla araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

Alt Amaçlar:

- 1) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na katılanlar ve katılmayanlar arasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’
 - a) ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerinin artırılmasında geliştirilen ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programı’na katılanlar arasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerinin artırılmasında geliştirilen ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programı’na katılmayanlar arasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerinin artırılmasında geliştirilen ve uygulanan ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programı’na yönelik görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir toplumun gelişmesi ve ileri seviyelere erişebilmesi için okullarda kaliteli bir eğitim verilmesini gerekli kılmaktadır. Kaliteli bir eğitim vermede ise öğretmenlerin rolü büyüktür (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlik mesleği, toplumumuzun geleceği olan çocuklarımızın yetiştirilmesi açısından diğer meslek dalları arasında ayrı bir önem arz etmektedir. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği seyerek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir (Girgin ve Baysal, 2006). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Özel eğitime muhtaç öğrencilerle çalışan öğretmenlerin de alanda yeterli olması önemli hale gelmektedir (Özyürek, 2008). Özellikle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çoğunun bu öğrenciler hakkında sınırlı bilgiye sahip olması özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler hakkında alan bilgisi yeterliklerinin artırılmasını gerekli kılmaktadır. Böylece öğretmenler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebileceklerdir. Böyle bir çalışmanın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere derin katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, özel öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar sınırlıdır. Araştırmanın bu anlamda alana katkıda bulunacağı ve bu alanda yapılacak olan diğer araştırmalara da ışık tutacağı söylenebilir. Ayrıca, bu araştırma sonuçlarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan tüm öğretmenlere ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ailelerine de dolaylı olarak yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yapılmış olan çok sayıda bilimsel çalışma vardır (Sarı, 2003; Yılmaz, 2012; Akçin, 2013; Seçer ve Sarı, 2014). Ancak bu çalışmalarda özel öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerle çalışan öğretmenlere, öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesinde eğitim programı uygulanarak yeterlik düzeylerinin artırılması ele alınmamıştır. Bu bağlamda, bilimsel alana katkı sağlaması açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlar)

Bu araştırmada;

- 1) Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri,
- 2) Kontrol edilemeyen değişkenlerin tüm katılımcıları eşit oranda etkilediği,
- 3) Araştırmacının, araştırması süresince önyargıdan uzak ve objektif olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma Konya ili merkez Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2) Araştırma, 2016-2019 yılları arasında, araştırma kapsamında geliştirilen ve kullanılan ölçekler ve öğretmen eğitim programı ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Alan Bilgisi: Alanına ilişkin temel bilgileri (kavram, olgu, ilke, yasa, model) ve bu bilgileri ele alma yollarını (teknik, yöntem) anlamadır (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1998).

Özel Öğrenme Güçlüğü: Özel öğrenme güçlüğü kalıtım, beyin zedelenmeleri ve beynin hatalı işleyişi gibi etmenlere bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematik ile sözlü ve yazılı dili kullanma becerilerinin birinde ya da birkaçında yetersizlikleri olan ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda sorun yaşayan bireylerdir (MEB, 2012;, Sarı, 2014).

Özel Eğitim Öğretmen Yeterliği: Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin genel kültür, mesleki alan ve öğretmenlik meslek bilgisini içeren akademik derslere sahip olmadaki yeterliğidir.

Yeterlik: Bir işi yapma gücünü sağlayan ve o işi devam ettirmeye yarayan özel bilgi, beceri ve donanımlarla ilgili bir kavramdır (Çelebi, 2014).

BÖLÜM II: ALANYAZINI

2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımlar

Özel öğrenme güçlüğüne yönelik yapılan ilk araştırmaların tıp alanına dayandığı bilinmektedir (Bender, 2007). Tıp alanında ise nöroloji ve psikiyatri disiplinlerinin öğrenme güçlüklerine yönelik yoğun araştırmaları olmuştur. Eğitimcilerin ise özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren bu alana yoğunlaşmaya başladıkları söylenebilir.

Geçmişten günümüze kadar özel öğrenme güçlüğü ile ilgili farklı tanımlamalar yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu tanımlamalarda farklılığın temel nedeni, alan üzerinde farklı disiplinlerin çalışmalarının bulunmasıdır. Özellikle sağlık ve eğitim alanında yapılan çalışmaların özel öğrenme güçlüğü tanımını etkilediği görülmektedir (Akçin, 2013: 325). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle uzun yıllar çalışan ve birçok araştırması bulunan Kirk'e (1983) göre özel öğrenme güçlüğü; okuma, yazma, imla ve aritmetik, konuşma ve dil alanlarından birinin veya birden fazlasının gelişiminde gecikme, gerilik veya bozukluklar olması durumudur.

Dünyada genel olarak kabul gören açıklayıcı tanımlardan birini ABD Engelli Bireylerin Eğitimi Yasasında (Individuals With Disabilities Education Act - IDEA, 1997) görmekteyiz. IDEA'da Özel öğrenme güçlüğü, 'dinleme, düşünme, okuma, yazma, konuşma, harfleme ya da matematik işlemlerinde kendini gösteren, sözlü ya da yazılı dili kullanma ve anlamayı içeren becerilerin birinde ya da birkaçında kendini gösteren bozukluktur' şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım; beyin zedelenmelerini, küçük beyin disfonksiyonlarını, algısal bozuklukları, gelişimsel afaziye ve disleksi gibi durumları kapsar ancak; zihin, işitme, görme ve bedensel engel ile kültürel, çevresel ve ekonomik dezavantajların yarattığı öğrenme problemlerini kapsamamaktadır.

'Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders' e (DSM-V) göre (2013) ise, ÖÖG bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur. Bu Tanım; Temel akademik becerileri kazanmada önemli güçlükler çeken çocuklar için en son kullanılan tanıdır. DSM5 göre temel akademik beceriler şunlardır:

- 1) Kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde okunması,
- 2) Okuduğunu anlama,
- 3) Yazılı anlatım ve yazım,
- 4) Aritmetik hesaplama,
- 5) Matematiksel akıl yürütme olarak sıralanabilir.

ÖÖG belirtilerine ilişkin öğretim uyarlamaları ve desteklere rağmen (müdahaleye rağmen) en az bir belirtinin 6 ay boyunca görülmesi gerekir. DSM-V'e göre tanı ölçütleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: DSM-V ÖÖG Tanı Ölçütleri.

Ölçüt A (Ölçüt A1-A6)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Hatalı veya yavaş ve zorlanarak okuma, sıklıkla kelimeleri tahmin etme veya kelimeleri seslendirmede güçlükler yaşama, 2) Okunan metni anlamada güçlükler yaşama, 3)Yazımla ilgili güçlükler yaşanması, 4) Yazılı anlatımda karşılaşılan güçlükler, 5) Sayıları algılama, sayı olguları veya hesaplamalarda zorluklar, 6) Matematiksel akıl yürütme ile ilgili zorluklar.
Ölçüt B	1) Belirli akademik gerilik kişinin akranlarının performansının çok altında olmasıdır.
Ölçüt C	1)ÖÖG erken dönemlerde kolaylıkla farkına varılabilir. (dil gelişimi ve motor gelişimindeki gerilik v.b.)

Ayrıca DSM-V’te ÖÖG Hafif, Orta ve Ağır olarak üç kategoriye ayrıldığı bilinmektedir (Korkmazlar, 2016: 108; Çakıroğlu, 2017: 10).

Türkiye’de ise, özel öğrenme güçlüğü olan birey: *‘Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey’* şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2012). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler farklı alanlarda yetersizlikler gösterebilmektedir. Bu alanlar genellikle okuma, yazma, matematik ve dil gelişimleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Güzel-Özmen, 2017).

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu İlişkisi

Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin birçoğunda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu teşhisinin de yaygın olarak görüldüğü bilinmektedir (Vaughn, Bos ve Schumm, 2003: 52). Karaceylan Çakmakçı’ya (2012) göre dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) çocukların çalışma performanslarını, derslerine odaklanmalarını, kendisine verilen görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyi, derslerdeki ve sınavlardaki başarılarını etkileyen bir sorundur. DEHB’i sadece dikkat sorunları ile ilişkilendirmek yerine bütünsel bir bozulma olarak düşünmek ve beynin yönetim sistemlerindeki kimyasal problemler olarak düşünülmesi gerekir.

Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda tamamı için olmasa da genel olarak akranlarına göre hiperaktiflik ya da dikkat eksiklikleri göze çarpmaktadır. Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan’a (2016) göre, bu iki durum birbirine sıklıkla eşlik etmektedir. Bender’e (2007) göre bu çocukların yaklaşık

yarısında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu görülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocuklar kendi arasında üç bölüme ayırmak mümkündür. Bunlar, hiperaktivitesi olanlar, dikkat eksikliği olanlar ve hem dikkat eksikliği hemde hiperaktivite'nin birlikte görüldüğü kombine (Smith ve Tyler, 2010: 202; Öner, Öner ve Aysev, 2003; Vaughn, Bos ve Schumm, 2003: 53) durumdur. Hem dikkat eksikliği hem de hiperaktivitenin birlikte görülmesi İmpulsif olarak da adlandırılabilir. İmpulsif özellik özel öğrenme güçlüğü olan çocukların belirlenmesinde önemli bir etkidir (Seçer ve Sarı, 2014). İmpulsif özellik gösteren çocuklarda düşünmeden hareket etme (atılğan), yıkıcı ve zarar verici davranışlar ile depresif özelliklerin daha fazla görüldüğü söylenebilir. DEHB'li olan çocuklara zaman içerisinde ilaçlı müdahale yapıldığı (Korkmazlar, 2016: 115) da bilinmektedir. Bu konuda tıp ve eğitim alanında çalışanlar ile ailelerin yaklaşımlarında farklılıklar olduğu söylenebilir. Özellikle aileler ve eğitimciler bu öğrenciler de ilaç kullanmayı reddettikleri bilinmektedir. Bunun nedeni öğrenciler için kullanılan ilaçların uyku, halsizlik, yorgunluk, aşırı kilo alımı, baş ve mide bulantıları gibi yan etkilerinin olması ve öğrenciye kandırılmak istenen bilgi ve becerinin öğrenilmesine olumsuz etki yaptığı düşüncelerine dayandığı söylenebilir.

Bu noktada eğitimcilerin ilaç kullanan/kullanması gereken öğrencilerle ilgili bazı ilkelere dikkat etmeleri gerektiği söylenebilir. Bunlar;

- 1) Öğrencilerin derslerdeki performansına dayalı olarak, kullandıkları ilacın verilme zamanının derslerini etkileyip etkilemediği ve gerekirse ilacın verilme zamanında (örneğin, ilacın sabah saatleri yerine akşam saatlerinde alınması vb.) bir değişikliğin yapılmasının uygun olup olmayacağı ile ilgili aileler ve doktorlarla işbirliği içerisinde olmaları,
- 2) Öğrencilerin yine derslerdeki performansına dayalı olarak (örneğin, günlük 4mg verilen bir ilacın öğrenciyi derste uyutması vb. yan etkilerine karşı) öğrencinin kullandığı ilacın miktarında bir değişikliğe gidilmesi hususunda aileler ve doktorlarla işbirliği içerisinde çalışmaları,

- 3) Öğrencinin kullandığı ilacın olası yan etkileri konusunda bilgi edinmeleri yararlı olabilir.

2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocukların Yaygınlık ve Sınıflandırmaları

Sık görülen özel gereksinimli gruplar arasında bulunan (Mastropieri ve Scruggs, 2010: 66; Kirk, Gallagher ve Coleman, (2015: 13; Aktaran: Sarı ve Deniz, 2017) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaygınlıkları ile ilgili farklı tahminlerin yapıldığı görülmektedir. İncelenen kaynaklara göre yaygınlıkları ile ilgili olarak %1 ile %30 arasında değişen rakamlara rastlamaktayız (Özyürek, 2005: 220). Bu rakamların değişiklik göstermesi ile ilgili olarak, dünya ülkelerinde özel öğrenme güçlüğü üzerine yeterince ilgi uyanmadığı ve tanılama için gerekli olan standartlaştırılmış araçların bütün dünyada yaygınlaşmadığı söylenebilir. Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin yaygınlığına yönelik resmi bir bilgi bulunmamakla birlikte genel olarak okul çağındaki öğrencilerin %8 ile %15’inde özel öğrenme güçlüğü olduğu tahmini yapılmaktadır (Akçın, 2013: 327). İlker ve Melekoğlu’na (2017) göre Türkiye’de 2013-2014 öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre 7429 özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunmakta ve bu öğrenciler kaynaştırma eğitimine devam etmekte olan tüm öğrencilerin % 4,3 oluşturmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde ise 6-21 yaş aralığındaki okul çağı çocuklarının % 3,4 özel öğrenme güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve ya ilişkili hizmetlerden yararlanmaktadır (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2015; Aktaran: Kaya, 2017).

Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise erkek öğrencilerde kızlara göre yaklaşık üç kat daha fazla özel öğrenme güçlüğü görülmektedir. Bununla birlikte erkeklerde görülen okuma sorunları kızlara göre daha fazla olduğu bilinmektedir (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Erkeklerde özel öğrenme güçlüğü’nün daha yoğun olmasının sebebi ise, beyin travmaları, hormonlar,

olgunlaşma hızlarındaki farklılıklar, kortikal bölgedeki nöronların olgunlaşma süreci gibi etmenlere bağlanmaktadır (Akçin, 2013: 327).

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanısı DSM-IV ölçütlerine göre yapıldığı bilinmektedir (Turgut, 2008). Özel öğrenme güçlüğü’nün Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM IV, 1998) tanı sınıflandırma sisteminde özel öğrenme güçlükleri; okuma güçlüğü (dyslexia), hesaplama güçlüğü (dyscalculia), yazma güçlüğü (dysgraphia) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlüğü olarak dört alt grupta tanımlanmaktadır.

Vaughn ve diğerlerine (2003: 39) göre ÖÖG üç’e ayrılmaktadır. Bunlar;

- 1) Dyslexia: Okumayı öğrenmede ciddi zorluk, özellikle kod çözme ve yazımla ilgili.
- 2) Dysgraphia: El yazısı da dahil olmak üzere yazmayı öğrenme konusunda ciddi zorluklar.
- 3) Dyscalculia: Matematiksel kavramları ve hesaplamaları öğrenmede ciddi güçlükler.

Gallagher ve Kirk, (1989) ÖÖG olanları gelişimsel ve akademik olmak üzere ikiye ayırmıştır (Aktaran: Korkmazlar, 2016; 109). Gelişimsel öğrenme güçlüğü olanlar, akademik başarı için kazanılmış olması gereken dikkat, algı, hafıza motor ve dil becerilerini kapsar. Akademik öğrenme güçlüğü olanlar ise, akademik beceriler olarak nitelendirilen okuma, yazma ve matematik becerilerindeki sorunları içerir.

Özel öğrenme güçlüğü’nün sınıflandırması, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişim özellikleri bölümünde ayrıntılı irdelenmiştir.

2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencileri Tanılama ve Değerlendirme

ÖÖG olan öğrencilerinde diğer özel gereksinimli öğrencilerde olduğu gibi benzer tanılama ve değerlendirme aşamalarından geçmektedir. Ancak ülkemizde tanılamadaki güçlüklerden dolayı bu öğrencilere gerekli hizmetlerin verilmesinde problemler yaşanabilmektedir (Güzel Özmen, 2008: 340). Tanılamadaki problemler standart testlerden ziyade özel öğrenme güçlüğünün erken yaşlardaki belirtilerinin bilinmemesine bağlıdır (Demir, 2005). Bu çocukların tanılanmasında görsel, işitsel ve zeka problemlerinin olup olmadığı dikkatli bir şekilde incelenmelidir. Bu noktada, hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ailelerinin etiketlenmeden dolayı çocuklarına daha uygun cazip gelen özel öğrenme güçlüğü tanısının konmasını tercih ettikleri söylenebilir.

Tanılama için özellikle aile önemlidir (Vaughn ve diğerleri, 2003: 42). Ailenin kendi gelişim öyküsü ile çocuğun gelişim öyküsü hakkında ayrıntılı bilgi alınmalıdır. Ailenin kendi öyküsünde, çocuğunda bulunan sorunlar/güçlüklerin birincil yakın akrabalarında (anne, baba, hala, dayı v.b) olup olmadığı (Mastropieri ve Scruggs, 2010: 69), ya da benzer problemleri yaşayanların bulunup bulunmadığı ve içeriği konusunda yeterli bilgi edinilmelidir. Çocuğun gelişim öyküsünde aile üyelerinden eğitsel değerlendirmeye katılanlar, dil ve konuşma gelişimi, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, dikkat ve davranış problemleri, okuma (hazırlık, okuma-yazma ve akıcılık), yazma (el yazısı ve yazılı ifade örneği), matematik, düşünme ve anlama becerilerine yönelik olarak bilgi edinmelidirler. Vaughn, Bos ve Schumm'a göre (2003: 42) bu çocukların çoğunluğu akademik başarılarına göre tanılanmaktadır. Akademik başarılarına yönelik genel bilgi sahibi olanlar ise öğretmenleridir. Tanılama da özellikle öğretmenlerin bilgilerine başvurulması ve çocukların gelişim dosyalarının incelenmesi etkili olabilir (Friend, 2008: 148).

Bu öğrencilerde zihinsel yetersizlik olup olmadığını ve özel eğitime ihtiyacını belirlemek için Wechler Çocuklar için Zeka testi, Stanford Binet vb.

testler yapılmalıdır. Bunların dışında özel öğrenme güçlüğünü belirlemek için geliştirilmiş testlerden de yararlanılmalıdır (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Bu testler, Özgül öğrenme güçlüğü Testleri, Bender Gestalt Çizim Testi, Mangina Testi, İşitsel Sözel Öğrenme Testi, Gesell Gelişim Figürleri, Çizgi Yönünü Belirleme Testi, Harris Lateralleşme Testi, Sayı Dizisi Öğrenme Testi, Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi vb. olabilir.

Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocukları tanılama için yapılan bu çalışmaların dışında son günlerde yaygınlaşmaya başlayan önemli bir yaklaşımda 'Müdahaleye Tepki Yaklaşımı'dır (Response to Intervention, RTI). McAlenney ve Coyne'ye göre (2015) RTI, kademeli olarak önleme odaklı bir eğitim modeli olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşımın kendi içerisinde aşamalı bir bütünlük oluşturan eğitsel değerlendirme çeşidi olduğu söylenebilir (Fuchs, Fuchs ve Zumeta, 2008). Kendi içerisinde anlamlı bir bütünlük oluşturan ve çoklu aşamalı bir model olan (Friend, 2008: 162; Reschly, 2009; Kirk, Gallagher ve Coleman, 2015) RTI yaklaşımını kısa bir örnekle açıklamak uygun olacaktır. Örneğin; 28 kişilik ilkokul 1. Sınıfta görevli bir öğretmen yıl içerisinde öğrencilerine okuma-yazma öğretmeyi hedeflemektedir. Birkaç aylık çalışmalarından sonra bütün öğrencilerini değerlendirmeye alıyor. Değerlendirme sonucunda öğrencilerden dörtte birinin (7 kişi) diğer akranlarına göre belirgin bir şekilde başarısız olduğunu görüyor. Başarısız öğrencileri için normal ders programının dışında günde 1-2 saat, yaklaşık 8-10 hafta süren destek eğitim veriyor. Eğitim süresinin sonunda bu öğrencileri tekrar değerlendirmeye alıyor. Değerlendirme sonucunda 5 öğrencisinin diğer sınıf arkadaşlarının seviyesini yakaladığını görüyor ve kalan 2 öğrencisini ise tekrar eğitime alıyor. Devam eden süre içerisinde bu iki öğrencide gelişme olmaması durumunda tanılanması amacıyla ilgili kurumlara göndermekte ve bu basamakta artık öğrenci özel eğitime yönlendirilmektedir (Bender, 2007; Friend, 2008: 150). Müdahaleye Tepki Yaklaşımı başarısızlık yaşayan bütün öğrencilerin tanılama için ilgili kurumlara gitmesini engellemektedir. Her sınıf öğretmenin rahatlıkla uygulayabileceği bir yaklaşım olması açısından da önemlidir.

Türkiye’de bu öğrenciler okul öncesi dönemde özellikle çocuk psikiyatristleri tarafından fark edilebilmektedir. Ancak tanılama için yasal zeminin olmamasından dolayı çocukların ilkokul dönemlerini bekledikleri söylenebilir. Ülkemizde bu öğrencilerin tanılama sürecindeki ilk aşama, ilkokul 1.sınıfta başlayan ilk okuma yazma sürecinde bu öğrencilerin akranlarından gerilikler göstermesi ile öğretmenler ve ailelerin bu durumu fark etmeleriyle başlar. Özellikle okuma, yazma becerilerindeki yetersizlikleri ve varsa dil gelişimindeki sorunlarının yanı sıra matematikte yaşadıkları güçlüklerin belirginleşmeye başlamasıyla aileler ve öğretmenler farklı arayışlar içerisine girmektedir. Bu ve benzer problemler yaşayan öğrenciler için aile, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve okul idaresinin işbirliği içerisinde olması yararlı olacaktır. Özellikle öğretmenlerin bu öğrenciler için ek çalışmalar yapması ve ailenin öğrenciyi evde desteklemesi gerekmektedir. Yapılan yardımlara rağmen öğrencinin özellikle akademik başarılarındaki yetersizliklerinin belirgin olması durumunda aile, öğretmen, rehber öğretmen ve okul idaresinin aralarındaki görüşmeler sonucunda aileyi öğrencinin tanılanması için RAM’a yönlendirmektedirler.

İkinci aşamada ise RAM öğrencinin ‘eğitsel tanılama’sını yapmadan önce ‘tıbbi tanılama’ için hastane raporunu istemektedir. Raporun alınmasından sonra RAM öğrencinin eğitsel değerlendirmesini yapar ve öğrencinin gideceği okula ise ‘Özel Eğitim Hizmetler Kurulu’ karar verir. Öğrencinin eğitsel değerlendirmesi ve yerleştirmesi yapıldıktan sonra üçüncü aşamada eğitsel ihtiyaçları doğrultusunda öğrenci için okullarda bulunan ‘Bep Geliştirme Birimi’ tarafından ‘Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’ hazırlanır. Bu program doğrultusunda öğrenci yerleştirildiği sınıfta eğitimine devam eder. Rapor süresi biten öğrenci için süreç yukarıda anlatıldığı gibi her yıl devam eder. Aşağıdaki Tablo 2’de ÖÖG olan öğrencilerin tanılama süreci aşamaları verilmiştir.

Tablo 2: *Türkiye’de ÖÖG olan Öğrencilerin Tanılama Süreci.*

Aşama I Fark Edilme Süreci	ÖÖG olan öğrencilerin özellikle ilkokul 1. Sınıftaki akademik becerilerde (İlkokuma, Yazma, Matematik) başarısızlıkları ile fark edilmeye başlarlar. Bu süreçte sınıf öğretmeni ve aile başta olmak üzere öğrenci ile Okul Rehberlik Servisi çalışmalara başlar. Okul yönetimine haber verilmesi ve ailenin isteği ile tanılama sürecine geçilir.
Aşama II Tanılama Süreci	Tanılama sürecinde önce hastanelerde tıbbi ve psikolojik tanılama süreci başlar. Tıbbi tanılamada öğrencinin KBB, Göz, Nöroloji, Fizik Tedavi, Psikiyatri gibi branşlardaki heyetin incelemesi ve Psikolojik değerlendirme yapılır. Psikolojik değerlendirmelerde öğrenciler geçerlik ve güvenilirliği kabul edilmiş testlere tabi tutulurlar. Daha sonra RAM’daki eğitsel değerlendirme süreci başlar.
Aşama III Yerleştirme Süreci	RAM’daki Eğitsel Değerlendirme Kurulu’nun inceleme ve rapor sonuçları ile MEB Özel Eğitim Hizmetler Kurulu öğrencinin yerleştirme ve izleme sürecini başlatır. Özel Eğitim Hizmetler Kurulu öğrencinin hangi okul ya da sınıfa yerleştirilmesi gerektiği kararını aldıktan sonra öğrencinin izlenme sürecini de takip etmekle yükümlüdür (MEB, 2018).
Aşama IV Öğrencinin Geliştirme ve İzleme Süreci	Özel Eğitim Hizmetler Kurulu tarafından yerleştirilmesi yapılan öğrenci için okullarda bulunan BEP Geliştirme Birimi öğrencinin BEP’ının hazırlanmasını, uygulanması, izleme ve değerlendirme sürecini takip eder. Gerekli gördüğünde öğrencinin BEP’nda değişiklikler ve düzenlemeler yapmakla sorumludur (MEB, 2018).
Aşama V Yeniden Değerlendirme	Öğrencinin yerleştirildiği okul ve sınıftaki uygulamaların sonucunda öğrencinin her yıl aynı süreçten geçtiği dönemdir. Öğrencinin durumunda değişiklikler olup olmadığı, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve takibi için rapor süresinin bitiminden sonra tanılama/değerlendirme süreci yeniden başlatılır.

2.5. ÖÖG Olan Öğrencilerin Gelişim Özellikleri

Heterojen bir gruptan oluşan (Friend, 2008: 135) özel öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar okuma, yazma, matematik, dil, motor, sosyal, duygusal alanların birinde ya da birkaçında sorun yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerle çalışan öğretmenler, öğrencilerinin problem yaşadıkları alanları ayrıntılı bir şekilde tespit etmelidir. Daha sonra bu alanlara yönelik olarak kendini öğrenci için yeterli hale getirmesi gerekir. Aşağıda ÖÖG olan öğrencilerin gelişim özellikleri ve karşılaştıkları güçlüklerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.5.1. Akademik Gelişim

Özmen'e (2008) göre, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri ve matematik becerilerinde öğrenme problemleri yaşayabilmektedirler. Henley, Ramsey ve Algozzine, (2002; 155) ve Sakallı Gümüş, (2013: 87) ise, bu öğrencilerde okuma, sözlü dil, el yazısı ve matematik alanlarında sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin bu alanlarda yaşadıkları sorunların farklılık sergilediği de bilinmektedir. Aşağıda bu alanlar ve sorun yaşadıkları noktalar açıklanmıştır.

2.5.1.1. Okuma Güçlükleri (Disleksi)

Disleksi olarak da bilinen okuma güçlükleri bireyin normal bir zekaya sahip olması ve akranlarıyla aynı eğitimi almasına rağmen okuma geriliği anlamına gelmektedir (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Harf, hece, kelime tanıma, kelime bilgisi, uygun okuma stratejisi kullanma, ortak metin yapısında ayırım, doğru ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama sorunları özel öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık karşılaştığı problemlerdendir (Vaughn, Bos ve Schumm, 2003: 40; Graham ve Bellert, 2004; Çıkılı, Alegöz ve Bala, 2017:

16). Dahası, okuma güçlüğü olan çocuklar görsel ve işitsel algıda da problem yaşayabilirler (Akçin, 2013: 347). Özel öğrenme güçlüğü tanısı alanların çoğunluğu, okuma problemi yaşamakta ve bu tanının konmasında en belirleyici alanların başında gelmektedir. Okuma başarılarının düşük olması da bu öğrencilerin okuma etkinliklerine karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Çakıroğlu, 2015).

Bakker, Leeuwen ve Spyer, (1987) disleksiye ikiye ayırmıştır (Aktaran: Korkmazlar, 2016: 109). Bunlar, L (Language)-tip disleksi ve P (perceptive)-tip disleksi'dir. L-tip disleksi olan çocuklarda okuma güçlükleri bulunur. Okuma hızları normal olmalarına rağmen okuma esnasında atlama, ekleme ve değiştirme hataları görülür. P-tip disleksi olan çocuklarda ise görsel algı sorunları ve görsel algıya dayalı okuma sorunları görülür. Yavaş okuma, okurken tekrarlama ve değiştirme hataları görülür.

Jena'ya (2013: 32) göre disleksi, çevresel ve merkezi olmak üzere iki ana grupta sınıflandırılmaktadır. Çevresel Disleksi: kendi içerisinde dikkat çeken disleksi ve ihmal edilen disleksi olmak üzere ikiye ayrılır. Dikkat çeken disleksi, yetersiz dikkat kontrolünden dolayı nadir görülen bir durumdur. Bireye birden fazla harf ve kelime sunulduğunda okumada zorluk yaşarlar. Oysa harfler veya kelimeler tek tek sunulduğunda okuyabilirler. İhmal disleksileri ise, genellikle beyin hasarından dolayı oluşur. Bu bireyler okurken kelimelerin başlarını ya da sonlarında hata yaparlar. Merkezi Dislekside ise: görsel-sözcük biçiminin normal işlediği farz edilir. Semantik (anlam) gelişimdeki sınırlılıktan kaynaklanır.

2.5.1.2. Yazma Güçlükleri (Disgrafi)

Disgrafi, bireyin normal zeka ve yeteneklere sahip olmakla birlikte, ince motor becerilerine bağlı güçlüklerden dolayı yazma becerileri problemlili olan bireyler için kullanılan bir terimdir (Lupuleac, 2014). ÖÖG olan bireylerin yazma problemlerinde de, okuma da olduğu gibi farklı boyutlarda sorunlar

görülebilmektedir (Jena, 2013: 51). Uygun harf, hece, kelime ve cümleyi yazma problemleri ile özellikle ezbere (bakmadan) yazılması gerektiğinde harf, hece ve kelime atlama, yer değiştirme, büyük küçük harf uyumu, noktalama işaretleri, kurallarına uygun yazma becerilerinin birinde ya da daha fazlasında yetersizlik sergilerler. ÖÖG olan öğrencilerin yazma becerilerindeki yetersizliğin motor becerileri ile ilişkisi olabileceği unutulmamalıdır. Friend'e (2008: 142) göre el yazısı için gerekli olan motor koordinasyon becerileri bu öğrenciler için zor olabilmektedir. Jena'ya (2013: 52) göre, yazma güçlüğü olan çocukların motor, görsel, duygusal, algısal, motor koordinasyon becerileri veya hafıza gibi bir takım sorunları vardır.

Bu öğrencilerin yazılı ifadelerinde de yazının bütünlüğü, anlam ve içerik bakımından da yetersizlikleri görülebilmektedir. Yazma problemleri görülen öğrencilerin ev ödevlerini tahtadan doğru olarak almaları, ödevlerini anlaşılır, düzgün bir biçimde yazmaları, düşünce ve duygularını ifade etme becerileri çoğunlukla akranlarından geri olduğu bilinir.

2.5.1.3. Matematik Güçlükleri (Diskalkuli)

Alanda bu çocukların okuma yazma becerilerine yönelik yoğun araştırmalara karşın matematik becerileri ile ilgili araştırmalar kısıtlı kalmıştır (Bender, 2007). Bunun nedenini, alanda çalışan uzmanlar arasında okuma yazma becerilerinde yetersiz olan öğrencilerin matematik becerilerinde de geri olacağı inancının yaygın olmasına bağlayabiliriz.

Matematik alanında görülen öğrenme güçlüklerinden bazıları şunlardır; (Butterworth & Yeo, 2004; Bender, 2007; Akın ve Sezer, 2010; Emerson & Babbie, 2010; Vassaf, 2011: 180 ; Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016; Saygılı, 2017).

- 1) Kavramsal anlama,
- 2) Yazılı sayı sembolleri,
- 3) Aritmetik işlemler,

- 4) Ölçüler,
- 5) Hesaplama işlem aşamalarında yetersizlikler ve zayıf hesaplama becerileri,
- 6) Ritmik sayma ve sayı bilgisinde sınırlılık,
- 7) Otomatikleşme becerilerinde zayıflık,
- 8) Okuduğu problemleri anlayarak çözme gibi becerilerde yetersizlikler görülür.

Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocukların matematik becerileri ile ilgili araştırmaların yoğunlaşmasıyla birlikte yukarıda belirtilen matematik öğrenme güçlüklerinde değişiklikler olabilir (Bender, 2012; Aktaran: Palut, 2012).

Bizim karşılaştığımız öğrencilerde özellikle matematik becerilerinde sadece rakamlarla ilgili toplama, çıkarma, bölme ve çarpma işlemlerini verdiğimizde bunu rahatlıkla doğru olarak yapabildiklerini ancak okuduğu bir matematik problemde bulunan sayıları, amaçsız/rastgele toplama, çıkarma, bölme ve çarpma işlemlerini kullandıklarını görüyoruz. Bu durum okuduğunu anlama problemleri yaşayan bir öğrencinin matematik problemlerinde de sorun yaşadığının bir göstergesi olabilir. Bunların haricinde sadece okuma sorunları olan çocuklara göre, hem okuma hem de matematikte güçlük yaşayan öğrencilerin daha fazla sorunlar yaşadıkları bilinmektedir.

2.5.1.4. Dil ve Konuşma Gelişimi (Disfoni)

Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar için önemli bir problemde sözlü dil becerileridir (Friend, 2008: 141). Sorunlar genellikle fonoloji (fonem), morfoloji (semantik), sözdizimi (syntax) ve pragmatik alanlarına girer. Ayrıca, sıklıkla dil ve konuşma gelişimlerinde gecikmeler ortaya çıkmaktadır. Bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri dil ve konuşma bozukluklarında yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı tanı koyma işlemleri de gecikmektedir (Yıldırım Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010). Bender'e (2012: 93) göre bu çocuklar dilin seslerinde, söyleneni anlamada ve yorumlamada problemler yaşamaktadırlar. Dilde yaşadıkları bu problemlerin de okumayı öğrenmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Konuşmalarında özellikle ses ekleme, ses

atlama, seslerin yer değiştirmesi sıklıkla görülebilir. Aynı hataların okuma esnasında da yapıldığı gözlemlenmektedir. Konuşmaya geç başlamaları, konuşmanın yavaş gelişimi, ifade eksiklikleri (Salman, Özdemir, Salman, Özdemir, 2016) kurdukları cümlelerin düzensiz, devrik ve eksik olduğu bunun yanında kendisine söylenen cümleleri anlamada ve anlam çıkarmada sorunları olduğu söylenebilir.

2.5.1.5. Sosyal/Duygusal Gelişim

Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocukların sorun yaşadıkları alanların birbiriyle bağlantılı olduğu söylenebilir. Örneğin okuma yazma ve matematik gibi akademik gelişimde akranlarından gerilik gösteren çocuklar sosyal ve duygusal açıdan da etkilenmektedirler.

Yıldız'a (2004) göre, duygusal ve sosyal sorunların kaynağı sosyal kabul ve duygusal uyumsuzluktur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal açıdan beden dilini, jest ve mimikleri anlamada sorunları bulunmaktadır. Ayrıca kendi fikir ve iddialarından da vazgeçmezler. Bu çocukların yaşadıkları görsel, işitsel, dil ve konuşma problemleri akranlarıyla ilişkilerini zedeleyerek kendinden küçük yaşlardaki çocuklarla oynamaya yöneltmektedir. Yakın çevresinde öğretmeni ve arkadaşları ile ilişki kuramama, empati yapamama, yaş ve cinsiyetine uygun duygu/düşüncelere sahip olamama, davranış problemleri, anksiyete, ve anti-sosyal davranışlar görülmektedir (Henley, Ramsey ve Algozzine, 2002; 171). Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların yaşadıkları olumsuz deneyimler, dışarıya karşı içe kapanma davranışlarına da dönüşebilmektedir.

Bu öğrencilerin okullarında sosyal uyum becerilerinde sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Ancak bu sorun ÖÖG olan çocuklardan kaynaklanmamaktadır. Özellikle okul idaresi, sınıf öğretmeni, normal akranları, normal gelişim gösteren çocukların aileleri ve ÖÖG olan çocukların ailelerinden kaynaklanmaktadır (Çayır, 2016). Vaughn, Bos ve Schumm'a (2003: 144) göre

bu öğrenciler sessizdirler ve gerektiğinde yardım istemezler, ayrıca grup çalışmalarına katılırlar ancak liderlik özellikleri yoktur.

2.5.1.6. Motor Gelişim

Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocukların ince ve kaba motor becerilerinde çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Henley, Ramsey ve Algozzine, 2002; 170). Beceriksizlik, el dominansının yerleşmesinde zorluk ve ince motor hareketlerde sorunları bulunur (Salman, Özdemir, Salman, Özdemir, 2016). Demirci ve Toptaş Demirci'ye (2016) göre, bu çocukların kaba ve ince motor becerilerinde gecikmeler olmaktadır. Atlama, zıplama, sek sek oynama, merdiven inme ve çıkma, top atma ve tutma, bisiklet sürme vb. kaba motor becerilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra kalemi hatalı tutma, çizme ve yazma becerilerinde gecikmeler, yap-boz, küp vb. oyuncaklarla da oynamada zorlandıkları, el tercihlerinde gecikmeler gibi ince motor becerilerinde sorunları bulunmaktadır.

2.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Belirtileri

ÖÖG olan çocukları diğer akranlarından ayıran bir takım belirtilerinden bahsetmek mümkündür. Bu belirtiler her çocukta farklı şekilde görülebilir (Henley, Ramsey ve Algozzine, 2002; 148; Smith ve Tyler, 2010: 162; Şahin ve Gül Akoğlu, 2011: 260; Bender, 2012; Sakallı Gümüş, 2013: 86; Korkmazlar, 2016: 111). Bu belirtiler;

- 1) Zeka testlerinden genellikle 90-95 IQ arası ya da daha yukarıda puanlar alabilirler. Bazıları normal üstü (130 IQ) zeka puanı alabilmektedirler.
- 2) Dikkat, hafıza, güdülenme ve odaklanma problemleri görülebilir.
- 3) Motor becerilerinde yetersizlikler ve el-göz koordinasyonu zayıf olabilirler.

4) Görsel algı, işitsel algı ve dokunsal algı problemleri görülebilir. Uzaklık-derinlik algıları bozuk olabilir. Zemin ayırt etme problemleri görülebilir.

5) Hiperaktiflik ya da hipoaktiflik görülebilir.

6) Sağ-sol ve yön karıştırma ile zaman sorunları olabilir.

7) Ani tepki, öfkelenme, yaşlıları ile uyumsuzluk gösterebilir.

8) Sözlü dili kullanma ve anlamada sorunlar yaşayabilirler.

9) Başta okuma sorunları olmak üzere, yazım becerileri ile ilgili ve matematik berileri akranlarına göre problemlidir.

10) Dağınıklık, görevlerini zamanında bitirememe ve verimli çalışamama gibi sorunları bulunur.

2.7. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Genel olarak özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri üzerine yoğun araştırmalar yapıldığı ve farklı görüşler olduğu bilinmektedir. Bu araştırmalara rağmen halen ÖÖG'nin nedenleri tam olarak bilinmemektedir. ÖÖG'nin nedenlerini genetik, organik ve çevresel olmak üzere üçe ayırılır (Mastropieri ve Scruggs, 2010: 168). Smith, 2004 ve Friend (2008: 141) ise, ÖÖG'nin nedenlerini psikolojik sebepler ile müfredat ve çevresel sorunlara bağlamaktadır. İskender'e göre ise, (2015: 323) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğrenmelerini engelleyen beynin hatalı işleyişi, biyokimyasal, çevresel, kalıtsal vb. bir takım etmenler bulunmaktadır. Henley, Ramsey ve Algozzine, (2002; 173) ise, organik ve çevresel olarak ayırmaktadırlar. Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ile ilgili dünyada yaygın olarak kabul edilen nedenler üzerinde durulacaktır.

2.7.1. Genetik Nedenler

Özel öğrenme güçlüğü'nü açıklama da nörobiyolojik varsayımlar kullanılmasına rağmen genetik faktörlerin etkisi büyük oranda kanıtlanmıştır (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Özel öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin

yakın akraba geçmişi incelendiğinde benzer problemler yaşadıkları bilinmektedir. Örneğin okuma problemleri (okumayı geç öğrenen) olan bir öğrencinin yakın akrabaları (anne, baba, hala, amca, teyze v.b) irdelendiğinde benzer sorunlar yaşayan bir yakını olduğu göze çarpmaktadır. Söz konusu olan benzer durumların genetik bağlantıya işaret ettiği düşünülmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001). Özellikle ikiz kardeşler üzerinde yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında hem çift yumurta ikizlerinin hem de tek yumurta ikizlerinin (tek yumurta ikizleri arasındaki benzer problemler daha yüksek oranlardadır) benzer problemler yaşamaları genetik faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Alarcon, Defries, Gillis Light, ve Pennington (1997) tek yumurta ikizlerinde ÖÖG'nün daha sık görüldüğünü, Skues ve Cunningham (2013) ise, ÖÖG'nin doğuştan gelen nörolojik problemlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

2.7.2. Doğum Öncesi Nedenler

Anne karnındaki bebeklerin özellikle hamileliğin ilk üç ayında anne tarafından alınan besin, ilaç, alkol vb. doğrudan fetüse geçtiği ve bebeği etkilediği bilinmektedir.

Yaklaşık olarak 40 hafta süren doğum öncesi dönem üç bölüme ayrılmaktadır. Döllenmeyi takip eden iki hafta içerisinde döllenmiş yumurta fallop tüplerinden birine hareket ederek rahim duvarına tutunur. Bu evre zigot dönemi olarak tanımlanır ve yaklaşık iki hafta sürer. Hamileliğin en korumasız aşaması olarak bilinen embriyo dönemi üçüncü haftadan itibaren merkezi sinir sistemi ve dolaşım sisteminin oluşumu ile başlar ve kemikleşmenin başlaması ile yaklaşık sekiz/dokuz haftaya kadar devam eder. Embriyo döneminde hamileliğin farkında olmayan anne adayları için büyük tehlikelerin meydana gelmesi kaçınılmazdır. Özellikle hamile olduğunu bilmeyen anne adayları çeşitli ortamlarda radyasyona maruz kalmaları, bebeği etkileyebilecek ilaçlar kullanmaları ve alkol, sigara, uyuşturucu gibi zararlı maddeler sonucunda

bebeklerinin gelişimlerini istemeden de olsa tehlikeye atabilmektedirler. Hamileliğin yaklaşık dokuzuncu haftasından itibaren başlayan fetal dönem doğuma kadar devam eden uzun bir evredir. Embriyo döneminde başlayan ilkel gelişim bu dönem boyunca farklılaşır ve karmaşık hale gelir. Fetüs bu dönemde bebek halini alır ve gelişimini tamamlar (Howard, Williams ve Lepper, 2005).

Doğum öncesinde bebeği etkileyerek özel öğrenme güçlüğüne neden olan ve neden olması muhtemel etmenler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Alkol: Hamileliği döneminde alkol kullanan annelerin çocuklarında ciddi anlamda sorunlar ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu sorunlar arasında en sık bilineni fetal alkol sendromudur (FAS). Bu sendrom doğumla birlikte hemen fark edilebilmekte olup bebekte dikkate değer gelişim geriliklerine yol açmaktadır. Mastropieri ve Scruggs (2010: 105) ve Bender'e (2007) göre FAS rahatsızlığının hafif seyrettiği durumlar ve hamile annelerin alkol kullanmaları çocuklarında öğrenme güçlüklerine neden olabilme ihtimali bulunmaktadır.

Kokain/Uyuşturucu: Hamile annelerin özellikle bebeklerinde düşüğe neden olduğu bilinen uyuşturucu maddelerinin de özel öğrenme güçlüğüne neden olabileceği belirtilmektedir. Cimete'ye (2002) göre uyuşturucu fetüs ve yeni doğan üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Anne de iştahsızlıklara yol açarak bebeğin iyi beslenememesi sonucu büyüme ve gelişim geriliklerine neden olabilmektedir. Uyuşturucuya maruz kalan bebeklerin ileri yaşlarında titreme, kas rahatsızlıkları, uyku ve yeme bozuklukları da görülebilmektedir (Genç ve Mihmanlı, 2014).

Sigara: Hamilelik esnasında sigara kullanan annelerin bebeklerinde öğrenme güçlükleri ile ilgili bir takım ilişkiler bulunmaya başlamıştır. Okuma problemleri ve düşük IQ bunlar arasında olduğu belirtilmektedir (Bender, 2012). Hamileliği esnasında sigara içen annelerin bebeklerinde görülen bir diğer etki ise solunum yolları rahatsızlıklarıdır. Birçok solunum yolları rahatsızlıkları ile çocukların uzun yıllar baş başa kaldığı bilinmektedir.

2.7.3. Doğum Sırası Nedenler

Doğum sırası ya da hemen sonrasındaki ilk aylarda maruz kaldığı Beyin Hasarı gibi bazı risk faktörleri bebeğin merkezi sinir sistemini olumsuz yönde etkilemektedir (Henley, Ramsey ve Algozzine, 2002; 145; Smith ve Tyler, 2010: 168). Bu risk faktörlerinin ciddi olduğu durumlar bebeğin ölümüne yol açtığı gibi, zihinsel engele, serebral palsi ve epilepsiye neden olabilmektedir. Hasarın hafif olduğu durumlarda ise özel öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001).

2.7.4. Doğum Sonrası Nedenler

Doğum sonrası nedenlerle ilgili birçok nedenden bahsetmek mümkündür. Bunlardan en yaygın olanların başında kafa travmaları, kimyasal maddeler (Şahin ve Gül Akoğlu, 2011: 257) felç, beyin tümörü, beyin iltihabı, (Melekoğlu, 2017: 32) kurşun zehirlenmelerinin geldiğini söyleyebiliriz. Boyalı ve katkılı bazı yiyecek ve içeceklerle karşı oluşan alerjiler ile vitamin yetersizlikleri gibi bazı etmenlerin ÖÖG'ne neden olduğu düşünülmektedir.

2.7.5. Çevresel Nedenler

Çevresel nedenler çok çeşitli olmakla birlikte genel olarak ailenin eğitim ve ekonomik koşullarının getirdiği dezavantajlar ve çocuğun uygun destek ve eğitim şartlarını elde edememesinin bir sonucu olarak öğrenme problemleri yaşaması şeklinde karşımıza çıktığı söylenebilir.

2.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencilerin Genel Özellikleri

Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin genel olarak bazı ortak özelliklerinden söz etmek mümkündür (Butterworth & Yeo, 2004; Bender, 2007; Akın ve Sezer, 2010; Emerson & Babbie, 2010; Bender, 2012). Bunlar;

1) Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin büyük bir çoğunluğu zihinsel yeteneği ile okuma başarısı arasındaki farklılık ile tanımlanmaktadır.

2) Özel öğrenme güçlüğü gösteren birçok öğrenci okuma, yazma ve dil becerilerinde problemler yaşar ancak matematik becerilerinde problemleri bulunmayabilir. Bu durumun tersi yani özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin matematik becerilerinde problemler yaşaması buna karşın okuma, yazma ve dil becerilerinde problemlerinin olmaması nadir görülen bir durumdur.

3) Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin yaklaşık yarısında dikkat eksikliği, hiperaktivite ya da hem dikkat eksikliği hem de hiperaktivite birlikte görülebildiği gibi akranlarına göre daha atılgandırlar.

4) Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler yoğun olarak ilköğretim 3. ve 4. sınıflarda (7. 8. ve 9. yaşlarda) tanımlanmaktadır.

5) Özel öğrenme güçlüğü erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre yaklaşık 3-4 kat daha fazla görülmektedir.

6) Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler genel olarak yalnız başlarına ödevlerini/görevlerini yerine getirme, sınıfa zamanında gelme gibi kişisel organizasyon durumlarında sorunlar yaşamaktadır.

7) Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin, özellikle sınıf ortamında yazı tahtasını defterlerine geçirememeye, doğru kitabı ve defteri sınıfa getirememeye, ardı ardına verilen birkaç yönergenin hepsini anlayamama gibi belirtileri bulunmaktadır.

2.9. Türkiye’de Eğitimleri ve Uygulanan Programlar

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin tıbbi ve eğitsel tanılamaları yapıldıktan sonra uygun eğitim ortamlarına yerleştirildikleri bilinmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamları ve uygulanan programlar aşağıda açıklanmıştır.

2.9.1. Yerleştirme

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin tıbbi değerlendirmeleri yapıldıktan sonra eğitsel tanı ve değerlendirme sürecinde Rehberlik Araştırma Merkezleri sorumludur. RAM’ların uyguladığı testler ve değerlendirme işlemleri sonunda ‘Özel Eğitim Hizmetler Kurulu’ aracılığıyla yerleştirmeleri yapılmaktadır. Yerleştirme aşamasında öğrencinin bulunduğu okul ve sınıf ortamı ile ailenin görüşlerinin etkili olduğu bilinmektedir (Sarı ve İlik, 2014: 12). Genel olarak ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları içerisinde kendi sınıfına yerleştirildiği gözlemlenmektedir.

2.9.2. Destek Eğitim

RAM’larda yapılan değerlendirme sonucunda ‘Eğitsel Değerlendirme Kurulu’ kararına göre öğrencinin destek eğitim alıp almaması da karara bağlanmaktadır. Destek eğitim alması uygun görülen öğrenciler okul derslerinin dışında kendi okulunda ya da Rehabilitasyon Merkezlerinde ayda 8 saate kadar bireysel dersler alabilmektedirler. Rehabilitasyon merkezlerinde öğrencilere ‘Özel öğrenme güçlüğü Modülüne’ göre eğitim verilmektedir. Bu modül Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiştir.

2.9.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları

Ülkemizde, özel gereksinimli çocuklara sınıf içi ve sınıf dışı gerekli destek sistemlerinin sağlanarak normal akranları ile birlikte eğitimleri kaynaştırma olarak adlandırılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü gösteren

öğrenciler Özel Eğitim Hizmetler Kurulu tarafından uygun görülen (genellikle kendi sınıfı) sınıfa yerleştirilmektedir. Yerleştirildiği sınıfta akranları ile birlikte ders almaktadırlar. Ancak bu öğrenciler için diğer yaşlılarından farklı olarak 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı' hazırlanmaktadır. Bu program da öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitsel hedefler bulunmaktadır. Öğretmenler bu öğrencilerin eğitimlerinde ve değerlendirmelerinde BEP'i dikkate almakla yükümlüdürler.



2.10. Öğretmen Yeterliği Eğitim Programı Geliştirme

Eğitim sisteminin dayanağını oluşturan eğitim programları sürekli bir gelişme içerisinde. Eğitim programları toplumun problemleri ve gereksinimlerinin yanı sıra bireylerin sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve istekleri dikkate alınarak geliştirilmelidir. Eğitimde program geliştirmeyi, bilimsel dayanaklardan geçerek kapsamlı ve sürekli araştırma çabası olarak tanımlayan Çubukçu'ya (2013: 82) göre program geliştirme öğretim bilgisinin tüm ayrıntılarını kapsar. Eğitim programı, öğrenenlere okulda ve okul dışında belirlenmiş ve planlanmış etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2003: 7; Karacaoğlu, 2011: 11). Bir başka tanımda ise, 'eğitim programı genel bir ifadeyle belirli bir amaca ulaşmak için hazırlanan sistematik yaşantılar düzeneğidir' şeklinde tanımlanmaktadır (Akınoğlu, 2014: 250). Eğitim Programı en kapsamlı program türüdür. Eğitim programı kapsamında bulunan diğer program ve planlarda bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla;

Tablo 3: Programların Aşamalı Sınıflandırılması.

Eğitim Programı
Öğretim Programı
Ders Programı
Ünitelendirilmiş Yıllık Plan
Ders Planları

şeklinde aşamalandırılır.

2.10.1. Eğitim Programlarının Temel Öğeleri

İstenilen özelliklerin bireyde oluşturulması için planlı etkinlikler dâhilin de hazırlanan eğitim programlarının Demirel, (1997: 115) Çubukçu, (2013: 93) Akınoğlu, (2014: 251;) Demiral, (2014: 19) temel öğeleri;

- 1) Hedef
- 2) İçerik
- 3) Öğrenme – Öğretme Süreci ve
- 4) Değerlendirme olmak üzere dört bölümde incelenebilir.

Hedef: Bireyleri niçin eğitiyoruz sorusunun yanıtının arandığı bölümdür. Hedefler, hedef kitleye kazandırılmak istenen özelliklerdir. Bu özellikler bilgi, beceri, tutum, yetenek v.b. olabilir. Bireylere kazandırılmak istenen hedeflerin içinde yaşadığı topluma uygun olması beklenir. Hedeflerin sayısının belirginleşmesinden sonra hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasına geçilir. Bu sınıflandırmalar üç alanda yapılır.

a) Bilişsel Alan: Zihinsel öğrenmelerin olduğu alandır.

b) Duyuşsal Alan: İlgi, istek ve tutumlar gibi duygusal yönlerin olduğu alandır.

c) Psiko-motor Alan: Becerilerin ön planda olduğu alandır.

İçerik: Hedef kitleye ne öğretilim sorusunun cevabının arandığı bölümdür. Programın içerik boyutunda, bireylere öğretilecek konu ya da konuların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta şeklinde düzenlenmesi beklenir.

Öğrenme-Öğretme Süreci: Bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ya da yeteneği nasıl kazandırılmak istenen sorusunun cevabının arandığı bölümdür. Bu bölüm bireylere kazandırılmak istenen hedefin hangi yöntem, teknik, strateji, materyal, ipucu, geri dönüt, düzeltme gibi alanlarını içerir.

Değerlendirme: Bireylere kazandırılmak istenen istendik davranışların ne kadarını kazandığı sorusunun arandığı bölümdür. Eğitim programına katılan bireylerin programın sonunda değerlendirilmesini içerir.

2.10.2. Eğitim Programının Özellikleri

Eğitim programlarının hepsinde bulunması gereken temel özellikleri olmalıdır. Aşağıda bu özelliklere yer verilmiştir (Karacaoğlu, 2011: 12; Akınoğlu, 2014: 253).

1) İşlevsel Olma

Bireylere öğretilmeye çalışılan konu ve etkinliklerin gerçek yaşamla bağlantısı ve ilgili birey ile toplumun ihtiyacını karşılama özelliğinin bulunmasıdır.

2) Çerçeve Olma

Programın çerçeve olma özelliği gereği, bireylere uygulanan eğitim programı sonucunda bireylerin benzer özellikleri, değerleri, bilgi ve davranışları kazanması beklenir.

3) Esnek Olma

Uygulanan programların bireylerin farklı gelişim özellikleri bulunmaları ve çeşitli kültürel, yöresel özelliklerinden dolayı esnek olması beklenir.

4) Milli Eğitimin Amaçlarına Uygun Olma

Uygulanan programların bir devletin kendi kültürel özelliklerini içermesi ya da devletin, MEB'in temel ilkelerini içermesi beklenir.

5) Bilimsel Olma

Hazırlanan eğitim programlarının bilimsel gerçekler ışığında hazırlanması durumudur. Bilimsel araştırmalar sonucu ortaya çıkan gelişmeler program içeriğinde olması gerekir.

6) Dinamik Olma

Dünyadaki gelişmeler yakından takip edilerek eğitim programının yenilenebilmesini içerir.

7) Uygulanabilir Olma

Eğitim programlarının herkes için açık, anlaşılır ve uygulanabilir olması gerekir. Programı uygulayacak birey için program içeriğinde karmaşıa yaratacak öğeler bulunmaması gerekir.

8) Genel Olma

Eğitim programlarının tüm bireyler için geçerli olacak nitelikte öğeler içermesi gerekir.

2.10.3. Eğitim Programının Yararları

Eğitim programlarının bir takım yararları bulunmaktadır. Aşığıda eğitim programlarının yararlarına yer verilmiştir.

- 1) Öğretimin etkinliğini artırır.
- 2) Öğretimin istikrarlı bir şekilde ilerlemesini sağlar.
- 3) Öğretim sürecinin kontrolünü sağlar.
- 4) Eğitimin amacına ulaşması için planlı ve sistematik ilerlemesini sağlar.
- 5) Öğretmenlere rehberlik görevi görür.
- 6) Bireylerin benzer eğitim görmesini sağlar.

Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmen yeterliği eğitim programının geliştirme süreci ve aşamaları yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.11. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlikleri

Dünya ülkeleri eğitim sistemlerinin, insanların vatandaşlık bilincini oluşturmak ve niteliğini arttırmaya çalışmak üzerine yoğunlaştığı bilinmektedir. Ülkeler bu amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerden yararlanmaktadır. Geleceği inşa eden mimarlar olarak görülen öğretmen terimi, genel olarak rehberlik etme ve öğretici anlamına gelir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde 'Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir' şeklinde tanımlanmaktadır. Tarihte en eski mesleklerden biri olarak bilinen öğretmenlik mesleği yok olan birçok mesleğin aksine önemini sürekli korumuştur. Ocak'a (2006) göre günümüzde kendine özgü profesyonel bir meslek topluluğu olarak görülen öğretmenlik mesleği öğretmen, müdür yardımcıları ve müdürlerden oluşmaktadır. Uçan' a göre (2000) ise öğretmenlik mesleği, bireyin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretme görevidir. Öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür becerilerine de sahip olması gerekir (Çelebi, 2014: 130). Bu beceriler yeterlikle ilgilidir.

Yeterlik, bir işi yapma gücünü sağlayan ve o işi devam ettirmeye yarayan özel bilgi, beceri ve donanımlarla ilgili bir kavramdır (Şahin, 2004; Çelebi, 2014: 126). Öğretmenlerin de ayrı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edebilmesi için birçok beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin her alanda başarılı olması beklenemeyeceği gibi öğretmenlerin başarılı oldukları alanlar da birbirinden farklılıklar gösterebilmektedir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin bir programa ve hangi dersin öğretmenliğini yapacaksa o alana ait bilgilere sahip olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1999: 10). Özel gereksinimli çocuklar ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin de bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir.

Seferoğlu'na (2004) göre, öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu hem dünyada hem de Türkiye'de çok sık gündeme gelen bir

konudur. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili arayışlar ve düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri irdelenmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesinde, “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” ifadesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin bu madde gereğince Milli Eğitim Bakanlığının zaman zaman bu konu üzerinde çalışmalar yaptığı gözlenmektedir. Aşağıda öğretmenlerin nitelik ve yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmalar irdelenmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili resmi çalışmalara, YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile 1998 yılında ‘YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi’ çalışmaları ile başlanmış ve 1) konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, 2) öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, 3) öğrencilerin öğrenmelerini izleme-değerlendirme-kayıt tutma ve 4) tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere dört öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. 1999 yılında da Milli Eğitim Bakanlığı ilk resmi öğretmen yeterlikleri çalışmalarına başlamış ve ‘Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu’ oluşturulmuştur. Komisyonun çalışmaları sonucunda ‘Öğretmen Yeterlilikleri’ belgesi hazırlanmıştır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetici, öğretmen, uzman ve üniversitelerin temsilcilerinden oluşan ‘Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu’ 1999 yılında başladığı bu çalışmalarını 2002 yılında tamamlamış ve Milli Eğitim Bakanlığınca (2002) belirlenen öğretmen yeterliklerini ortaya koymuştur. Bunlar;

- 1) Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri,
- 2) Genel Kültür Bilgi ve Becerileri,
- 3) Özel Alan Bilgi ve Becerileri olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır.

Bu yeterlik gruplarından Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri on dört (14) alt bölüm ve iki yüz altı (206) yeterlik maddelerinden oluşmaktadır. Tablo 4’de

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 de yayınlanan öğretmen yeterliklerine yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler 2002.

Eğitme-Öğretme Yeterlikleri	B-Genel Kültür Bilgi ve Becerileri	C-Özel Alan Bilgi ve Becerileri
Öğrenciyi tanıma Öğretimi planlama Materyal geliştirme Öğretim yapma Öğretimi yönetme Başarıyı ölçme ve değerlendirme Rehberlik yapma Temel becerileri geliştirme Özel gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme Yetişkinleri eğitme Ders dışı etkinliklerde bulunma Kendini geliştirme Okulu geliştirme Okul-Çevre ilişkilerini geliştirme		

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir diğer çalışma ise 2002 yılında ‘Temel Eğitime Destek Programı’ (TEDP) kapsamında başlanmıştır. YÖK, MEB ve farklı ülkelere ait öğretmen yeterlikleri uzun ve titiz çalışmalardan sonra Avrupa Birliği ile uyumlu olacak şekilde 2006 yılında yayınlanmıştır. Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar (MEB, 2006) olarak tanımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, ‘Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nce geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Aşağıdaki Tablo 5’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 da yayınlanan öğretmen yeterlikleri ve alt yeterlik alanlarına yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler 2006.

<p>A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim</p> <p>A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme</p> <p>A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma</p> <p>A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme</p> <p>A4- Öz Değerlendirme Yapma</p> <p>A5- Kişisel Gelişimi Sağlama</p> <p>A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama</p> <p>A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama</p> <p>A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme</p>
<p>B- Öğrenciyi Tanıma</p> <p>B1- Gelişim Özelliklerini</p> <p>B2- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma</p> <p>B3- Öğrenciye Değer Verme</p> <p>B4- Öğrenciye Rehberlik Etmek</p>
<p>C- Öğrenme ve Öğretme Süreci</p> <p>C1- Dersi Planlama</p> <p>C2- Materyal Hazırlama</p> <p>C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme</p> <p>C4- Ders Dışı Etkinlikleri</p> <p>C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme</p> <p>C6- Zaman Yönetimi</p> <p>C7- Davranış Yönetimi</p>

<p>D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme</p> <p>D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme</p> <p>D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme</p> <p>D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama</p> <p>D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme</p>
<p>E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri</p> <p>E1- Çevreyi Tanıma</p> <p>E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma</p> <p>E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme</p> <p>E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık</p> <p>E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama</p>
<p>F- Program ve İçerik Bilgisi</p> <p>F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri</p> <p>F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi</p> <p>F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme</p>

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin 2006 yılında yürürlüğe girmesinin ardından, 'Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Bilgisi Yeterlikleri' çalışmalarına başlanmıştır. Çalışmaların sonucunda 2008 yılında ilköğretim (İlkokul ve Ortaokul) kademesi için on dört alanda 'Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri' belirlenmiştir. Bunlar; Türkçe, Matematik, İngilizce, Bilişim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji Tasarım, Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği ve Özel Eğitim özel alan yeterlikleridir. Orta öğretim (Lise) kademesi için 2011 yılında Türk Dili ve Edebiyatı, Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Felsefe, Coğrafya ve Tarih olmak üzere sekiz alanda Özel Alan Yeterlikleri belirlenmiştir.

Dünyadaki ve Türkiye’deki eğitim alanıyla ilgili gelişmeler doğrultusunda ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ çalışmaları devam etmiş ve 2017 yılında yenilenmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ 1) Mesleki Bilgi, 2) Mesleki Beceri, 3) Tutum ve Değerler olmak üzere üç ana yeterlik ve bunların altında on bir alt yeterlik ile bu yeterliklere ilişkin altmış beş göstergeden oluşmuştur.

Aşağıdaki Tablo 6’da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 de yayınlanan öğretmen yeterlikleri ve alt yeterlik alanlarına yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler 2017.

A- Mesleki Bilgi	B-Mesleki Beceri	C-Tutum ve Değerler
A1- Alan Bilgisi A2- Alan Eğitimi Bilgisi A3- Mevzuat Bilgisi	B1- Eğitim Öğretimi Planlama B2- Öğrenme Ortamları Oluşturma B3- Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme B4- Ölçme ve Değerlendirme	C1- Milli, Manevi ve Evrensel Değerler C2- Öğrenciye Yaklaşım C3- İletişim ve İşbirliği C4- Kişisel ve Mesleki Gelişim

2.12. Öğretmen Yetiştirme Programları

Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihçesi incelendiğinde ilk uygulamaların 1848’lere dayandığı görülmektedir. Bu tarihte açılan Darulmuallimin öğretmen okulunun amacı rüştiyelere öğretmen yetiştirmektir. Türkiye Cumhuriyet’inin kurulması ile birlikte Darulmuallimin’lerin yerlerini 1924 yılında Muallim Mektepleri, 1935 yılında ise öğretmen okulları almıştır (Atanur-Başkan, Aydın ve Madden, 2006).

Deringöl’e (2007) göre ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy enstitülerinin kapatılmasının ardından, yüksek öğretmen okulları, öğretmen okulları, eğitim enstitüleri ve eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Cumhuriyet döneminden itibaren öğretmen yetiştiren kurumlar incelendiğinde kuruluşundan bugüne kadar, örgün öğretimin değişik kademelerine öğretmen yetiştirme görevinin, değişik tip ve düzeydeki eğitim kurumları tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesini öngören, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na kadar Türkiye’de öğretmen okulları ve köy enstitüleri ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı olmuştur (Baskan, 2001). İlkokul öğretmenlerini de yükseköğretimde yetiştirmek için 1974’den itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1981 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu yayımlanarak Yüksek Öğretim Kurulu kurulmuştur. "Yüksek Öğretim Kurumları Kanunu" ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlar çeşitli üniversitelere devredilmiştir.

1982’den itibaren ise eğitim enstitüleri eğitim yüksekokullarına dönüştürülerek tamamen üniversitelere bağlanmıştır. Eğitim yüksekokullarında öğrenim süresinin dört yıl olması 1989 yılında çıkarılmış ve 1992’de ise eğitim fakülteleri haline dönüştürülmüşlerdir. Eğitim Fakültelerinde YÖK Yürütme Kurulu’nun 4 Kasım 1997 tarihli kararı ile yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Yeni düzenleme ile sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni

ve brans öğretmen ihtiyacının karşılanması hedeflenmiştir. Ayrıca ortaöğretim öğretmenliğinin lisansüstü düzeye kaydırılması ve hem lisans hem de lisansüstü düzeydeki öğretmen yetiştirme programlarında bulunan dersler yeniden düzenlenmiştir. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilerek, okulların yapısının ilköğretim ve lise olarak düzenlenmesinin ardından, Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve eğitim fakültelerinden temsilcilerin işbirliği ile yapılan çalışmalar sonucunda, 1998–1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (YÖK, 1998). Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevini, 8 yıllık ilköğretime geçiş ve çeşitli düzey ve alanlardaki mevcut öğretmen gereksinimi çerçevesinde yeniden düzenleyen yapılanma, YÖK - Dünya Bankası - MEB işbirliğiyle, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında yürütülen üç yıllık hazırlıktan sonra, 1998– 1999 öğretim yılı başından itibaren eğitim fakültelerinde uygulamaya konulmuştur.

2.13. Çalışma Alanları ve Atamalar

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğu ve öğretmenlik mesleği için özel şartların bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen olarak atanabilmek için sahip olunması gereken genel ve özel şartların yanında, Talim ve Terbiye Kurulu'nun "öğretmen olarak atanacakların sahip olması gereken özelliklere ilişkin kararları", öğretmen atama politikalarının temelini oluşturmuştur (Koçak ve Kavak, 2014).

Atav ve Sönmez (2013), ülkemizde bilimsel verilere dayalı bir istihdam politikasının olmadığını, bunun da öğretmenlik mesleğinde yığılmalara neden olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca MEB ve ÖSYM verilerinin incelenmesiyle, yakın gelecekte öğretmen ihtiyacının artacağını bunun yanında var olan talep fazlalığının devam edeceğini ileri sürmektedirler. Bircan (2009), öğretmen

istihdam politikalarındaki temel sorunları: MEB-YÖK eşgüdüm eksiklikleri, Eğitim Fakültelerindeki niteliksel yetersizlikler, atanacak öğretmenlerin formasyon uygulamalarındaki karmaşıklıklar, öğretmen arz-talep dengesizlikleri noktalarında ele almaktadır. Aynı şekilde SETA (2010) tarafından sunulan bir raporda, öğretmen istihdamına yönelik sorunların arz-talep dengesinin kurulamaması ve öğretmen atamalarında kır-kent dengesinin sağlanamaması konularında yoğunlaştığı ifade edilmektedir. Görüldüğü üzere Türkiye’de öğretmen istihdamında problemler olduğu söylenebilir. Bu problemlerin aşılmasında özellikle YÖK ve MEB arasında eşgüdüm ve işbirliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmektedir.

Türkiye’de şuan öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden bölümlerden mezun olan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak atanmaları için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ve son yıllarda yapılmaya başlayan sözlü sınavların sonuçlarına göre yapılmaktadır. Dolayısıyla, yapılan bu sınavların Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde, sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ölçecek şekilde yapılması beklenmektedir.

2.14. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Öğretmen Eğitimine İlişkin Araştırmalar

Ülkemizde Özel Öğrenme Güçlüğü gösteren öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma sınıflarında ve özel özel rehabilitasyon merkezlerinde eğitim aldıkları görülmektedir. Kaynaştırma sınıflarında aldıkları eğitime ek olarak okullarda destek eğitim aldıkları ancak bu öğrenciler için açılmış özel sınıf ve uygulamaların olmadığı bilinmektedir. Alan yazın incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerle ilgili araştırmaların genellikle kaynaştırma sınıflarında olduğu görülmektedir.

Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim faaliyetleri özel eğitim olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan birey ise, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerdir (MEB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi kurumlarda eğitim gören özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kendi arasında; otizm, zihin engelliler, işitme engelliler, görme engelliler, bedensel engelliler, çoklu engelliler, süregen hastalığı olanlar ve özel öğrenme güçlüğü olan bireyler şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde, özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilen eğitim programları önem arz etmektedir. Dünya da ve Türkiye’ de özel eğitimle ilgili, genel kabul görmüş olan yetiştirilmiş personel ve geliştirilen eğitim programları terimleri sıklıkla çalışılan alanlardandır. Alanyazınında Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrenciler, diğer engel grupları, aileler ve öğretmenlerin eğitimleri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Aşağıda bu çalışmalara yer verilmiştir.

2.14.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde, Esen ve Çifci (2000) sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerini belirlemeye yönelik betimsel yöntemle yaptıkları araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerini belirlemek için bilgi toplama formu kullanmışlardır. Araştırmalarında, öğretmenlerin öğrenme yetersizliği tanımlarında daha çok zihin engelli ya da problem davranışa sahip olan öğrencileri betimlemelerinden dolayı öğretmenlerin bu alana yönelik olarak lisans programları ve hizmet içi programlarla bilgilendirilmeleri gerektiğini ortaya çıkarmışlardır.

Ergül, (2012) okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi çalışmasında, tarama modeli ile 38 sınıfta öğretmenleri tarafından okuma problemleri olduğu bildirilen 112 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, okuma becerilerini sınıf düzeyinde kazanamamış üçüncü sınıf öğrencilerinin alt sosyoekonomik düzeyde yer alan okullardaki sıklığını incelenmiş ve okuma performansları öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin doğru okuma oranları, okuma hızları ve hataları sınıf düzeyinde bir metin okutularak incelenmiştir. Veriler betimsel istatistik yöntemleri, tek faktörlü varyans analizi ve Tukey post-hoc analizleri ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, sınıflardaki öğrencilerin ortalama % 13’ünün okumada güçlük yaşadığını tespit etmiş ve metinde doğru okuyabildikleri sözcük sayısı temelinde üç düzeye (endişe, öğretim ve bağımsız) ayrılan öğrencilerin okuma performanslarını bu düzeyler temelinde incelemiştir. Her üç düzeydeki öğrencilerin okuma performansları öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin alan yazında tanımlanmış okuma performanslarıyla uyumluluk gösterdiği ve bu yüzden, öğrencilerin yaşadıkları okuma problemlerinin öğrenme güçlüğünden kaynaklanma olasılığının yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Doğan’ın (2013) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri ile

ilgili karma yöntemle yaptığı çalışmada ise, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Bu öğrencilere yönelik yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, akademik derslerde özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin sorunları olduğu görülmektedir. Akçin'in (2009) öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikleri üzerine yaptığı çalışmasında bu öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlardan birinin yazım becerileri olduğunu belirtmektedir.

Demir (2005) okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü belirleyerek, öğrenme güçlüğü gösteren çocukların erken tanınmasına katkıda bulunmayı amaçladığı araştırmasında, öğrenme güçlüğü belirti listesi, ebeveyn ve öğretmenlerce doldurulmuş, bu listeye göre öğrenme güçlüğü riski taşıyan ve risk taşımayan ilköğretim hazırlık sınıfı ve ilköğretim birinci sınıf çocukların zekâ puanları ve profillerini karşılaştırmıştır. Öğrenme güçlüğü belirti listesi ile zekâ puanları ve profilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için, okulöncesi öğrencilerden 10, ilköğretim öğrencilerinden 30 çocuk olmak üzere 40 riskli, 40 risksiz çocuk, cinsiyetlerine göre eşitlenerek rastgele seçilmiştir. Her iki gruba da WISC-R (Welcher Intelligence Scale for Children) zeka testini uygulamış ve sonuçta öğrenme güçlüğü açısından riskli grupta yer alan çocukların, WISC-R sözel performans ve tüm zekâ puanları risksiz grupta yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğunu. Riskli ve risksiz grupların WISC-R paternleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için Ki-kare testi gerçekleştirmiş ve riskli ve risksiz grupların WISC-R paternleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Riskli ve risksiz gruplar, WISC-R Bannatyne Kategorileri açısından, Tek Yönlü ANOVA ile karşılaştırmıştır. Öğrenme güçlüğü açısından riskli grupta yer alan çocukların puanları, WISC-R mekânsal, kavramsal, sıraya koyma ve kazanılmış bilgi kategorilerinde, risksiz çocukların puanlarından daha düşüktür. Riskli ve risksiz grupların alt test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için, Tek Yönlü ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar, Genel Bilgi, Benzerlikler, Aritmetik, Sözcük

Dağarcığı, Sayı Dizisi, Küplerle Desen, Şifre, alt testlerinde öğrenme güçlüğü açısından risk taşıyan çocukların daha düşük puan aldığını, Yargılama, Resim Tamamlama, Resim Düzenleme, Parça Birleştirme alt testlerinde ise iki grup arasında fark olmadığını göstermiştir. Araştırma sonunda, öğrenme güçlüğü belirti listesine göre riskli bulunan bütün çocuklarda öğrenme güçlüğü olduğundan söz edilemese de, WISC-R zekâ testinin tanı değerinin oldukça yüksek olduğu göz önüne alındığında, öğrenme güçlüğü belirti listesinin, öğrenme güçlüğü açısından riskli çocukları belirlemede kullanılabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerini inceleyen Altun ve Uzuner, (2016) çalışmalarını, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenleyerek, araştırma modeli kapsamında olan özel durum çalışması yöntemi ve birinci türden veri toplama kaynağı olan yarı yapılandırılmış mülakat tekniğini kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla rastgele seçilen 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Mülakatlar ses kayıt cihazına kaydedilmiş, düz metin haline getirilmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi seviyelerinin yetersiz, ilgili konuda veli-öğretmen işbirliğinin zayıf ve öğretmenlerin bu güçlüklerle çözüm getirme noktasında çok yeterli olmadıkları bulunmuştur.

Yıldırım-Doğru, Alabay ve Kayılı (2010) normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerini belirlemek için alt sosyo-kültürel düzeyden otuz normal gelişim gösteren ve yirmi öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciyle yaptıkları çalışmada çocukların sözcük dağarcığı ve dili anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi ve Temel Kabiliyetler Testi 7-11 (TKT) kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, normal gelişim gösteren çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar arasında erkek çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğunu ve Temel Kabiliyetler Testi 7-11 de cinsiyetler arasında anlamlı

bir fark olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklar ile öğrenme güçlüğü olan çocukların Peabody alıcı dil puan ortalamaları arasında $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde farklılık bulmuşlardır.

Deniz, Yorgancı ve Özyeşil'in (2009) öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, Konya ilindeki 9-14 yaş aralığında ki 34'ü kız ve 55'i erkek toplam 89 özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenci de araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında veri toplama araçları olarak çocuklar için Spielberger tarafından geliştirilen çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanteri ve Öy (1990) tarafından geliştirilen çocuklar için depresyon ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin sürekli kaygı ve depresyon puan ortalamalarında cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılıkları saptamışlardır.

Yıldız'ın (2013) yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek için yaptığı eylem araştırmasında, öğrencinin yazma güçlüğü'nün nedenlerinin anlaşılması için öğrenci farklı ortamlarda gözlenmiş ailesi ile görüşülmüş, defterleri incelenerek yazma güçlüğü'nün gelişimsel koordinasyon bozukluğundan kaynaklandığını tespit etmiştir. Öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için büyük kas becerilerinden küçük kas becerilerine doğru yedi hafta otuz beş derslik bir eylem planı yapmıştır. Araştırma sonucunda, uygun yöntem ve tekniklerle yazma güçlüklerinin giderilebileceğini ve sınıf öğretmenlerinin rahatlıkla yazma güçlüğü olan öğrencilere yardımcı olabileceklerini bulmuştur.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların öyküleme yoluyla ölçümlenen yazılı ifadeleri ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Öztürk, 2016) araştırmasını tarama/betimleme modeline göre planlamıştır. Araştırmayı 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 58 öğrenci ve normal gelişim gösteren 64 öğrenci olmak üzere toplam 122 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçların SPSS analiz programı 22. 0

sürümüyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin yazılı anlatımlarının dış yapı, dil ve anlatım ve düzenleme özelliklerinden aldıkları puanların normal gelişim gösteren öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı ve düzeylerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden düşük olduğunu bulmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden yüksek olduğu ve yazma kaygılarıyla yazılı anlatımları arasında bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını tespit etmiştir.

Bir diğer çalışmada ise Güzel-Özmen (2005) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırdığı çalışmasında, tek denekli desenlerden A-B-A-B modelini kullanarak iki erkek öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmalar haftada beş iş günü yapılmıştır. Birinci öğrenci ile toplam 16 iş günü ve ikinci öğrenci ile on beş iş günü çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bildikleri öykü ve metinleri okurken okuma hızlarında artışlar olduğu ve Türkçe kitaplarında öğrencilerin bildikleri öykü ve masallara yer verilmesi gerektiğini ayrıca okuma öncesinde metnin öğrencilerle tartışılmasının faydalı olduğunu tespit etmiştir.

Yüksel (2010) ise, okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmasında, öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan ‘Kelime Kutusu Stratejisi’ ile ‘Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin’ öğrencinin okuma düzeyine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı eylem araştırması ile yürüttüğü çalışmasında beşinci sınıfa devam eden bu öğrenci ile toplamda 33 saat çalışmıştır. Çalışmasında öncelikli olarak öğrencinin okuma esnasında yaptığı hataları tespit etmiş ve sonra öğrencinin düzeyine uygun metinlerle çalışmalar yürütmüştür. Sonuçta öğrencinin okuma ve anlama düzeyinde belirgin ilerlemeler ve okuma alanındaki problemlerde iyileşmeler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıklarını inceleyen Seçkin (2012) Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan ve

olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını, doğruluklarını, hata sıklıklarını ve okumalarının prozodik özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilkökul üçüncü sınıfına devam eden 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan öğrenci katılmıştır. Grupların okuma hızları, doğrulukları, hata sıklıkları ve okumalarının prozodik özellikleri arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Çalışmada, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Yıldız ve Akyol (2010) okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışmasında, disleksi olan öğrencilerin özellikleri ve okuma becerisinin kazanılmasında etkili olan süreçleri inceleyerek teorik bir çerçeve oluşturmuşlar ve oluşturulan bu teorik çerçeve ile araştırmaya konu olan öğrencinin okuma becerilerini dikkate alarak bir program geliştirmişlerdir. Okuma bozukluğu olan beşinci sınıf öğrencisinin bu güçlüğünün giderilmesi için ‘bireyselleştirilmiş okuma programı’ hazırlanıp uygulanmasını ve sonuçların değerlendirilmesini içeren çalışmaları on iki hafta sürmüştür. İki bölümden oluşan programın birinci bölümde ses, hece ve kelime öğretimi üzerinde durulmuş, ikinci bölümde ise sesli okumada akıcılığın geliştirilmesine odaklanılmıştır. Çalışmalar hafta içi 4 gün 1'er saatlik oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Sonuçta, programın başarılı olduğu, öğrencinin okuma ve yazma becerisinin önemli ölçüde geliştiği görülmüştür.

Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma akıcılıklarını inceleyen Seçkin Yılmaz ve Baydık, (2017) ilkökullardan okuma performansı düşük olan 26 ve okuma performansı düşük olmayan 26 üçüncü sınıf öğrencisi ile okuma doğrulukları, okuma hatalarının sıklığı ve okumalarının prozodi özelliklerini karşılaştırılmayı amaçlamışlardır. Araştırmada nedensel betimsel karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma performansı düşük olan grubun okuma doğruluklarının okuma performansı düşük olmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu ve okuma performansı düşük olan öğrenciler sözcüğü yanlış

okuma, sözcüğün bir kısmını tekrar etme, kendini düzeltme, harf-hece atlama, harf-hece ekleme, yerine harf koyma, sözcüğün bir bölümünü ters çevirme, harfi ters çevirme ve sözcüğün sonunu değiştirme hatalarını daha fazla yapmışlardır. Ayrıca, okuma performansı düşük olan öğrenciler prozodinin tüm boyutlarında düşük performans göstermişlerdir.

Delimehmet Dada'nın (2017) öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama performansları ile bu becerileri arasındaki ilişki düzeyini incelediği araştırmasında, çalışma grubunu 30 öğrenme güçlüğü olan ve 30 normal gelişim gösteren toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik yöntemlerinden nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Veriler Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi ve Formel Olmayan Okuma Envanteri araç setleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük puanlar aldıkları bulunmuştur. Katılımcıların sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama becerilerindeki ilişkide ise, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında kısmi olarak anlamlı bir ilişki bulunurken normal gelişim gösteren öğrencilerin bu becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sanır (2017) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: aracı model testi çalışmasında, sekizinci sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin içsel motivasyon, okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırmada bir model test edilmiştir. Araştırmaya kaynaştırma ortamına devam eden öğrenme güçlüğü olan 113 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıflarında bulunan, öğretimsel düzeyde okuma performansına sahip öğrenme güçlüğü olmayan 113 öğrenci katılmıştır. Veriler, Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe formu, okuma hızı metni, ön bilgi

testi, strateji kullanım testi, okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 21 ve AMOS 23 istatistik programları ile yapılmıştır. Araştırmacı araştırma sonucunda;

1) İçsel okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan yordamadığı,

2) İçsel okuma motivasyon okuduğunu anlamayı, okuma hızı strateji kullanımı ve ön bilgi aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı,

3) Aracı değişkenler (strateji kullanımı, ön bilgi ve okuma hızı) okuduğunu anlamayı artırdığı,

4) Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler araştırma değişkenleri bakımından karşılaştırıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre daha düşük puanlar aldıklarını bulmuştur.

Sezer ve Akın (2011) ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme bozukluğuyla ilgili görüşlerini incelemek için 5'i ilköğretim matematik ve 5'i sınıf öğretmeni olmak üzere 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullandıkları araştırmada, veriler nitel araştırma kapsamında betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin diskalkuli kavramını bilmedikleri, diskalkuli yerine öğrenme bozukluğu kavramını kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, matematik öğrenme bozukluğunun sık karşılaşılan bir durum olduğunu ifade etmelerine rağmen matematik öğrenme bozukluğu olduğunu düşündükleri öğrencilerine tam anlamıyla yardımcı olamadıkları görülmüştür. Bunun sebebini öğretmenler, okulların fiziksel yapısı ve ilköğretim matematik programının yoğunluğu gibi faktörlere dayandırmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin hepsi matematik öğrenme bozukluğuyla ilgili uzman yardımı alamadıklarını ve matematik öğrenme bozukluğu olabileceğini düşündükleri öğrencilerin ailelerinin ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iki basamaklı matematiksel rutin problem çözme performanslarını geliştirmede diyagram (resim diyagramı, çizgi diyagramı, şema diyagramı, parça/bütün diyagramı) yöntemi kullanımının

etkililiğini belirlemeyi ve diyagram kullanımının farklı problem türlerine ne düzeyde genellendiği ve diyagram yöntemi kullanımına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan Doğmaz (2016) özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 10 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere toplam 20 öğrenci ile araştırmasını yapmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Problem Çözme Başarı Testi’nden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin diyagram yöntemi kullanımını farklı problem türlerine genelleyebildiklerini, öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda ise, matematiksel problem çözümede diyagram yöntemi kullanımına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin olumlu yönde olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performanslarını inceleyen Kumaş Altındağ (2014) 30 öğrenme güçlüğü olan, 30 matematik güçlüğü yaşayan ve 30 normal gelişim gösteren toplam 90 öğrenci ile çalışmıştır. Katılımcıların tümü 3. sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada betimsel istatistik yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 14 adet toplama ve çıkarma sorusu içeren değerlendirme aracı ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ayrıca, çalışmada yer alan öğrencilerin öğretmenlerine likert tipi bir anket uygulanarak, öğretmenlerin öğrencilerinin hatalarını ne düzeyde tanımlayabildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yazılı ve sözel işlemlerde öğrenme güçlüğü olan ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarına göre işlemleri daha yavaş çözdükleri, işlemlerde daha düşük puanlar aldıkları, daha az işlemi doğru olarak çözdükleri ve daha fazla hata yaptıkları bulunmuştur. Yazılı ve sözel işlemlerde öğrencilerin yaptıkları hata türlerinin karşılaştırılmasında ise, genel olarak öğrencilerin benzer hatalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri ile öğrencilerin yaptıkları hata türleri karşılaştırıldığında ise

öğretmenlerin öğrenci hatalarını doğru bir şekilde tanımlayamadıkları görülmüştür.

Saygılı (2017) diskalkuli diğer bir ifade ile matematik öğrenme güçlüğüne ne olduğu ve nasıl fark edileceği ile diskalkuli olan bir öğrenciye nasıl yardım edileceğine dair önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirdiği derleme çalışmasında öncelikle diskalkuli nedir sorusuna cevap aramış ve ardından diskalkuli olan öğrencilerin karakteristik özellikleri betimlemiştir. Daha sonra da öğretmenlere önerilere yer vermiştir. Çalışma, internette bulunan etkinlik, kitap, materyaller ve oyunların kısa bir derlemesi ile sonuçlandırılmış ve sonuç olarak öğretmenlerin, diskalkuliyi bilmelerinin öğrencileri matematik dersine yakınlaştıracığı ve çözümler için çalışılmasına katkı sağlayacağı bulunmuştur.

Kançeşme, (2015) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sayıların İngilizce yazımının öğretiminde eşzamanlı ipucu ile kapat-kopyala-karşılaştır öğretim yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırmıştır. Araştırma özel öğrenme güçlüğü tanısı olan iki kız, iki erkek toplam dört öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmada sayıların İngilizce yazımının öğretiminde, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin her dört özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenci için de etkili olduğu, kapat-kopyala-karşılaştır öğretim yönteminin de her dört özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenci için etkili olduğu, bu iki yöntemden kapat-kopyala-karşılaştır öğretim yöntemi ile yapılan uygulamalarda her dört özel öğrenme güçlüğü tanımlı olan öğrencinin de hedef davranışa daha hızlı ulaştığı, öğretim bittikten sonraki 1., 3. ve 5. haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarında her dört öğrenci için de öğrenimin kalıcılığının devam ettiği ve yapılan öğretimin her dört öğrenci için de farklı ortam ve farklı kişiler ile genellenebilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin, tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlemek için Tercan ve Bıçakçı (2018) yaptıkları araştırmalarında özel öğrenme güçlüğü

tanılı çocukları olan on beş gönüllü anne ile görüşmeler yapmışlar ve araştırmada uygun veriler elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemini seçerek verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ aracılığıyla toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrenme güçlüklerinin okul öncesi dönemde annelerce gözlemlenen birçok gelişimsel risk belirtileri olduğu belirlenmiştir. Bu belirtilerin en çok dil ve sosyal/duygusal gelişim alanı ile ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Bunların dışında anneler çocuklarının sözel ve sözel olmayan iletişimde, arkadaş ilişkileri geliştirme ve devam ettirme gibi konularda başarısızlık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, motor becerilerde yaşanan güçlükler, öz bakım becerileri ve bilişsel becerilerde sorunlar olduğunu da belirlemişlerdir.

Kuruyer ve Çakıroğlu, (2017) sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüklerinde eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecine ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori tekniğini kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu sekiz sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış katılımcı olmayan gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler sürekli karşılaştırma yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sürekli karşılaştırma yöntemi kapsamında açık kodlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Açık kodlara ulaşmak amacıyla transkript sürecinde not alma ve altını çizme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenerek kategorilere ulaşılmıştır. Veri analizi sonucunda, özel öğrenme güçlüğü, sorunlar, görevler ve süreç olmak üzere dört kategori elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, özel öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin bilgi düzeyi ve uygulamaların öğretmenden öğretmene değiştiği, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin görüşlerinin öğretmenin geçmişi, deneyimleri bağlamında şekillendiği ve sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüklerini eğitsel değerlendirmeye ve eğitimsel müdahale programlarının hazırlanmasına yönelik hem bilgi eksikliklerinin hem de değerlendirmeyi zorlaştıracak

kavram-olgu yanlışlarının olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitimsel müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanması sürecinde güçlükler yaşadıkları görülmüştür.

Erdem Özat (2010) öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi'ni incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, öğrenme güçlüğü tanısı almış ve başka herhangi bir engeli bulunmayan 20 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrenciler, 10 öğrenci deney, 10 öğrenci kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilere Frostig Görsel Algı testi ön test olarak uygulanmış deney ve kontrol gruplarında görsel algı becerileri yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından deney grubuna 16 hafta, haftada iki gün birer saat olmak üzere Frostig Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmış kontrol grubundaki öğrencilere ise Frostig Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına Frostig Görsel Algı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi için gruplar ve grup içi karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, eğitim öncesi ve sonrası karşılaştırmalarında ise Wilcoxon testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının görsel algılama becerileri boyutunda son test sonuçlarına göre deney grubunun, göz-motor koordinasyonu, şekil zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekan ile konumu algılama ve mekan ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Deney grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasının sonucunda, görsel algılamanın tüm boyutlarında anlamlı bir gelişme görülmüştür. Kontrol grubunda anlamlı bir gelişme olmadığı ve "Frostig Görsel Algı Eğitim Programı"nın öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların görsel algı gelişimlerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Yıkılmış, Güzin ve Yıkılmış (2006) öğretmen adaylarının etkili öğretmen özelliklerine sahip olma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi çalışmalarında, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinden 144 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen araştırma da veriler

anket yolu ile toplanmış ve verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi, t ve scheffe testleri kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, etkili öğretmen özelliklerine sahip olma durumlarının cinsiyet ve öğrenim görülen lisans programlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı, tercih sırası ve mesleği isteyerek seçme değişkenlerine göre ise etkili öğretmen özelliklerine sahip olma durumlarını değiştirmede elde edilmiştir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliklerine etkisini araştıran İlik (2015) araştırmasını nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirmiştir. İlik nitel yöntem boyutunda Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanmış nicel yöntem boyutunda ise deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinin bütün aşamalarında öğretmenlerin yetersiz olduğunu bulmuştur. Kontrol ve deney gruplarının son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulmuş ve öğretmenlere uygulanan BEP eğitim programı eğitimine katılan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında Kuyumcu (2011) araştırma verilerini, niteliksel araştırma yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tümevarım analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma da öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesini daha çok sınıf öğretmenlerinin, amaç yazımını ise rehber öğretmenlerinin yaptığı, sınıf ve rehber öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrencinin performansını değerlendirmede, amaç yazımında, ailelerle birlikte çalışmakta, destek hizmetlerin ile öğretim ve öğretimsel uyarlamaların planlaması ve uygulamasında, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde ve

öğrencinin sınıfa kabulünde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, bilgi eksikliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlarda daha çok hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğunu ve BEP’i uygulamada yaşanan sorunların çözümünde ise destek eğitim odasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Özaydın ve Çolak (2011) katılımcılarını dokuz okulöncesi öğretmenin oluşturduğu “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi” hizmet içi eğitim etkinliğine katılan okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime ve katıldıkları “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi” hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla araştırmalarında, nitel verilere dayalı bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, ‘Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programları’nın uygulamada yaşadıkları sorunlara yönelik olarak düzenlenmesi, özel eğitim danışmanlığı, sınıfta yardımcı bir öğretmen ve kaynak oda desteğine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Demir (2016) öğretmenler için hazırlanan ‘öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri’ni incelediği araştırmasında, ön test son test kontrol gruplu deneysel desenlerden statik grup ön test son test deseni kullanmıştır. Araştırmada öğretmen eğitiminin deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerini olumlu etkilediği ve özel gereksinimli öğrencilerle çatışmalarının azaldığını tespit etmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerde sosyal becerilerinin ve görev davranışlarının arttığını, problem davranışlarının ise azaldığını belirlemiştir.

Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi, araştırmasını yürüten Ayan (2011) nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin ve verilerinin her ikisinin kullanılması ya da karıştırılması olarak tanımlanan karma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasını oluşturan anket uygulaması gerçekleştirilirken nitel aşamasını oluşturan görüşme ve uygun ortamlarda

gözlem yapma çalışmaları ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın nicel aşaması örneklemini Eğitim Fakültelerinde görevli, sınıf öğretmenliği bölümünde derse giren öğretim elemanları; eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf lisans öğrencileri ve bu okullardan 2006 yılından sonra mezun olan ve halen görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Nitel aşamada ise çalışma grubu “Ölçüt Örnekleme” yöntemiyle öğretim elemanları ve öğrenciler arasından belirlenmiştir. Araştırma da veriler, anketler, görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla elde edilmiş ve elde edilen anket verileri SPSS 17 programı kullanılarak analiz edilmiş, yüzde ve frekansları ile aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Ayrıca üç grubun görüşlerini karşılamak amacıyla Kay-Kare testi uygulanmıştır. Görüşme ve gözlem bulguları nitel veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında;

1) Öğrenciler, ÖMGY'nin eğitim fakültelerinde genelde “Oldukça” ve “Çok” kazandırıldığını düşünürken, yapılan görüşmelerde ve gözlem bulgularında, bazı anket sonuçlarının tersine yeterliklerin yeterince kazandırılmadığı yönünde görüşlerin olduğu belirlenmiştir.

2) Öğretim elemanları, ÖMGY'nin eğitim fakültelerinde genelde “kısmen” ve “oldukça” kazandırdıklarını düşünmektedir.

3) Sınıf öğretmenlerinin ÖMGY'yi mezun oldukları fakültelerde kazanma düzeyine ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hemen hemen tüm alt yeterliklerde “Oldukça” düzeyinde bir ortalamayı veren görüşler sunduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin bir kısmının özellikle “Mesleki Gelişmelere Katkı Sağlama”, “Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama”, Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme” ve “Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme” alt yeterliğine ilişkin kendilerini fakültede aldıkları eğitimle yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

4) Her üç grubun görüşleri arasında ise bazı alt yeterlik maddeleri için anlamlı fark bulunurken bazıları için anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir.

5) Araştırma sonunda öğretmen yetiştirme programlarının ÖMGY çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Gülmez-Dağ, (2012) okul öncesi öğretmen eğitimi programlarının etkililiği: okul öncesi öğretmenlerinin algıları araştırmasında, verileri resmî okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 17 öğretmenden yarı-

yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla toplamıştır. Veriler, araştırma soruları çerçevesinde ortaya çıkan ve yapılandırılan kod ve temalara dayandırılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, 1998 Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının uygulamada öğretmenleri desteklemesi bakımından kısmen yeterli olduğu bulunmuştur. Ayrıca, programın temel zayıf noktalarından birinin kuram odaklı yapıya sahip olması ve bu nedenle gerek derslerde gerekse okul deneyimine yönelik derslerde uygulamaya dönük yeterli fırsatı sağlamadığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra bazı ders içeriklerinin daha çok ilköğretim düzeyine yönelik işlendiği ve bu durumun okul öncesi dönemin gereklerine aykırı düştüğü ortaya çıkmıştır.

Bay, (2008) öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu ile konu merkezli yaklaşımın kullanıldığı kontrol grupları arasında erişim, kalıcılık ve tutum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçları, bunlar arasındaki ilişkiler ve öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin görüşleri de araştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Fen Bilgisi Öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 67 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasında, çoktan seçmeli test, klasik test, tutum ölçeği, yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi, açık uçlu anket, grup değerlendirme formu ve otantik değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun ön test- son test ve izleme testi ve klasik test sonuçlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin tutumlarının da kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin otantik değerlendirme sonuçlarının yüksek olduğu ve bu sonuçlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ancak çoktan seçmeli test sonuçları ile otantik değerlendirme sonuçları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamının gerçek yaşamla ilişkisi, eleştirel düşüncenin

oluşumu, öğrenen rolü, öğretmen rolü, yöntem ve teknikler, değerlendirme süreçleri, grup çalışması ile güdülenmeye ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu bulunmuştur.

Ünlü, (2017) eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi çalışmasında, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına yönelik bir eğitim programı (EDDÖEP) geliştirerek programın etkisinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden “Eş Zamanlı İç İç Geçmiş Desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe, fen bilimleri, matematik, sınıf ve sosyal bilgiler branşlarından toplam 20 öğretmen oluşturmuştur. Nicel verilerin toplanmasında, “Yapılandırılmış Gözlem Formu”, “Uzman (Yansıtıcı) Değerlendirme Formu” ile “Çalışma Kâğıtları” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması için “Katılımcı Günlüğü”nden yararlanılmıştır. Tüm veri toplama araçları ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programı (EDDÖEP)’ye yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Yapılandırılmış Gözlem Formundan yararlanılarak eğitim öncesi ve eğitim sonrası sınıf içi uygulamaların gözlemleri yapılmıştır. Sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitim Programı (EDDÖEP), araştırmanın başında yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarına göre tasarlanarak geliştirilmiştir. EDDÖEP’nin etkililiğine yönelik elde edilen nicel veriler “ilişkili örneklem t-testi” aracılığıyla, nitel veriler ise “içerik analizi yaklaşımı” kullanılarak analiz edilmiştir. EDDÖEP eğitimi sonrası, yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları sınıf içi uygulamalarında daha fazla gösterdikleri gözlemlendiğinden EDDÖEP’nin öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını göstermelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeyleri araştırmasında Çavuş (2014) ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeylerini, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemek ve sınıf

öğretmenliği özel alan yeterliğinin katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemine 14 okul 300 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada, MEB' in belirlediği sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinden yararlanılarak, araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf öğretmenliği özel alan yeterlik anketi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel yorumlanmasında SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir; Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerine göre, “Bireysel ve Mesleki Gelişim- Toplumsal İlişkiler” konu alanı diğer konu alanlarına göre daha yüksek düzeyde ($X = 4.08$ ve $ss= 0.51$), “Sanat ve Estetik” konu alanı ise diğer konu alanlarına göre aritmetik ortalamasınının ($X = 3.53$ ve $ss= 0.74$) daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, eğitim düzeylerine ve katıldıkları hizmet içi program sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeninde, “İzleme ve Değerlendirme”, “Dil Becerilerini Geliştirebilme” ve “Bilimsel ve Teknolojik Gelişim” konu alanlarına verilen cevaplarda fark bulunmuştur. Farklar kadın öğretmenlerin lehinedir. Yaş değişkenine göre, “Öğrenme- Öğretme Ortamı ve Gelişim”, “Sanat ve Estetik”, “Dil Becerilerini Geliştirebilme”, “Bilimsel ve Teknolojik Gelişim” ve “Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme” konu alanlarında verilen cevaplarda anlamlı fark bulunmuştur. Farklar 46 ve üzeri yaş grubu öğretmenler lehinedir. Mesleki kıdem değişkenine göre, “Öğrenme- Öğretme ortamı ve Gelişim” ve “Sanat ve Estetik” konu alanlarında verilen cevaplarda anlamlı farklar bulunmuştur. Eğitim düzeyi değişkenine göre, “Bilimsel ve Teknolojik Gelişim” konu alanında farklılık ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler lehinedir. Hizmet içi eğitim değişkenine göre, “Öğrenme- Öğretme Ortamı ve Gelişim”, “Dil Becerilerini Geliştirebilme” ve “Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme” konularında verilen cevaplarda anlamlı farklar bulunmuştur. Farklar 4 ve üzeri hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenler lehinedir.

Adıgüzel (2008) eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyini araştırdığı çalışmasında, tarama modelini kullanmıştır. 708 öğretim elemanının katıldığı araştırmada veriler, araştırmacı tarafından öğretim elemanlarına uygulanmak üzere hazırlanan “Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi” başlıklı anket aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde sayı, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans çözümlenmesi ve Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretim elemanlarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının genel olarak orta düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Öğretmen performansına dayalı doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan aile eğitimi hizmet içi eğitim programının etkililiğini araştıran Gültekin Seylan (2010) öğretmen performansına dayalı doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan aile eğitimi hizmet içi eğitim programının, zihin engelliler öğretmenlerinin davranış denetimine yönelik aile eğitim programı planlama ve sunmayla ilgili program amaçlarını gerçekleştirmelerinde etkili olup olmadığını ve sürekliliğe olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanmıştır. Denekler üniversitelerin özel eğitim bölümü zihin engellilerin eğitimi anabilim dalından mezun öğretmenler arasından seçilen üç asıl, bir yedek denek oluşturulmuştur. Veriler, Aile Eğitim Programı Planlama Ölçü Aracı ve Aile Eğitimi Programında Yer Alan Kavramların ve İşlemlerin Sunulmasını Yazma Kontrol Listesi ile Aile Eğitim Programında Yer alan Kavramların ve İşlemlerin Sunulması Kontrol Listesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, Öğretmen Performansına Dayalı Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Aile Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı'nın zihin engellilerin eğitimi programından mezun birinci, ikinci ve üçüncü öğretmene uygulanmasının, öğretmenlerin aile eğitim programı planlama ile aile eğitim programında yer alan kavramların ve işlemlerin sunulmasını yazma ve kavramların ve işlemlerin sunulmasına yönelik becerileri % 75'lik ölçüt düzeyinin üstünde kazanmalarında etkili

olduğu izlenimi ve Hizmet İçi Eğitim Programı'nın zihin engellilerin eğitimi programından mezun birinci, ikinci ve üçüncü öğretmene uygulanmasının, öğretim tamamlandıktan 14 gün sonra, öğretmenlerin aile eğitim programı planlama ile aile eğitim programında yer alan kavramların ve işlemlerin sunulmasını yazma ve kavramların ve işlemlerin sunulmasına yönelik becerileri % 75'lik ölçüt düzeyinin üstünde sürdürmelerine yol açtığı izlenimi edinilmiştir.

Karaaslan, (2010) etkileşime dayalı erken eğitim programının (edep) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını Down Sendromu (n=6), orta düzeyde zihinsel yetersizliğe (n=4) ve otistik bozukluğa sahip (n=9) 0-6 yaş aralığındaki 19 çocuk ve bu çocukların anneleri ile yürütmüştür. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma aynı zamanda nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karışık desen (mixed method) özelliklerini de yansıtmaktadır. Annelerin çocukları ile etkileşimleri ortalama 15 dakikalık serbest oyun bağlamında video kaydına alındıktan sonra, videolar Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV) ile bağımsız iki gözlemci tarafından analiz edilmiştir. Araştırmada annelerle yapılmış görüşmeler ise betimsel analiz tekniği ile uzman görüşü alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ve annelerinin etkileşimsel davranışlarına ve çocukların gelişimlerine ilişkin öntest-sontest sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların ve annelerinin daha fazla ilerleme kaydettiklerini, EDEP'i uygulayan annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda ise, annelerin çocuklarıyla nasıl etkileşimde bulunacakları ve ne yapacakları konusunda artık strese girmeden daha rahat ve bilinçli hareket ettikleri bulunmuştur.

Türkiye'deki alan yazın çalışmaları incelendiğinde, araştırmacıların bu çalışmaları genellikle ÖÖG olan bireylerin belirtileri, okuma, yazma, matematik ve dil gelişimleri ile tanılama değerlendirme üzerine yoğunlaştıkları

görülmektedir. Öğretmen eğitiminde ise, Kaynaştırma Uygulamaları, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları ve Aile Eğitimi ile Öğretmen Eğitim Programları üzerine araştırmalar yapıldığı görülmüştür.

ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gerek lisans eğitimlerinde, gerekse mesleğe atıldıktan sonra ihtiyaçları doğrultusunda, özellikle uygulamalı eğitim programlarıyla yetiştirilerek nitelikleri artırılmalıdır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmının özel eğitim alanının dışındaki programlardan mezun oldukları ve kısa süreli eğitim programlarıyla yetiştirildikleri düşünüldüğünde (Özyürek, 2008) bu konu oldukça önem kazanmaktadır. Dolayısıyla özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğuna inanılmaktadır.

2.14.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar

İkinci sınıfta okuma güçlüğü olan çocukların okuma becerilerine üç müdahalenin etkisini araştıran Gustafson, Falth, Svensson, Tjus, and Heimann, (2011) boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, üç müdahale stratejisinin okuma güçlüğü olan çocukların okuma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Toplam 130 öğrenci katılan ve bilgisayarlı eğitim programlarından oluşan müdahalelerin birincisinde ses becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim, ikinci müdahale grubuna okuduğunu anlama eğitimine odaklanmışlar ve üçüncü gruba bu iki eğitim programının birleşimi olan ses ve okuduğunu anlama eğitimi verilmiştir. Her grupta 25 öğrenci bulunmaktadır. Ek olarak, okuma güçlüğü olan 25 ve normal okuma becerisine sahip 30 öğrenciden oluşan iki karşılaştırma grubu ile kıyaslamışlardır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan üç grubunda okuma becerisinin geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca ses ve okuduğunu anlama eğitimini birlikte alan grubun daha fazla gelişim gösterdiği görülmüştür.

Vaughn, Thompson, ve Hickman, (2003) müdahaleye tepki yaklaşımının (RTI) okuma ve öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleme aracı olarak kullanımı araştırmalarında, okuma güçlüğü riski taşıyan 25'i kız ve 20'si erkek toplam 45 ortaokul öğrencisi ile çalışmışlardır. İki aşamalı bir tanımlama sürecinden geçirilerek okuma güçlüğü riski taşıdığı tespit edilen 45 öğrenciye, araştırmacılar texas ilkokuma envanterinin tarama bölümünü uygulamışlar ve testi geçemeyen bu 45 öğrenci ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışma süresince öğrencilere günlük ek okuma etkinlikleri verilmiş ve on hafta sonra belirli gelişim kriterlerini kazanıp kazanmadıklarına bakılmıştır. Kriterleri kazanan öğrencilere ek çalışmalar verilmemiş ve okuma problemi devam eden öğrencilere yeniden on hafta okuma çalışmasına devam edilmiştir. Yirmi hafta sonunda hala okuma problemi olan öğrencilere on hafta daha çalışmalara devam etmişler ve bazı öğrencilerin hiç gelişme göstermediğini tespit etmişlerdir. Gelişme göstermeyen öğrencilerin okuduğunu anlama sorunu, akıcılık ve hızlı anlamlandırmada problemleri devam ettiği görülmüştür. Sonuç olarak, bu çalışma ile müdahaleye tepki yaklaşımın okuma problemi olan öğrencileri belirlemede uygun bir yöntem olduğunu ispatlamışlardır.

Oviedo ve González, (2013) okuma güçlüklerinin tanınması ve tedavisi: disleksi bir durum çalışmasında, disleksi tanılı yedi yaşındaki bir öğrenciye okuldaki eğitimsel ihtiyaçlarını karşılaması için yazılı dile ve bireysel dikkate odaklanan müdahale programı uygulamışlardır. Haftada üç gün birer saatlik bir bireyselleştirilmiş okuma ve yazma programı ile çalışmalarını uygulamışlardır. Otuz hafta süren araştırma sonucunda, öğrencinin okuma yazma becerilerinin belirgin bir şekilde geliştiği, akıcı ve doğru okuma ve yazmadaki hatalarının azaldığı ve kompozisyon yazımındaki imla hatalarının azaldığı görülmüştür.

Zhang (2000) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin teknoloji ve yazma becerileri ile ilgili yaptığı araştırmasında, haftalık temel yazma müfredatına yardımcı olmak için özellikle yazı aracı olarak tasarlanan bir bilgisayar programını kullanmıştır. Amerika'nın orta batısında dini bir ilkokula devam

eden ve yazım becerileri konusunda öğrenme güçlüğüne sahip beş tane beşinci sınıf öğrenciyle bir yıllık bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonunda, çalışmalara katılan öğrencilerin yazma alışkanlıkları ve ürettiği yazılar üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini bulmuştur.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik eğitimi üzerine literatür taraması gerçekleştiren Obudo (2008) çalışmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik öğretimi için gerekli olanların anlaşılabilir bir şemasını çizmek için, uygun kaynakları gözden geçirmeyi ve sentezlemeyi amaçlamıştır. Obudo, araştırmasında Academic Search Complete, ERIC, Education Research Complete, and Primary Search veri tabanlarını incelemiştir. Bahsi geçen bu veri tabanlarında, “engelli öğrencilere matematiği öğretmek” ve “etkili matematik öğretim ve öğrenim bozuklukları” taramış ve sadece tam metin veri tabanlarında mevcut olan dokümanları araştırmasına dahil etmiştir. Araştırma sürecindeki bir sonraki adım ise elde edilen makalelerin referans listesi aracılığıyla bir araştırma yapmaktır. Araştırmacı bu çalışma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematikteki başarılarını belirleyen dört önemli faktör bulmuştur. Bunlar; öğretmen eğitimi, öğretmenin tutumu ve algısı, etkili yöntemler ile destekleyici teknolojinin kullanımı ve etkili bir müfredat uygulamasıdır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öğretecekleri konulara özellikle matematiğe yetersiz hazırlandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Gelişimsel disleksisi (öğrenme güçlüğü) olan çocuklardaki aritmetik becerileri Fransız Zarekî-R testindeki performanslarını araştıran Clercq-Quaegebeur, Casalis, Vilette, Lemaitre, ve Vallee (2018) keskin ve belirgin ölçütlerle tanımlanan gelişimsel disleksili çocuklardaki aritmetik performansların örneklerini daha açık bir şekilde teşhis etmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında, disleksi tanımlamak için yapılan son kriterlere göre, disleksi rahatsızlığı olan çocuklarda standart sınav takımı kullanarak çeşitli aritmetik becerilerine erişmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, matematikte kullanılan standart başarı testleri aracılığıyla üç,

dört ve beşinci sınıflara giden kırk yedi disleksili Fransız çocuğun aritmetik yeteneklerini analiz etmişler ve araştırmalarında bu kırk yedi disleksili öğrencinin % 40'ının rakam kodlama ve aritmetik yetersizlikler gösterdiklerini bulmuşlardır.

Aydeniz, Cihak, Graham ve Retinger (2012) öğrenme güçlüğü olan çocuklara fen bilgisini öğretmek için sorgulama tabanlı eğitim modeli kullandıkları araştırmalarında öğrenme güçlüğü yaşayan beş ilkokul öğrencisine sorgulama tabanlı fen öğretmenin etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında şu sorulara cevap aramışlardır: 1) Sorgulama tabanlı müfredatın, öğrencilerin basit elektrik devresini uygulayarak anlama ve kavrama üzerindeki etkileri nelerdir? 2) Öğrencilerin sorgulama tabanlı aktivitelere katılımından önceki ve sonraki bilimsel tutumları ve fen bilgisine karşı tutumları nelerdir? Amerika'nın güneydoğusundaki bir ilkokulda yürütülen araştırma Adam, Beth, Chris, David ve Evia isimindeki beş öğrenci ilkokul kayıtlı olması, devlet şartları altında öğrenme güçlüğü niteliklerine sahip olması, daha öncesinde basit elektrik devresine dair bir eğitim almamış olması, aile izni ve öğrencinin katılma talebi şartlarına uygun olmak kaydıyla seçilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan bir testle öğrencilerin bu devreleri kavrayıp kavramadıkları ve öğrencilerin bilime karşı tutumları ölçülmüştür. Araştırma, bütün öğrencilerin müdahaleler sırasında fen ve bilime ilgi duyduklarını ve altı hafta sonra da aynı performanslarını sürdürdüklerini göstermiştir. Ek olarak, öğrencilerin bilime karşı olumlu tutumlarını geliştirmiştir.

Amerika'daki aynı anda hem öğrenme güçlüğü hem de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaşayan çocukların sosyal becerilerini inceleyen Smith ve Wallace (2011) Amerika'da aynı anda öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu yaşayan çocukların yalnızca dikkat bozukluğu yaşayan ya da yalnızca öğrenme güçlüğü yaşayan akranlarıyla karşılaştırmak için ve özel demografik faktörlerin, engellilik durumu ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi ne kadar azalttığını öğrenmek için Yeni

Başlayanlar İçin Kapsamlı Özel Eğitim Çalışmasından (SEELS,2003) alınan bilgileri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 3-13 yaş arası öğrencilerle yapılmıştır. Adayları seçmek için karışık katmanlı örnek tasarımlar kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, eş zamanlı öğrenme güçlüğü ve dikkat dağınıklığı/hiperaktivite bozukluğu yaşayan çocukların sosyal beceri eksikliğinin sadece öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarınkinden daha belirgin olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak, aile katılımı sosyal beceri ve engellilik durumunu önemli bir şekilde etkilemiştir. Yani aynı anda hem dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu hem de öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ailelerinden çok daha fazla ilgi gördükleri için sosyal becerileri sadece dikkat dağınıklığı yaşayan çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Saravanabhavan ve Saravanabhavan (2010) araştırmalarında, öğretmen ve öğretmen adayları arasındaki öğrenme güçlüğü bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya iki düz liseden 144, iki özel okuldan 38 öğretmen ve bir eğitim kolejinde olup okullarının son döneminde olan 165 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılanların ana dilleri aynı ve ayrıca hepsi İngilizce bilgileri iyi düzeydeydi. Araştırmada düz liselerde çalışan öğretmenler, özel okullarda çalışan öğretmenler ve öğretmen adayları arasında yapılan öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyinde önemli ölçüde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanıldı. Araştırma sonucunda, düz liselerde çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi düzeyinin istatistiksel olarak farklı olduğu bulunmuştur. Düz lisede çalışan 144 öğretmenin, özel okulda çalışan 38 öğretmenin ve 165 öğretmen adayının ortalama skorları sırayla 71.87, 69.45 ve 60.76 şeklinde olduğu bulunmuştur.

Kurth ve Keegan'ın (2014) eğitimcilerin ne tür uyarlamalar geliştirdiklerini açıklamak ve onların yapmış olduğu bu uyarlamaların engelli öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmadaki etkililiğini değerlendirmek amacıyla, özel eğitim hizmeti alan öğrenciler için müfredat uyarlamalarının kullanımı ve gelişimi araştırmalarında, eğitimden tarafından yapılmış mevcut

uyarlamaların değerlendirilmesi için yarı-deneysel betimleyici bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında, genel eğitim sınıflarında engelli öğrencilerin de olduğu bölge okullarındaki üç ana coğrafi bölgeden (Kuzey Kaliforniya'daki kentsel bir kesim, merkez Arizona'daki kentsel bir kesim ve yine merkez Arizona'daki kırsal bir kesimdeki bölge okullarından katılımcılar) eğitimciler katıldı. Bu üç bölgedeki otuz bir eğitimcinin tamamı bu çalışmanın amaçları için aktarımlarda bulundu. Bu eğitimciler genel eğitim öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve profesyonel öğretmenlerdi. Araştırmacılar çalışmalarında, çoğu uyarlamaların genel eğitim sınıflarında yapıldığını, acemi eğitimciler daha işlevsel alternatif uyarlamalar yaparken deneyimli olanların daha basitleştirilmiş müfredat uyarlamaları yaptığını, eğitimcilerin yaptıkları uyarlamalardan memnun kaldıklarını ve öğrenciye öğretimde bunların etkili olduğunu, bu uyarlamaları yaparken yaklaşık bir saat zaman harcadıklarını, kırsal kesimdeki ve acemi eğitimcilerin kentsel kesimlerdeki ve deneyimli olanlardan daha düşük kalite ve netlikte sınıflandırıldığını ve son olarak genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim ve profesyonel öğretmenlerden daha düşük kalite ve netlikte uyarlamalar yaptıklarını bulmuşlardır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan müdahalelerin öğretmen tarafından kabulünü araştıran Reichert (2005) öğrenme güçlüğü öğrencileri olan doksan öğretmene, öğrenme güçlüğü için yapılan üç adet araştırma temelli müdahalelerden işbirliğine dayalı öğrenme, yeniden hikâye anlatımı, ev eğitimi notlarından birisi hakkındaki görüşlerini sorduğu araştırmasında, bu müdahalelerin öğretmen tarafından kabul görülme oranlarını ve öğretmen demografik bilgisinin kabulü etkileyip etkilemediğini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma için, Wisconsin eyaleti çevresindeki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin rastgele seçilmiş öğretmenlerine 300 anket gönderilmiş ve 100 ankete geri dönmüştür. Öğretmenlerin yaklaşık % 33'ünün katıldığı araştırmanın %84'ü kadınlarla, %9'u erkeklerle tamamlanmış ve %7'sinin de cinsiyeti işaretlenmemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hikaye anlatma ve iş birliğine dayalı öğretme müdahalelerini ev eğitimi notlarından daha çok kabul ettiği tespit edilmiştir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme programlarında öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için sonuçlarını araştıran Rea, McLaughlin, ve Walther-Thomas (2002) öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için davranışsal ve akademik sonuçlar ile kaynaştırma ve bütünleştirme özel eğitim programları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum ve zeka düzeyi gibi demografik bilgiler bu iki grubun kıyaslamasını yapmıştır. Nitel ve nicel yöntemler kullandıkları araştırmalarını, aynı bölgede bulunan biri kaynaştırma diğeri bütünleştirme eğitiminin yürütüldüğü iki okulda gerçekleştirdiler. Sekizinci sınıfta bulunan öğrencilerin başarı, davranış ve sınıf katılımlarını incelemişlerdir. Matematik, fen, sosyal bilgiler ve okuma derslerine ilişkin ara sınav ve final notları, ders notları, standart test skorları, uzaklaştırma ve katılım bilgilerini analiz etmişlerdir. Araştırmalarının sonucunda, kaynaştırma programına devam eden öğrencilerin, bütünleştirme programlarında akranlarının yaptıklarından çok daha iyi sonuçlar elde ettiklerini bulmuşlardır. Kaynaştırma sınıflarındaki öğrenciler, bütünleştirme programındaki öğrencilerden daha yüksek notlar aldıkları, standart testlerden daha iyi sonuçlar elde ettikleri, hiçbir kural ihlali yapmadıklarını ve daha fazla gün okula devam ettiklerini belirlemişlerdir.

Özel eğitim öğretmenini hazırlamadaki önemli hususları normal eğitim veren öğretmenlerin eğitimiyle karşılaştıran Brownell, Ross, Colon, ve McCallum (2005) yöntem olarak eğitimcilere yardımcı olmak için, genel ve özel öğretmen eğitimindeki kaynakları iki uçtan analiz etmişlerdir. Birincisinde, öğretmen eğitim programlarını analiz etmek için genel eğitimdeki çalışmalardan türeyen bir taslak sunmuşlar ve ikinci olarak da bu taslağı özel eğitim öğretmen eğitimi çalışmalarını incelemek için kullanmışlardır. Çalışmalarını 1990 yılından 2003'e kadar yayımlanan özel eğitimde açıklama ve değerlendirme programlarıyla sınırlandırmışlardır. ERIC, PROQUEST ve PsycInfo veri tabanlarını ve Journal of Teacher Education, Teaching, Teacher Education, Teacher Education and Special Education, Action in Teacher Education, ve Teacher Education Quarterly dergilerini inceleyerek seksen üç çalışmaya ulaşan araştırmacılar bu çalışmalardan altmış dördünü incelemişler

ve on dokuz çalışmayı yetersiz bilgiden dolayı araştırmadan hariç tutmuşlardır. Araştırmada, özellikle özel eğitim öğretmen eğitimi üzerine yapılmış araştırmaların çok az olduğu, özel eğitim öğretmeni programlarının sağlam yapılandırılmış bir araştırma alanı olmadığı, özel eğitim öğretmeni yetiştirmede saha deneyimlerinin ve işbirliğinin önemli olduğunu belirlemişlerdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında çoğunlukla özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere okuma öğretimi, yazma becerileri, matematik ve fen bilgisi öğretimi üzerine araştırmaların olduğu bunların yanı sıra bu öğrencileri belirleme ve tanılama konularında araştırmaların yapıldığı gözlenmiştir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan uyarlamalar ve müdahaleler üzerine araştırmalar olduğu da görülmüştür. Bunların dışında kaynaştırma uygulamaları ve sınırlıda olsa özel eğitim öğretmen eğitimi programı ile ilgili araştırmalara da rastlanmıştır. Ancak ÖÖG olan öğrenciler için öğretmen eğitimi programı ile ilgili herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Aşağıda bu araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulanan eğitim programı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiğini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, karma yöntemle (Mixed Method) gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, bir araştırmanın amacına yönelik olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı çalışmada kullanılmasıdır (Greene, Krayder ve Meyer, 2005). Karma yöntemde nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler çok daha fazla sayıda katılımcıya ulaşmayı sağlarken, nitel yöntem aracılığıyla toplanan veriler ise araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır. Tablo 7’de araştırmanın aşamaları verilmiştir.

Tablo 7: *Araştırma Süreci.*

Aşama 1.	Nitel	Öğretmenlerin (eğitim) İhtiyaçlarının Belirlenmesi
Aşama 2.	Nicel	Ölçek Geliştirme, Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulama, Kontrol ve Deney Grubu t testi Sonuçları
Aşama 3.	Nitel	Öğretmenlerin Uygulanan Eğitim Programına Yönelik Görüşleri

3.1.1. Nitel Aşama

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesinde, nitel araştırma tekniklerinden ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile araştırmacı, katılımcıların duygularındaki bilgileri daha derin bir biçimde alabilmesi için bu tekniği kullanmayı tercih etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile araştırmacı, daha önceden geliştirmiş olduğu soruları sorarak ve bu sorulara bağlı kalarak görüşme esnasında yeni sorular yöneltebilmekte ve daha detaylı bilgiler edinebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Karasar, 2014: 168). Araştırmacı, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği ile ‘Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlikleri ve özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerinin arttırılmasına yönelik görüşleri’ aldıktan sonra görüşleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlendikten sonra ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ve ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ geliştirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubunda bulunan öğretmenlere ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ uygulandıktan sonra, nitel araştırma tekniklerinden ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ ile ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na yönelik görüşleri alınmıştır.

3.1.2. Nicel Aşama

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel yöntem, ‘Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli’ kullanılmıştır. Deneysel Araştırma Yöntemleri bilimsel araştırma yöntemleri içerisinde kesin sonuçların elde edilebildiği araştırma türlerindedir. Çünkü deneysel araştırmalarda

araştırmacı, karşılaştırılabilir işlemler uygular ve sonra bu işlemlerin etkilerini inceleyerek kesin sonuçlara ulaşmayı hedefler (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 51; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Deneysel Yöntem çalışmalarında en az iki grup bulunur. Birinci grup deney grubu, ikincisi ise kontrol grubudur. Deneysel çalışmalarda deney şartları her iki grup içinde eşit hale getirilmelidir (Selçuk, 2010: 12). Ön test-son test kontrol gruplu modelin iki temel avantajı bulunmaktadır. Birinci avantajı, aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığı için farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olmaktadır. İkinci avantajı ise, az denek sayısı gerektirir ve böylelikle her bir işlem aynı deneklerle gerçekleştirildiği için sarf edilen çabada ekonomiklik sağlar. Bu aşamada ‘Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli’ ile öğretmenlere, eğitim programının öncesi ve sonrasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ve ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ uygulanmıştır.

3.2. Çalışma ve Deney Grubu

Bu araştırmanın evrenini Konya ili Karatay, Meram ve Selçuklu merkez ilçelerinde ilkokul seviyesindeki Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri, özel eğitim sınıf öğretmenleri ve özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenleri ve özel eğitim sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın birinci aşamasında, nitel tekniklerden Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile öğretmenlerin (eğitim) ihtiyaçları belirlenmiştir. Nitel araştırma aşamasında araştırmacı, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen gönüllü 28 sınıf öğretmeniyle görüşme yapmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 8: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	12	43
	Erkek	16	57
ÖÖG ile İlgili Ders/Seminer Alma Durumu			
	Evet	14	50
	Hayır	14	50
Mezun Olunan Bölüm			
	Sınıf Öğr.	17	61
	Özel Eğt. Sınıf Öğr.	11	39
Toplam		28	100

Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel yöntemlerde ise, 23 öğretmen deney grubu için, 23 öğretmen de kontrol grubu için seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise ilkokullarda sınıf öğretmenliği görevini yürüten öğretmenlerden gönüllü olarak katılmak isteyenler oluşturmuştur. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 9: *Deney ve Kontrol Grubuna Katılan Öğretmenlerin Demografik**Özellikleri.*

Gruplar			f	%
Deney Grubu (G1)	Cinsiyet	Kadın	10	43
		Erkek	13	57
Kontrol Grubu (K1)		Kadın	8	35
		Erkek	15	65
Mezun Olunan Bölüm				
Deney Grubu (G1)		Sınıf öğr.	12	52
		Diğerleri	11	48
Kontrol Grubu (K1)		Sınıf öğr.	9	40
		Diğerleri	14	60
Toplam			23	100

Araştırmanın üçüncü aşamasında, nitel tekniklerden Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile deney grubunda bulunan öğretmenlerin, öğretmen eğitim programı uygulandıktan sonra, ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na yönelik görüşleri alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 10’da deney grubuna katılan ve görüşleri alınan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 10: *Deney Grubuna Katılan ve Öğretmen Yeterlikleri Eğitim**Programı İle İlgili Görüşleri Alınan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.*

Gruplar			f	%
Deney Grubu (G1)	Cinsiyet	Kadın	10	43
		Erkek	13	57
Mezun Olunan Bölüm	Deney Grubu (G1)	Sınıf öğr.	12	52
		Diğerleri	11	48
Toplam			23	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler dört aşamada toplanmıştır.

3.3.1. Nitel Aşama

Birinci aşamada, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerini belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu geliştirilmiştir.

3.3.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Arttırılmasına İlişkin (eğitim) İhtiyaçları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu formun içeriğindeki soruların geliştirilmesinde alanda çalışan öğretmenler, akademisyenler ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra alanda çalışan üç öğretmenle pilot çalışma yapmıştır. Pilot çalışmalardan elde edilen veriler ışığında, araştırmacı ve danışmanın görüşlerinden sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Tablo 11’de Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo 11: *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Aşamalar.*

Aşama 1.	İlk olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu alanda yapılmış araştırmalar ve kaynaklar incelenerek taslak formu oluşturulmuştur.
Aşama 2.	Soruların oluşturulmasında araştırmacı ve danışman bir araya gelerek Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun geliştirilmesine devam edilmiştir.
Aşama 3.	Görüşme formunun geliştirilmesine alanda çalışan üç öğretmen, üç akademisyen ve üç ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak form şekillendirilmiştir.
Aşama 4.	Görüşme formunda yer alan maddelerdeki ifadeler tekrar alanda çalışan iki öğretmen, iki akademisyen iki Türkçe öğretmenliği bölümünde görevli akademisyen ve iki nitel araştırmalarda uzmanlaşmış akademisyenlerin görüşlerine başvurularak tekrar düzenlenmiştir.
Aşama 5.	Alanda çalışan üç öğretmenle pilot çalışma yapmıştır. Pilot çalışmadan alınan veriler araştırmacı ve danışmanla birlikte tartışılmıştır.
Aşama 6.	Araştırmacı ve Danışmanın görüşleri ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna son hali verilerek uygulama gerçekleştirilmiştir.
Aşama 7.	Uygulama sonrası elde edilen veriler, betimsel olarak analiz edilmiştir.

Gönüllü olarak görüşmeye katılan öğretmenlerle görüşmeler sessiz ortamlarda, karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Görüşmeler ortalama yirmi dakika sürmüştür. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile görüşme yapılan öğretmenlere ait örneklem veri tablosu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12: *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Çalıştığı Kurumlar Listesi.*

Görüşme Yapılan Okullar	Öğretmen Sınıf ve sayıları
Meram Atatürk İlkokulu	Sınıf Öğretmeni 2 Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni 2
Meram Hasan Sert İlkokulu	Sınıf Öğretmeni 2
Meram Dört Mevsim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Sınıf Öğretmeni 2 Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni 2
Selçuklu Savaş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni 2
Selçuklu Üçboyut Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Sınıf Öğretmeni 1 Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni 3
Selçuklu Şerife Akkanat İlkokulu	Sınıf Öğretmeni 4
Selçuklu Cahit Zarifoğlu İlkokulu	Sınıf Öğretmeni 2 Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni 2
Selçuklu Mimar Sinan İlkokulu	Sınıf Öğretmeni 2
Karatay İzzet Bezirci İlkokulu	Sınıf Öğretmeni 2
Toplam	28

3.3.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğüne Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı Geliştirme

Araştırmanın ikinci aşamasında, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanan veriler ışığında özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ geliştirilmiştir. Tablo 13’de ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo 13: ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ Geliştirmede İzlenen Aşamalar.

Aşama 1.	İhtiyaçların Belirlenmesi
Aşama 2.	Hedeflerin Belirlenmesi
Aşama 3.	İçeriğin Belirlenmesi
Aşama 4.	Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri
Aşama 5.	Değerlendirme Etkinlikleri

3.3.1.2.1. İhtiyaçların Belirlenmesi

Programın hazırlanması için programın ihtiyacının doğması ve bu ihtiyacı karşılamak için gerçek ihtiyacın ne olduğunun bilinmesi önemlidir. İhtiyacı saptamak için toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların saptanması gerekir. Toplumun, bireylerin ve konu alanına ilişkin ihtiyaçları ortaya çıkarırken genel durum, bireylerle ilgili veriler ve ders içeriklerinin iyi bilinmesi önerilir (Demirel, 1997: 89). Araştırmacı ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi için hazırladığı öğretmen yeterlikleri eğitim programında, öncelikle ihtiyaç saptama yoluna gitmiştir. İhtiyaç belirleme eğitim programının geliştirilmesi için öncelik oluşturmaktadır. Eğitime katılacak öğretmenlerin ihtiyaçlarının

belirlenmiş olması, eğitimin etkililiğini arttırması yönünde olumlu katkılar yapması beklenir.

İhtiyaç belirlemek için, ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ vasıtasıyla araştırmacı öğretmenlerle yüz yüze görüşmüştür. Görüşmeler esnasında, formda bulunan sorular öğretmenlere yöneltildikten sonra öğretmenlerin cevapları ‘neden’, ‘neden değil’ şeklindeki alt açıklayıcılarla öğretmenlerden daha derinlemesine bilgiler edinilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde, öğretmenlere; Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle ilgili olarak tanımları, nedenleri, özellikleri, tanılama ve değerlendirilmeleri, yaygınlıkları, belirtileri, yasal hakları, akademik problemleri, davranış sorunları, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, ülkemizdeki eğitimleri, aile rehberliği ve aile eğitimi, BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme gibi alanlara yönelik sorular yöneltmiştir. Alanda çalışan beş uzmandan da ‘delphi tekniği’ ile görüşleri alınmış elde edilen bilgiler, danışman önerileri doğrultusunda düzenlenerek öğretmen eğitimi programının içeriği oluşturulmuştur. ‘Delphi tekniği’ geleceğe ilişkin tahminlerde bulunmak ve uzman görüşlerini ortaya çıkararak uzlaşma sağlamaktır (Şahin, 2001).

3.3.1.2.2. Hedeflerin Belirlenmesi

Hedef, bireylerde bulunmasını istediğimiz özelliklerdir. Eğitim verilecek öğretmenlerde eğitim sonunda görmek istediğimiz özellikleri içerir. Öğretmen yeterlikleri eğitim programının hedeflerini oluşturulurken, görüşme formu ve delphi tekniği ile alanda çalışan öğretmenler ve uzmanlardan elde edilen bilgiler araştırmacı ve danışmanla birlikte analiz edilerek oluşturulmuştur.

3.3.1.2.3. İçeriğin Belirlenmesi

Programın içerik boyutu, eğitim verilecek gruba öğretilecek konu ya da konuların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta düzenlenmesini içerir. Öğretmen yeterlikleri eğitim programının içeriğini belirlemede danışman ve araştırmacı birlikte planlamıştır.

3.3.1.2.4. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri

Eğitim verilecek gruba kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ya da yeteneği hangi stratejiler, yöntemler, teknikler, pekiştirme, katılım, geri dönüt – düzeltme gibi etkinlikleri içeren alandır. Öğretmen yeterlikleri eğitim programının öğrenme-öğretme faaliyetlerini belirlemede danışman ve araştırmacı birlikte planlamıştır.

3.3.1.2.5. Değerlendirme

Eğitim verilecek gruba kazandırılmak istenen istendik davranışların ne kadarını kazandığının değerlendirilmesini içerir. Değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir. Öğretmen yeterlikleri eğitim programının değerlendirmesinde, eğitim programının uygulanmasından sonra deney grubundan görüşleri alınmıştır. Tablo 14’de eğitim programının bir bölümü sunulmuştur.

Tablo 14: *Öğretmen Eğitimi Programının Bir Bölümü.*

Eğitim Süresi: 2 Oturum
Hedef: Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencileri tanıma ve ayırd etme.
<p>Kazanım: Bu üniteyi tamamladıktan sonra öğretmenler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili terimleri tanımlar, 2) ÖÖG Yaygınlığı, Sınıflandırması, Tanılama ve Değerlendirme sürecini açıklayabilir, 3) ÖÖG Nedenlerini açıklayabilir, 4) ÖÖG olan öğrencilerin gelişim özelliklerini ve genel özelliklerini karşılaştırabilir, 5) Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü önlemeye yönelik etkinliklere gönüllü olarak katılırlar.
Öğretim Yöntemleri: Doğrudan Öğretim Yöntemi, Soru-Cevap.

Eğitim Süresi: 2 Oturum

Hedef: Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem yaşadıkları akademik alanlara yönelik kullanılabilecek yöntem ve teknikleri tanıma.

Kazanım: Bu üniteyi tamamladıktan sonra öğretmenler;

- 1) ÖÖG olan öğrencilerin problem yaşadıkları akademik alanları bilir,
- 2) ÖÖG olan öğrencilerin okuma güçlüklerinde kelimeyi tanıma ve anlamayı geliştirmede, akıcı okumayı geliştirmede, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlatmada kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir,
- 3) ÖÖG olan öğrencilerin yazma güçlüklerinde kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir,
- 4) ÖÖG olan öğrencilerin matematik güçlüklerinde kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir,
- 5) ÖÖG olan öğrencilerin işitsel algı güçlüklerinde kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir,
- 6) ÖÖG olan öğrencilerin görsel algı güçlüklerinde kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir.
- 7) ÖÖG olan öğrencilerin dokunsal algı güçlüklerinde kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir.
- 8) ÖÖG olan öğrencilerin problem yaşadıkları alanlara göre yöntem ve teknik kullanmanın önemini kavrarlar.

Öğretim Yöntemleri: Örnek Olay, Soru-Cevap, Tartışma.

3.3.2. Nicel Aşama

3.3.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı'nın Deney Grubuna Uygulanması

Araştırma kapsamında eğitim programını uygulanmadan önce Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. İlgili okul yöneticileri ile görüşülerek bir çalışma programı hazırlanmıştır. Çalışma programında, eğitim için uygun zaman dilimleri belirlenmiş, eğitim verilecek ortam ve araştırma grubunun eğitime tam katılımının sağlanması durumlarının planlanması ile eğitim öncesi gerekli hazırlıklar tamamlanmıştır. Eğitime Konya İli Selçuklu İlçesinde bulunan Ayşe Tümer İlkokulunda görev yapan 46 sınıf öğretmeni katılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerden 23 deney ve 23 kontrol grubu oluşturulmuştur. Eğitim 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 30 Nisan 2018 ve 29 Haziran 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Eğitim programı her hafta iki ders oturumları şeklinde düzenlenmiş ve toplam 9 hafta 18 ders oturumunda uygulaması tamamlanmıştır. Tablo 15'de deney ve kontrol grubuna yapılan işlemler verilmiştir.

Tablo 15: *Araştırmada Nicel Verileri Toplamada Kullanılan Desenin*

Simgesel Görünümü.

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Deney Grubu (G1)	O1	X	O2
Kontrol Grubu (K1)	O1	-	O2

Deney grubuna öğretmen eğitimi programına başlamadan önce Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' uygulanmıştır. Daha sonra 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Eğitimi Programı'

uygulanmış ve eğitim programı bittikten sonra ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ tekrar uygulanmıştır.

Kontrol grubuna öğretmen eğitimi başlamadan önce ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ uygulanmıştır. Kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmadan, ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Eğitimi Programı’ deney grubuna uygulandıktan sonra kontrol grubuna tekrar ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ uygulanmıştır. Deney Grubuna Eğitim Programı uygulaması gerçekleştirilirken Kontrol grubuna bu esnada herhangi bir eğitim almamaları gerektiği açıklamaları ile araştırma etiği açısından oluşabilecek olası sorunların önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

3.3.2.2. ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ Geliştirme Süreci

Araştırmanın üçüncü aşamasında öğretmen eğitimi programının uygulanmasına başlamadan önce ve eğitim bittikten sonra ön test ve son test ölçeği olarak deneklere ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ geliştirilerek uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları için alan yazın incelendiğinde Seçer, (2015: 47), Kenar ve Balcı, (2013), Erkuş, (2012) birtakım işlemlerin sırasıyla yapılması gerekmektedir. Araştırmacı, ölçeğin geliştirilmesinde özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bilgilerle birlikte, literatür tarama, hedef kitle ile görüşme, alan uzmanlarının görüşlerine başvurma, soru maddeleri oluşturma ve ölçeğin tutarlılığı, etkililiği, hataya yer vermeme, evrenin rastgele yöntemle seçilmesi ve faktör analizleri yapmıştır. Tablo 16’da ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo 16: 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği'*Geliştirmede İzlenen Aşamalar.*

Aşama 1.	İhtiyacın Belirlenmesi
Aşama 2.	Alan Yazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma
Aşama 3.	Hedef Kitle ile Görüşme ve Uzman Görüşüne Başvurma
Aşama 4.	Ölçek Maddelerinin Oluşturulması
Aşama 5.	Ölçeğin Uygulanacağı Grubu Belirleme ve Pilot Uygulama Yapma
Aşama 6.	Sonuçların Analizi ve Yeniden Uzman Görüşlerine Başvurma
Aşama 7.	Ölçek Maddelerinin Yeniden Düzenlenmesi
Aşama 8.	Esas Uygulama
Aşama 9.	İstatiksel Analizler Yapma
Aşama 10.	Geçerlik ve Güvenirlik Uygulamaları ile Faktör Analizleri

3.3.2.2.1. İhtiyacın Belirlenmesi

Bir ölçek geliştirme çalışmasında neden böyle bir ihtiyaca gereksinim duyulduğunun açıklanması gerekir. İhtiyacın belirlenmesinden sonra geliştirilen ölçeğin hangi ihtiyacı karşılayacağı belirlenmelidir (Seçer, 2015: 48). Araştırmacı ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için hazırlanan 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı'nda programın etkili olup olmadığını belirlemek için böyle bir ölçek geliştirmeye gereksinim duymuştur. Literatür incelemeleri sonucunda ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerini ölçecek bir ölçeğe ulaşamamıştır. Geliştirilen ölçeğin ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerini ölçmesi amacı ile ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

3.3.2.2.2. Alan Yazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma

Geliştirilmesi düşünülen ölçeğin, ölçülmek istenilen niteliğine ilişkin konulara hakim olmak araştırmacıların dikkat etmesi gereken temel noktalardan biridir. Araştırmacı veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle alan yazını incelemiş ve ÖÖG ile öğretmen eğitim programları ve öğretmenlerin yeterlikleri üzerine yapılmış makale, kitap, dergi ve destek kuruluşlarını incelemiştir. Alan yazında yapılmış olan benzer ölçekler incelenmiştir. Araştırmacı incelediği kaynaklardan yola çıkarak 30 maddelik bir deneme ölçeği oluşturmuştur. Danışmanla birlikte incelenen ölçek maddeleri ve ifadeleri tekrar gözden geçirilerek 34 maddelik bir deneme ölçeği geliştirilmiştir.

3.3.2.2.3. Hedef Kitle ile Görüşme ve Uzman Görüşüne Başvurma

Geliştirilen deneme ölçeği ÖÖG olan öğrencilerle çalışan beş öğretmene uygulanmış ve öğretmenlere ölçek maddeleri ile ilgili anlaşılmayan ifadeler ve eklenmesini düşündükleri konularla ilgili maddeler üzerine notlar alınarak gerekli görülen düzenlemeler danışmanla birlikte yapılmıştır.

Ölçme değerlendirme alanında uzman iki akademisyenden maddelerin anlaşılabilirlik, ilgili konuyu ölçme, ifadelerdeki çelişkiler konularında görüşleri alınarak not edilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşlere göre ölçek üzerinde gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek bu formuyla 38 madde olmuştur.

3.3.2.2.4. Ölçek Maddelerinin Oluşturulması

Hedef kitleden ve uzmanlardan alınan görüşlere göre ve danışman önerileri doğrultusunda ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilmiştir. Bu aşamada ölçek madde sayısı 45 olmuştur.

3.3.2.2.5. Ölçeğin Uygulanacağı Grubu Belirleme ve Pilot Uygulama Yapma

ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler ve alan uzmanlarının görüşü ve danışman yardımıyla oluşturulan 45 maddelik ölçek, ÖÖG olan öğrencilerle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel eğitim uygulama okulları 1., 2. ve 3., kademeleri, iş okulları, özel eğitim sınıfları ve normal okullarda ÖÖG olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine uygulama yapılması amacıyla Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak 55 öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır.

3.3.2.2.6. Sonuçların Analizi ve Yeniden Uzman Görüşlerine Başvurma

Pilot çalışmadan elde edilen veriler ve öğretmenlerin tavsiyeleri sonucunda ölçek maddelerinde anlam karmaşası olduğu düşünülen maddeler danışmanla birlikte gözden geçirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel bir analizi yapılmış ve özel eğitim bölümünde çalışan üç akademisyen ve ölçme değerlendirme alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur.

3.3.2.2.7. Ölçek Maddelerinin Yeniden Düzenlenmesi

Pilot çalışmadan elde edilen veriler ve alanda çalışan akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda ölçekte bulunan bazı maddelerin yeniden iade edilerek ve gerekli düzeltmeler yapılarak sayısı 40 madde olarak belirlenmiştir.

3.3.2.2.8. Esas Uygulama

Danışman ve araştırmacı aldıkları geri dönütlerden sonra ölçeğe son halini vermişler ve ölçek madde sayısı 40 olmuştur. Araştırmacı ölçeği, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel eğitim uygulama okulları 1., 2. ve 3. kademeleri, iş okulları, özel eğitim mesleki okulları, özel eğitim sınıfları ve normal okullarda ÖÖG olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine uygulamıştır. Toplam 305

öğretmenden veri elde edilmiştir. Bu öğretmenlerden 35 kişiyle 2 hafta sonra ölçek uygulaması tekrar edilmiştir.

3.3.2.2.9. İstatiksel Analizler Yapma

Ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde belirtilen 5’li likert tipi derecelleme ölçeği olarak düzenlenmiştir. Maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorisinden başlayarak sırasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisine doğru 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan 200’dür. Tablo 17’de ölçek geliştirme çalışmalarına katılan örneklem grubunun demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 17: Ölçek Geliştirme Çalışmalarına Katılan Örneklem Grubunun

Demografik Özellikleri.

Cinsiyet	n	%
Kadın	167	55
Erkek	138	45
Branş		
Sınıf Öğr.	89	29
Özel Eğitim Sınıf Öğr.	88	29
Okul Öncesi Öğr.	29	10
Diğer Branş Öğr.	99	32
Toplam	305	100

Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar başarılı olduklarını belirlemek için, toplam puana göre belirlenmiş %27’lik üst ve alt grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına bağlı güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak, ölçeğin zamana ve kararlılığına bağlı güvenilirliği ise test tekrar test uygulaması ile elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler hesaplanarak incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin faktör

puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 18’de ölçeğin ham puanları ile ilgili betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 18: Ölçek Ham Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.

Ölçüm	Değer
Art. Ortalama	136,57
Medyan	142,00
Mod	128
Standart Sapma	34,557
Varyans	1194,194
Çarpıklık	-,580
Basıklık	-,011
Ranj	57
Minimum Puan	43
Maximum Puan	200

Tablo 18 incelendiğinde, aritmetik ortalamanın 136,57 medyan 142 mod 128 standart sapma 34,5 varyans 1194,1 çarpıklık -,580 basıklık -,011 ranj 157 örneklem grubundan elde edilen minimum değer 43 ve maksimum değer 200 olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında, faktör analizi gerçekleştirilmeden önce ölçeğin genelinden alınan toplam puan ile ilişkili betimsel analizlere yer verilmiştir. Ayrıca, ölçek veri setinde yer alan ve normal dağılımı güçleştiren uç değerlerin bulunup bulunmadığı standardize Z değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. Elde edilen Z değerleri incelenmiş ve ± 3 Z değeri aralığının dışında kalan aykırı değer tespit edilmiştir. Bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. Madde toplam

puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 18’de yer almaktadır. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normale oldukça yakın dağıldığını göstermektedir.

Herhangi bir veri setine faktör analizleri yapılabilmesi için elde edilen veri miktarının ölçekte bulunan madde sayısının 5-10 katı olması gerekmektedir (Kass and Tinsley, 1979). Bu çalışmada ölçekte bulunan 40 maddelik soru sayısı için 305 adet örneklem büyüklüğüne ulaşılmış olması faktör analizleri yapılabilmesi için yeterli uygunluk gösterdiği söylenebilir. Alan yazında ölçek geliştirme çalışmalarında 300 kişiye ulaşılması örneklemin faktör analizleri için uygun olduğu belirtilmektedir (Field, 2000).

3.3.2.2.9.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Uygulamaları ve Sonuçları

Faktör Analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir. Birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenin bir araya getirilmesinden sonra bunlardan az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 177). Açımlayıcı faktör analizi bir ölçme aracıda yer alan maddelerin kaç alt boyutta toplanabileceğini ve birbirleriyle aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemede kullanılan bir tekniktir (Seçer, 2015: 78). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri olmak üzere ikiye ayrılır. Genel olarak faktör analizlerinde ölçme araçlarında bulunan maddelerin belli alt boyutlardan oluşması beklenir (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmadan elde edilen veri setinin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Barlett’s testi ve örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek içinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Barlett’s testinin 0.05 den küçük olması ölçek maddelerinde faktörleşme olacağını ve KMO değerinin de .50 ve üzerinde olması kabul edilebilir değerler ve analiz yapmaya uygunluğuna işaret eder (Çokluk,

Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 207). Aşağıda Tablo 19’da KMO ve Barlett’s testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19: *KMO and Bartlett's Testi (Küresellik Test Sonuçları).*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü	,976
Ki-Kare (Chi-Square)	17179,408
Bartlett's Testi	Serbestlik Derecesi (df)
	780
	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)
	,000

Tablo 19 incelendiğinde, Barlett’s testi sonuçlarına göre (ki-kare değeri = 17179,408 $p < .000$) veri setinin faktörleşmeye uygun olduğu ve KMO değerinin ,976 olması mükemmel düzeyde olduğu yani örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

KMO, 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Alan yazında KMO değerinin 0.5’den büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceği ve KMO değerinin 0.50-0.60 arası kötü, 0.60-0.70 arası zayıf, 0.70-0.80 arası orta, 0.80—0.90 arası iyi ve 0.90-1 arası ise mükemmel olduğu yorumları yapılmaktadır (Çokluk ve ark., 2012: 207).

Faktör yük değerinin 0,71 olması mükemmel; 0,63 olması çok iyi; 0,55 olması orta; 0,45 olması vasat ve 0,32 olması zayıf düzeyde varyansa katkıda bulunduğunu göstermektedir (Comrey ve Lee, 1992). Bu araştırmada ölçek maddelerinin buldukları faktörle daha yüksek ilişkili olmalarını sağlamak için faktör yük değeri kesim noktası 0,45 olarak alınmıştır. Çalışmada, faktör yükleri .915 ile .552 aralığında değerler almıştır. Faktör analizi sonucunda tüm maddelerin üç faktörde toplandığı anlaşılmıştır. Üç faktörün toplam varyansa katkısı yaklaşık % 76,417 dir. Ön deneme aşaması için elde edilen verilerin madde korelasyon değerleri Tablo 20’ de görülmektedir.

Tablo 20: Hesaplanan Madde Korelasyon Değerleri.

Madde no	Özdeğer	Madde korelasyon değeri	Madde no	Özdeğer	Madde korelasyon değeri
m1	1,000	,709	m21	1,000	,799
m2	1,000	,776	m22	1,000	,764
m3	1,000	,726	m23	1,000	,772
m4	1,000	,792	m24	1,000	,751
m5	1,000	,811	m25	1,000	,870
m6	1,000	,822	m26	1,000	,904
m7	1,000	,887	m27	1,000	,911
m8	1,000	,849	m28	1,000	,915
m9	1,000	,846	m29	1,000	,908
m10	1,000	,856	m30	1,000	,724
m11	1,000	,866	m31	1,000	,704
m12	1,000	,665	m32	1,000	,764
m13	1,000	,730	m33	1,000	,715
m14	1,000	,780	m34	1,000	,690
m15	1,000	,727	m35	1,000	,743
m16	1,000	,836	m36	1,000	,816
m17	1,000	,829	m37	1,000	,836
m18	1,000	,784	m38	1,000	,853
m19	1,000	,797	m39	1,000	,723
m20	1,000	,808	m40	1,000	,552

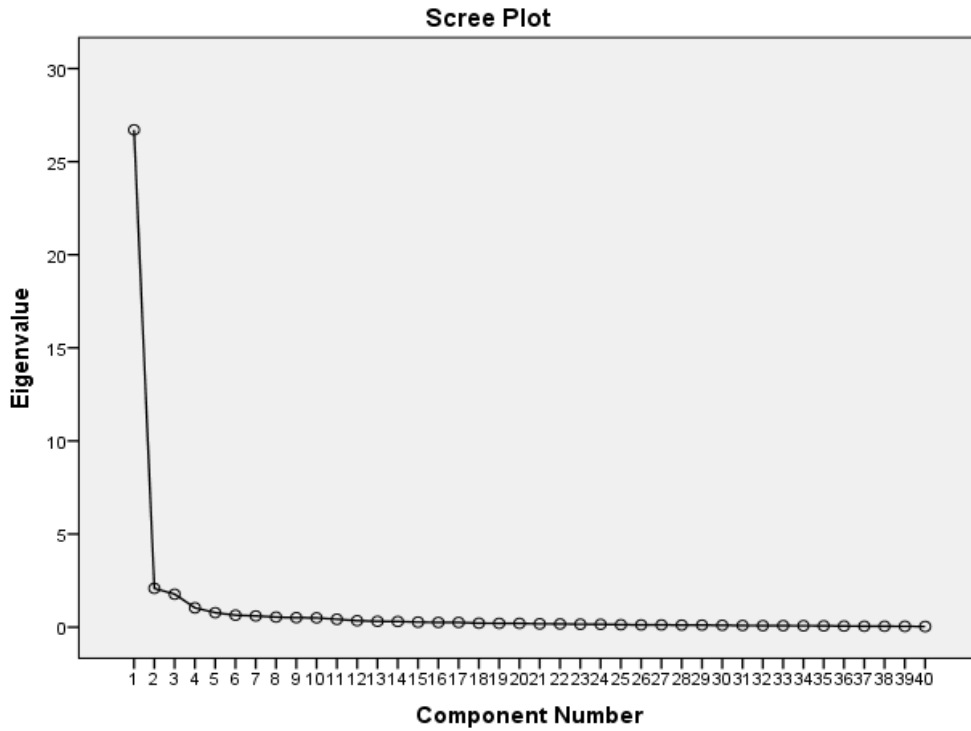
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla Temel Bileşenler Analizi faktörleştirme yöntemi olarak, döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve varyans yüzdelerinden yararlanılmıştır. Özdeğer ve varyans yüzdelerine ilişkin tablo ve yamaç birikinti grafiği aşağıda verilmiştir.

Tablo 21: Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği İlk Faktör Analizi Değerleri.

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
Faktör 1	26,710	66,775	66,775
Faktör 2	2,084	5,210	71,985
Faktör 3	1,773	4,432	76,417

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 40 madde için öz değeri 1'in üzerinde üç faktör ve toplam varyansın % 66.775'ini birinci, % 5.210'unu ikinci, 4.432'sini ise üçüncü bileşenin açıkladığı, toplam varyansa ise % 76.417 oranında katkı yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, aşağıdaki şekil 1'de yamaç birikinti grafiğinde de görülmektedir.

Şekil 1: Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği.



Yatay ekseninde faktörlerin Dikey ekseninde ise özdeğerlerin yer aldığı yamaç birikinti grafiğine bakıldığında, yüksek ivmeli düşüşün dördüncü noktadan sonra azaldığı görülmektedir. Birinci noktadan itibaren görülen iniş eğilimi varyansa yapılan katkı derecesinde noktalarla gösterilmektedir ve iki nokta arasındaki her aralık bir faktör anlamına gelmektedir (Çokluk ve ark., 2012). Dördüncü noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı azalmakta ve ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Özdeğer ve varyans yüzdeleri ile yamaç birikinti grafiğinden elde edilen veriler doğrultusunda analizin üç faktör için yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 22: Faktör Analizi İşlemi İçin Üç Kez Döndürme İşleminde Sonra Elde Edilen “KMO ve Bartlett’s Sphericity” Test Sonuçları.

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü	,972
Ki-Kare (Chi-Square)	14288,107
Bartlett's Testi	Serbestlik Derecesi (df)
	528
	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)
	,000

Analiz işlemi üç kez tekrarlanmış, her bir tekrar işleminde madde korelasyon değeri 0.4’ün altında olan maddeler ile madde korelasyon değerleri arasındaki fark 0.1 ve aşağısında olan maddeler faktör analizi işleminden çıkartılmıştır. İlk faktör analizinde faktör sayısı üç olarak ortaya çıkmıştır. Faktör analizi işleminde birinci döndürme işleminden itibaren diğerlerinde de faktör sayısı üç olarak ortaya çıkmıştır. İlk döndürme işleminde 14, 32, 33, 35 ve 36 numaralı toplam 5 madde, ikinci döndürme işleminde 34 ve 39 olmak üzere toplam 2 madde çıkarılmış, üçüncü döndürmede de son hali elde edilmiş ve kalan maddelerin ölçeğe uygun olduğu belirlenmiştir. Sonuçta 40 maddeden toplamda 7 madde atılmış, ölçek 33 maddelik sayısı ile son halini almıştır. Elde edilen ölçekte tespit edilen üç faktör, toplam varyansın yüzde 78.113’ünü

açıklamaktadır. Döndürme işleminden sonra Tablo 22’de görüldüğü gibi KMO değeri 0.972 ve yine küresellik testi değerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmektedir.

Üç kez döndürme işlemi sonucunda ölçekte kalan 33 maddenin ortak varyanslarının 0.554 ile 0.919 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör analizi işleminden sonra elde edilen verilerin madde korelasyon değerleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Faktör Analizi İşlemi Sonrası Madde Korelasyon Değerleri.

Madde no	Özdeğer	Madde korelasyon değeri	Madde no	Özdeğer	Madde korelasyon değeri
m1	1,000	,698	m19	1,000	,795
m2	1,000	,763	m20	1,000	,788
m3	1,000	,694	m21	1,000	,784
m4	1,000	,787	m22	1,000	,763
m5	1,000	,810	m23	1,000	,779
m6	1,000	,820	m24	1,000	,746
m7	1,000	,872	m25	1,000	,881
m8	1,000	,822	m26	1,000	,909
m9	1,000	,827	m27	1,000	,917
m10	1,000	,838	m28	1,000	,919
m11	1,000	,852	m29	1,000	,910
m12	1,000	,652	m30	1,000	,714
m13	1,000	,712	m31	1,000	,692
m15	1,000	,693	m37	1,000	,689
m16	1,000	,794	m38	1,000	,717
m17	1,000	,798	m40	1,000	,554
m18	1,000	,789			

Faktör analizi işlemlerinden ölçek formunda kalan 33 madde ve 3 faktörlü yapı tespit edilmiştir. Birinci faktör (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13) ÖÖG alanı bilgi yeterliği, ikinci faktör (15,16,17,18,19,20,21,22,23,24) ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği, üçüncü faktör ise (25,26,27,28,29,30,31,37,38,40) ÖÖG meslek bilgisi yeterliği olarak adlandırılmıştır.

Son olarak faktör analizlerinde, ilk faktör 22,145 özdeğere sahip ve toplam varyansın yüzde 67,106’sını, ikinci faktör 1,938 özdeğere sahip ve toplam

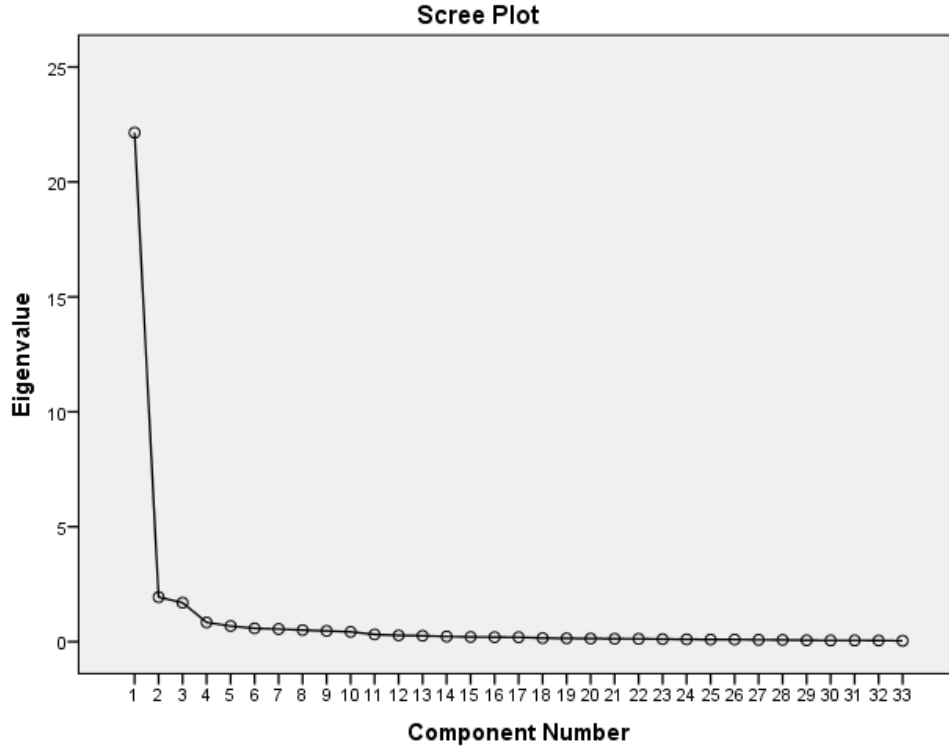
varyansın 5,873'ünü, üçüncü faktör ise 1,694 özdeğere sahip olup toplam varyansın 5,133'ünü açıklamaktadır. Bu üç faktörün ise toplam varyansın yüzde 78,113'ünü açıkladığı görülmektedir. Son döndürme işlemi sonrası üç faktöre ait özdeğer ve varyans yüzdeleri Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24: *Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Son Faktör Analizi Sonuçları Açıklanan Toplam Varyans Değerleri.*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
Faktör 1	22,145	67,106	67,106
Faktör 2	1,938	5,873	72,980
Faktör 3	1,694	5,133	78,113

Faktör analizi sonucu öz-değeri birden büyük üç faktörün oluştuğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öz-değer faktör grafiği incelendiğinde, üçüncü noktadan sonra oluşan eğimin bir plato oluşturduğu gözlenmiştir (Şekil 2). Üçüncü noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de birbirine oldukça yakın olduğu anlaşılmıştır.

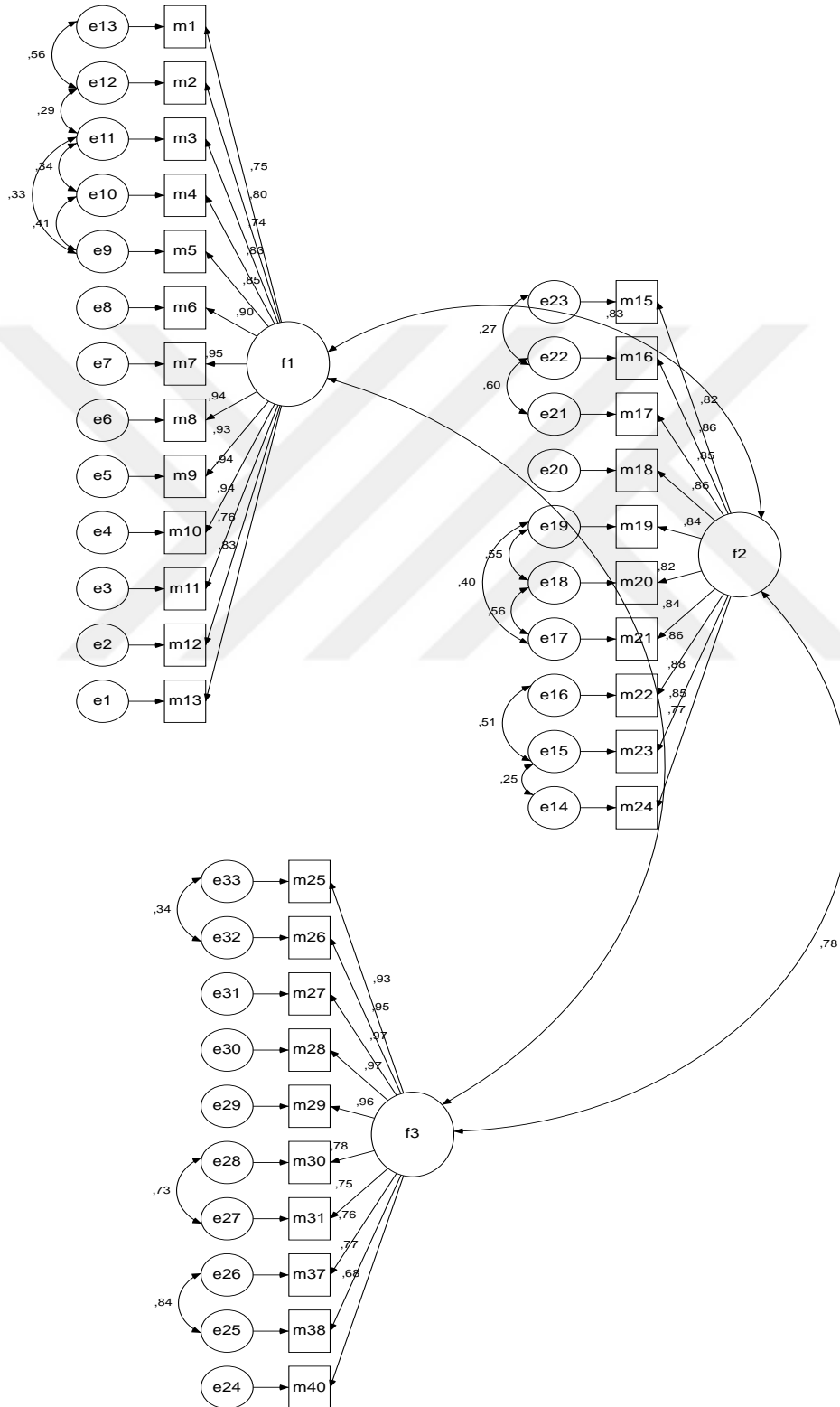
Şekil 2: Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği (son).



3.3.2.2.9.2. Doğrulayıcı Faktör Analiz

Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin 33 madde üzerinden Amos 16.0 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA, açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktörlerin ve ölçek yapısının değerlendirilebilmesi için önerilmektedir (Hinkin, 1998; Şimşek, 2007). DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin AMOS program çıktısı Şekil 11’de görüldüğü gibi, veriler ise Tablo 17’de verilmiştir.

Şekil 3: Madde Uyum İndeksleri



Şekil 3’de görülen doğrulayıcı faktör analizine ait uyum istatistik değerleri ise Tablo 25’deki gibidir.

Tablo 25: *Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Geliştirilen Uyum İndeksleri.*

Uyum İstatistikleri	Excellent fit	Acceptable fit	Modele Ait Uyum Değeri
RMSEA	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.070
NFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.920
NNFI(TLI)	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.945
CFI	≥ 0.97	0.95 – 0.96	0.951
GFI	≥ 0.90	0.90 – 0.85	0.856
RMR	≤ 0.05	0.06 – 0.08	0.077
χ^2/df	≤ 3	≤ 5	2.486

Yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA değeri .05’e eşit ve küçük olması mükemmel uyum, .08’e kadar olan değerler ise kabul edilebilir uyum olduğunu gösterir (Çokluk ve ark., 2014: 271). Analiz sonucunda RMSEA=.07 değeri elde edilmiş olup bu değer kabul edilebilir uyum değeri olarak alınabilir.

Normlandırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) 0 ile 1 arasında değer alır. İndeksin alacağı .90’ın üzeri değerler kabul edilebilir, .95 ve üzeri değerler ise mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2014: 272). Analiz sonucunda NFI=.920 değeri elde edilmiş olup bu değer kabul edilebilir uyum değeri olarak alınabilir.

Normlandırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) NNFI indeksi, bazı kaynaklarda Tucker-Lewis İndeksi(TLI) olarak isimlendirilmektedir. Hesaplanan NNFI değeri normalde 0 ile 1 arasında değer alır. İndeksin alacağı .90’ın üzeri değerler kabul edilebilir, .95 ve üzeri değerler ise mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2014: 272). Analiz sonucunda NNFI=.945 değeri elde edilmiş olup bu değer kabul edilebilir uyum değeri olarak alınabilir.

Karşılaştırılmalı uyum indeksi CFI .95 ve üzeri iyi uyumu, .97 ve üzeri ise mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2014: 272). Analiz sonucunda CFI=.951 değeri elde edilmiş olup, bu değer iyi uyum değeri olarak alınabilir.

Artık temelli uyum indekslerinden RMR ise 0.05'ten küçük olması durumunda mükemmel, 0.06 ile 0.08 arasında olması durumunda ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2014: 272). Geliştirilen modeli için 0.077 olarak hesaplanmış olup, bu değerinde kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir.

Elde edilen indekslerden Ki kare/serbestlik derecesi $X^2/sd=2.67$ olarak elde edilmiştir. Uyum indekslerinden Ki kare/serbestlik derecesi (X^2/sd) oranının 5'ten küçük olması modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğunu, 3'ten küçük olması halinde mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk ve ark., 2014: 271). Analizde elde edilen $X^2/sd=2.486$ değeri 3'ten küçük olduğu için mükemmel uyum değeri olarak alınabilir.

Sonuç olarak yapılan analiz neticesinde uyum indekslerinden χ^2/df mükemmel uyumu gösterirken, diğer RMSEA, NFI, CFI ve RMR kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir.

3.3.2.2.10. Geçerlik ve Güvenirlik Uygulamaları

Tablo 26'da Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için 'ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' ölçümlerine ilişkin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı 0.985, test yarılama 0.942 ve test tekrar test güvenirlilik katsayısı 0.862 olarak bulunmuştur.

Tablo 26: ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Geçerlik Çalışması.

Test	α	Test Yarılama	Test-tekrar-test
ÖÖGAÖYT	0.985	0.942	0,862

Yapılan faktör analizleri sonucunda 33 madde ile son hali verilen ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenilirlik analizleri Tablo 27’de verilmiştir. Faktör 1 için .975, Faktör 2 için .965, Faktör 3 için .969 ve ölçeğin tamamı için (33 madde) .985 değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 27: *Güvenirlilik İstatistiği.*

Faktör	Cronbach’s Alpha
Faktör 1	.975
Faktör 2	.965
Faktör 3	.969
Toplam	.985

3.3.3. Nitel Aşama

3.3.3.1. ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Deney Grubu)

Araştırmanın dördüncü ve son aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla deney grubunda (G1) bulunan öğretmenlerden ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ ile ilgili görüşleri alınmıştır. Tablo 28’de Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu geliştirilirken yapılan çalışmalar aşamalı olarak verilmiştir.

Tablo 28: *Öğretmen Eğitimi Programı Uygulanan Deney Grubu İçin**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirmede İzlenen Basamaklar.*

Aşama 1.	İlk olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile ilgili alanda yapılmış araştırmalar ve kaynaklar incelenerek taslak bir form oluşturulmuştur
Aşama 2.	Soruların oluşturulmasında araştırmacı ve danışman bir araya gelerek Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun geliştirilmesine devam edilmiştir. Danışmanla birlikte öğretmen eğitimi programı içeriğinde yer alan konuların ve ek maddelerin yer almasına karar verilmiştir.
Aşama 3.	Geliştirilen görüşme formunun değerlendirilmesi için alanda çalışan üç öğretmen, üç akademisyen ve üç ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak form şekillendirilmiştir
Aşama 4.	Görüşme formunda yer alan maddelerdeki ifadeler tekrar alanda çalışan iki öğretmen, alanda çalışan iki akademisyen iki Türkçe öğretmenliği bölümünde görevli akademisyen ve iki nitel araştırmalarda uzmanlaşmış akademisyenlerin görüşlerine başvurularak tekrar düzenlenmiştir.
Aşama 5.	Alanda çalışan üç öğretmenle pilot çalışma yapmıştır. Pilot çalışmadan alınan veriler araştırmacı ve danışmanla birlikte tartışılmıştır.
Aşama 6.	Araştırmacı ve Danışmanın görüşleri ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna son hali verilerek uygulama gerçekleştirilmiştir.
Aşama 7.	Uygulama sonrası elde edilen veriler, betimsel olarak analiz edilmiştir

Deney grubuna katılan öğretmenlerle görüşmeler sessiz ortamlarda, karşılıklı olarak soru-cevap şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Görüşmeler ortalama on beş dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın nitel aşamasında, araştırmanın birinci amacına yönelik, (Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?) ve araştırmanın beşinci amacına yönelik (Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerinin arttırılmasında geliştirilen ve uygulanan ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programı’na yönelik görüşleri nasıldır?) ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013: 256) betimsel analizler dört aşamada gerçekleştirilir. Bunlar;

- 1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- 2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- 3) Bulguların tanımlanması,
- 4) Bulguların Yorumlanması’dır.

Betimsel analizlere başlarken araştırma sorularından ve görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan yirmi sekiz katılımcının her birinin verdiği cevaplar tek tek ele alınarak incelenmiştir. Yapılan incelemelerde her bir sorunun yanına katılımcıların verdiği cevaplarla ilgili olarak ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’ oluşturulmuştur.

Oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’na işlenmiştir. Görüşme formunda katılımcıların verdiği cevapların bazıları önemli görülmediği için dışarıda kalmıştır. ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’ araştırmacı tarafından yirmi sekiz öğretmen için ayrı ayrı yapılmış ve ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’nın tamamından elde edilen veriler

tanımlanmıştır. Nitel araştırma aşamasından elde edilen veriler bulgular bölümünde ayrıntılı incelenmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik analiz aşamasında nicel yöntem ile elde edilen verilerde araştırmaya katılanların sayısı, homojenlik ve normal dağılım şartları aranmıştır. Analizlerde bu şartların sağlandığı görüldükten sonra kontrol ve deney gruplarının kendi içerisinde ön test son test arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla parametrik istatistik tekniklerinden Bağımlı Örneklem t Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amacına yönelik analiz aşamasında nicel yöntem ile elde edilen verilerde araştırmaya katılanların sayısı, homojenlik ve normal dağılım şartları aranmıştır. Analizlerde bu şartların sağlandığı görüldükten sonra kontrol ve deney grupları ön test ve son testleri karşılaştırmak amacıyla parametrik istatistik tekniklerinden Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır.

Nicel araştırma aşamasından elde edilen veriler bulgular bölümünde ayrıntılı incelenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analiz bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? Birinci alt probleme yönelik olarak görüşmeye katılan yirmi sekiz öğretmenin özel öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerine ilişkin görüşlerine sırasıyla yer verilmiştir.

4.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Tanınması ve Değerlendirilmesi ile İlgili Bilgi Yeterliğine Yönelik Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerin on ikisi (12: % 43) öğrencilerin tanılama ve değerlendirmelerinin RAM’larda yapıldığını belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenler öğrencileri genellikle ilkokul sınıf öğretmenlerinin fark ederek RAM’a yönlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin birinci sınıftan itibaren akranlarından geri kaldıkları ve öğretmenlerin öğrencileri RAM’a yönlendirme konusunda bilgi eksikliği olduğu bulguları da elde edilmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Genelde ilkokul sınıf öğretmeni eğer bilgili ise bu konuda farkına varıyor ve ilgili birime yönlendiriyor. Yani RAM’a gönderiyor. Ancak gördüğüm kadarıyla bu konuda öğretmenlerin bilgi eksikliği var’(Öğretmen, 1).

‘Çocuklar derslere başladıktan sonra birinci sınıftan itibaren geri kalıyorlar. Kendilerini hissettiriyorlar. Öğretmenler RAM’a yönlendiriyor’(Öğretmen, 10).

Görüşme yapılan öğretmenlerin dokuzu (9: % 33) öğrencilerin tanılama ve değerlendirmelerinin nasıl yapıldığı hakkında bir bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Yok. Bu konuda herhangi bir bilgin yok' (Öğretmen, 2).

'Bunlarla ilgili formlar olduğunu biliyorum ama tam net değil'(Öğretmen, 15).

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (4: % 13) öğrencilerin değerlendirmesini kendi bilgileri ile yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu görüşleriyle ilgili kesit verilmiştir.

'Bu Öğrencileri kendi şahsi fikirlerimizle değerlendiriyoruz' (Öğretmen, 9).

Görüşülen öğretmenlerin üçü ise (3: % 12) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama ve değerlendirmelerinin öğretmenlerin farkına varması ve yönlendirmeleri ile RAM ve Hastanelerde yapıldığını söylemişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bu konuda en sağlıklı bilgi aldığımız bir öğretmenin görüşünden kesit verilmiştir.

'Ben daha önce RAM'da çalıştığım için orda gördüğüm kadarıyla zihin engelli diye gelen bu öğrenciler üstün zekalı ya da disleksili çıkıyordu. Bunu öğretmenleri fark etmiyor. RAM ve Hastane raporu ile tanılama ve değerlendirme yapılır. Ayrıca tanılamada zordur'(Öğretmen, 17).

4.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ile İlgili Bilgi Yeterliğine Yönelik Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerin on ikisi (12: % 43) ÖÖG nedeninin genetik ve kalıtsal olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda ÖÖG nedeni ilgili görüşülen öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Genetik olabilir. Beyin fonksiyonlarından kaynaklanabilir. Genellikle bu çocukların nedeninin doğuştan olduğunu biliyorum' (Öğretmen, 3).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi (5: % 18) ÖÖG nedenleri ile ilgili herhangi bir bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu konuda eğitim, seminer ve ders almamalarından dolayı bilgilerinin olmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin ifadelerinden kesitler sunulmuştur.

'ÖÖG'nin nedenleri ile ilgili bir bilgi yeterliğim yoktur. Bu konu ile ilgili ne üniversitede ne de meslek hayatım boyunca ders ya da seminer almadım. Görmediğim bir konuda bilgim olmaması doğaldır' (Öğretmen, 9).

ÖÖG nedenleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin on biri ise (11: % 39) bu konuda farklı bilgiler vermişlerdir. Öğretmenlere göre ÖÖG nedenleri; akraba evliliği, düşme, korku, ekonomik problemler, alkol, uyuşturucu, ilaç kullanımı, hastalık sonucu, kaza, zeka geriliği, menenjit, epilepsi ve çevresel nedenlerden dolayı oluşmaktadır. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Çok faktörün etkilediğini biliyorum. Karşılaştığım öğrencilerin çoğunluğu epilepsiye yönelik beyin dalgalarında problemi olanlar, ilaç kullananlar, anne baba tutumu ve ayrılıklar sonucunda oluşur' (Öğretmen, 21).

'Geçirdiği rahatsızlıklar, hastalıklar, havale, psikolojik travmadan dolayı oluşur' (Öğretmen, 12).

4.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması ile İlgili Bilgi Yeterliğine Yönelik Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerden on dokuzu (19: % 68) ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili bir bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları bu konuda eğitim almadıklarını bazıları ise eğitime ihtiyaç duyduklarını görüşlerinde belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

'Hayır kesinlikle bir bilgim yok. Tecrübem yok. Böyle bir eğitim almadım' (Öğretmen, 9).

'Yok hiç karşılaşmadım. Bu konuda eğitime ihtiyaç duyuyorum' (Öğretmen, 2).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi (7: % 25) ÖÖG olan öğrencilerin disleksi diye bir sınıflamasının olduğunu bildiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

'Disleksi diye bir sınıflaması vardı. Özel öğrenme güçlüğüne disleksi de deniyor diye biliyorum' (Öğretmen, 8).

'Yok hocam ama duyduğum bir tane disleksi vardı. Başkada bir bilgim yok' (Öğretmen, 18).

Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi ise (2: % 7) bu konuda öğrencilerin disleksi, diskalkuli, disgrafi gibi isimlerle sınıflandırıldığını ve bu öğrencilerin matematik, okuma ve yazmada sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

'Bildiğim kadarıyla, disleksi var, yazmada ve matematikte, konuşmada problemleri var. Bildiklerim bunlar' (Öğretmen, 19).

'Disleksi var. Okumada güçlük çeken var. Yazmada zorlananlar var. Sıralama ve harfleri ters yazma var. Gerçi bu disleksiye de giriyor'(Öğretmen, 17).

4.1.4. Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Gelişim Özellikleri ile İlgili Bilgi Yeterliğine Yönelik Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerden on beşi (15: % 54) ÖÖG olan öğrencilerin fiziksel görünüşlerinin normal olduğunu üçü ise (3: % 11) fiziksel görünüşlerinin akranlarından farklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin on beşi (15: % 54) bu öğrencilerin dil gelişimlerinin yetersiz olduğunu belirtirken dördü (4: % 14) dil gelişimlerinin normal olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dokuzu (9: % 32) bu öğrencilerin zeka gelişimleri ile ilgili normal olduklarını söylerken beş öğretmen (5: % 18) zeka problemlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden on dördü (14: % 50) öğrencilerin sosyal- duygusal anlamda yetersiz olduklarını ifade ederken iki öğretmen (2: % 7) ise sosyal-duygusal gelişimlerinin normal olduğunu belirtmişlerdir. Üç katılımcı (3: % 11) ise bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerden bazılarının görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Bu öğrencilerin bildiğim kadarıyla fiziksel görünüşlerinde bir anormallik yok. Dil gelişimleri yetersizdir. Kendilerini ifade edemiyorlar. İçeride kapanık ve özgüven eksikleri bulunuyor. Bence zekaları normal. Diğerleri bana güler benimle dalga geçer diye derse katılmıyorlar'(Öğretmen, 2).

'Zekaları normale yakın ya da normal olabilirler. Akranlarından sosyal-duygusal açıdan geridirler. Çok duygusal olduklarını biliyorum. Fiziksel olarak sorunları yok. İletişimi ve Türkçe dersini, okumayı sevmiyorlar'(Öğretmen, 20).

‘Çok ayrıntılı bir bilgim yok. Fiziksel gelişimleri normal bir görünüm sergiliyorlar. Diğer alanlarla ilgili bir bilgim yok. Bu konuda bir eğitim almadım’(Öğretmen, 4).

4.1.5. Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Türkiye’deki Eğitimleri ile İlgili Bilgi Yeterliğine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin onu (10: % 36) ÖÖG olan öğrencilerin Türkiye’deki eğitim uygulamaları ile ilgili hiçbir fikirlerinin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler verilmiştir.

‘Hiç bilmiyorum. Aslında bu tür çocuklara yönelik olarak okul, eğitim kurumları olması gerekir. Bir de eğitim verecek öğretmen olması gerekir. Bence normal sınıflar kalabalık buralarda olmaz’(Öğretmen, 2).

‘Hayır bir bilgim yok. Bu çocuklara nasıl davranacağım. Kiminle görüşeceğim bir bilgim yok’(Öğretmen, 13).

Görüşme yapılan öğretmenlerin sekizi (8: % 29) bu öğrencilerin normal sınıflarda eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

‘Normal okullarda normal sınıflarda eğitim veriliyor. Bu çocuklar ne engelli ne de normaldirler. Özel eğitim sınıflarında daha üst düzeyde kalıyorlar bu yüzden bu sınıflara uygun değiller. Çocuklar şaşırıyor benim ne işim var bunların arasında diyorlar. Normal sınıflarda da geri kalıyor dışlanıyorlar’(Öğretmen, 11).

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (4: % 14) bu öğrencilerin okullardan destek eğitimi aldıklarını ve altısı da (6: % 22) özel

eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadelerinden aşağıda kesitler sunulmuştur.

‘Sadece özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alıyorlar. MEB’de birkaç yıldır destek eğitim yapılıyor. O da öylesine. Bu yıl yapılmadı mesela’(Öğretmen, 14).

‘Türkiye’de destek eğitim sınıfları ile eğitim alıyorlar. İlkokul ve ortaokullarda yetersizliği olan öğrenciler için açılan bireysel destek eğitim sınıflarında eğitim alıyorlar’(Öğretmen, 1).

4.1.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Öğretimi Planlama ve Uyarlama ile İlgili Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi üçü (23: % 82) ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlama ve uyarlama hususunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu konu hakkında öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

‘Bu öğrencilerle ilgili fazla bir bilgim yok. Bunları fazla görmedim bu yüzden yeterli olacağımı düşünmüyorum. Bu konuda eğitim ve tecrübeye ihtiyacım var’(Öğretmen, 1).

‘Hayır, bu konuda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Çünkü tecrübe, eğitim ve ya seminer gerekir. Bu öğrencilerle karşılaşmak, çalışmak gerekir’(Öğretmen, 17).

Görüşülen öğretmenlerin beşi (5: % 18) ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlama ve uyarlama hususunda kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Bu öğrencilerle ilgili üniversitede ders aldım sadece. Açıkçası bu konuda ihtiyacım yok. Bence özel eğitim yaratıcı bir alan. Her çocuğa ayrı bir program uygulamalıyız'(Öğretmen, 11).

4.1.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin BEP öncesi Öğrenci Performansını Belirleme ile İlgili Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerden on dördü (14: % 50) bu öğrenciler için BEP öncesi performansını belirlemede kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşleri ile ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

'Bu noktada yeterli olduğumu düşünüyorum. Ölçebilir hazırlayabilirim. Bu konuda eğitimde aldım. Yeterli bilgi var'(Öğretmen, 3).

'Rahatlıkla öğrencilerin performansını alırım. Bu konuda eğitim aldım. Yeterli tecrübemde var'(Öğretmen, 21).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin on dördü (14: % 50) ise Öğrencilerin BEP öncesi performansını belirlemede kendilerinin yeterli olmadıklarını söylemişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

'Herhangi bir yeterliğim bu konuda yok. Bu konularda eğitim almadım'(Öğretmen, 18).

'İnternette bir form indirir denerim. Açıkçası bilmiyorum. Daha önce aldığım bir eğitim yok'(Öğretmen, 15).

4.1.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için BEP Hazırlama Uygulama ve Değerlendirme ile İlgili Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin on biri (11: % 39) BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin daha önce bu konuda ders ya da eğitim gördükleri ve tecrübelerinin olduğu görülmektedir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu konuda yeterliğim var. BEP hazırlar, uygular ve değerlendirebilirim. Bu konuda yeterli eğitim ve tecrübem var'(Öğretmen, 13).

'Evet bu konuda lisans eğitiminde dersler aldım. BEP hazırlar, uygular ve değerlendirebilirim'(Öğretmen, 20).

Görüşülen öğretmenlerin dokuzu (9: % 32) bu konuda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin BEP'le ilgili eksikleri olduğunu, eğitim ve hizmet içi seminer almadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda görüşülen öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Yeterli olduğumu düşünmüyorum. Kısmen kağıt üzerinde hazırlıyor gibi gösterebilirim. Bu konuda desteğe ihtiyaç duyuyorum'(Öğretmen, 18).

Görüşme yapılan öğretmenlerden sekizi (8: % 29) BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme konusunda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini söylemişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Ramdan gelen eğitsel değerlendirme raporu doğrultusunda biraz yaparım. Kendim tam olarak hazırlayamam'(Öğretmen, 22).

4.1.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Aile Eğitimi ve Danışmanlığı ile İlgili Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi altısı (26: % 93) ÖÖG olan öğrencilerin ailelerine aile eğitimi ve danışmanlığı yapma konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bu konu uzmanlık gerektiren ve kesinlikle eğitim alınmasını gerektiren bir konudur. Aşağıda bu konuda görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu konuda hiç yeterliğim yok. Hiçbir bilgi ve uzmanlığım yok. Yapamam çünkü bir eğitim almadım. Aile eğitimi ve danışmanlığı sınıfta yaptığımız öğretmenlikten farklı. Aileyi bilinçlendirmek gerekir. Bildiğim kadarıyla ailelerin bu konuda ihtiyaçları var'(18).

'Etik değil. O yeterlikte değilim. Kısmen bir rehberlik yaparım ama aile konusunda eğitim veremem. Ders falan da almadım bu konuda'(Öğretmen, 13).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi (2: % 7) bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini söylemişlerdir. Aileyi yönlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu konuda öğretmen görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Ailelere çocuklarına evde neler yapabileceklerini açıklayabilir bu konuda yardımcı olabilirim. Motive edebilirim. Özgüven verebilirim. Ortak çalışmalar yapmayı tavsiye ederim'(Öğretmen, 20).

4.1.10. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Etkili Özel Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme ile İlgili Bilgi Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi üçü (23: % 82) ÖÖG olan öğrenciler için özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini, bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin görüşleri ile ilgili kesitler aşağıda sunulmuştur.

'Bu konuda tecrübe eksikliğim olduğunu düşünüyorum. Yöntem, teknikleri uygulama konusunda desteğe ihtiyacım var'(Öğretmen, 1).

'Bir yeterliğim yok bu konuda. Bir bilğim yok. Eğitime ihtiyaç duyarım. Yetersiz kaldığımı düşünüyorum. Hizmet içi eğitim kurs almamız gerekir'(Öğretmen, 18).

Görüşülen öğretmenlerden beşi (5: % 18) etkili özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme hususunda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Evet bazılarını kullanabilirim. Doğrudan öğretimi zaten sık sık kullanıyorum. Diğerlerini de zaman zaman kullanabilirim'(Öğretmen, 19).

'Etkili özel öğretim yöntem ve tekniklerini bu öğrenciler için kullanabilirim. Okuma, yazma ve matematik alanlarında onlara özel materyaller de geliştirebilirim'(Öğretmen, 17).

4.1.11. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Öğretim Teknoloji ve Materyal Geliştirme ile İlgili Bilgi Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşülen öğretmenlerin yirmi ikisi (22: % 79) bu öğrenciler için öğretim teknolojileri kullanma ve materyal geliştirmede kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konularda yardıma ihtiyaç duyduklarını, tecrübe ve bilgi sahibi olunması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Hazırlığımız olmadığı, eğitim ve bilgimiz tam olarak olmadığı için yapamam. Çünkü bu çocukların özelliklerini bilmemiz gerekir'(Öğretmen, 24).

'Zor yapamam. Düzeylerine uygun teknoloji ve materyal geliştirmede sıkıntı yaşarım. Yardıma ihtiyaç duyarım'(Öğretmen, 14).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı (6: % 21) bu öğrenciler için öğretim teknolojileri ve materyal geliştirmede kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşleri ile ilgili ifadelerinden kesitler verilmiştir.

'Yapabilirim. Özellikle bilgisayar üzerindeki materyallerde bilgi sahibiyim. Düzenleyebilir ve geliştirebilirim'(Öğretmen, 21).

'Geliştirebiliyorum. Bu konuda tecrübeliyim. İddialyım. Özel ilgim var. Eğitimde aldım'(Öğretmen, 10).

4.1.12. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Sınıfta Problem Davranışlarla Baş Etme ile İlgili Bilgi Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerin yirmi biri (21: % 75) ÖÖG olan öğrencilerin sınıftaki problem davranışları ile baş etme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu öğrencilerin problem davranışları ile baş etmek için tecrübelerinden yararlandıklarını ve ikaz ve uyarılar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu çocuklarda zor olur tabii ki, problem davranışı tamamen yok etmemiz için yöntemleri bilmemiz gerekir. Kısa süreli yardımcı olmaya çalışabilirim ancak davranışı ortadan kaldıracak düzeyde yeterliğe sahip değilim' (Öğretmen, 4).

'Kendi kişisel tecrübelerimden yararlanmaya çalışırım. Konuşarak anlatmaya, çözmeye çalışırım. Özel bir bilgim ve yeterliğim olduğunu söyleyemem. Bu noktada bilgilendirilmemiz gerektiğini düşünüyorum' (Öğretmen, 27).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi (7: % 25) ÖÖG olan öğrencilerin problem davranışları ile baş edebilecek yeterlikte olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşleri ile ilgili kesitlere yer verilmiştir.

'Bu konuda sınıf yönetimime güveniyorum. Sınıf içinde hem bu çocukların hemde normal çocukların problem davranışlarını çözebilirim. Bunları sınıfta çözerim. Sözel iletişim kurarak ve çocuğun o anki duygularına bakarak çözerim' (Öğretmen, 13).

'Evet baş edebilirim. Uygulamalı davranış analizi tekniklerini uygulayabilirim. Bu konuda kendimi yeterli görüyorum' (Öğretmen, 1).

4.1.13. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler için Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Bilgi Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi beşi (25: % 89) ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler bu konuda mesleki bilgi ve tecrübelerinin yetersiz olduğunu bulunduğu sınıf ve düzeyini tespit edemeyeceklerini söylemişlerdir. Aşağıda görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

‘Tam olarak ölçmem. Mesleki bilgi ve tecrübem yetersizdir. Desteğe ihtiyaç duyarım’ (Öğretmen, 23).

‘Hayrı yapamam. Bu öğrencilerle ilgili birkaç yönetmelik biliyorum. Ölçme ve değerlendirmede yetersiz kalırım’ (Öğretmen, 9).

Görüşülen öğretmenlerin üçü (3: % 11) bu öğrenciler ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin ifadelerinden kesitler verilmiştir.

‘Bu konuda yeterliğim var. Her derse göre ölçmeye çalışırım. Genelde beceri yaptırdığımız için Ölçüt Bağımlı Test hazırlamaya çalışırım. Akademik becerileri de kazanımlarla yaparız’ (Öğretmen, 11).

‘Her derste bu öğrencilere ölçme ve değerlendirme yapabilirim. Bu konuda kendimi yeterli buluyorum’ (Öğretmen, 13).

4.1.14. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerde Mesleki Gelişim ve Kişilerarası İletişim Becerileri ile İlgili Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşülen öğretmenlerin yirmi yedisi (27 % 96) ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim ve kişilerarası iletişim becerileri ile ilgili yeterlikleri için sabırlı ve hoşgörülü olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin yirmisi (20: % 71) bu konuda eğitimi olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin altısı (6: % 22) etkili iletişim becerilerine sahip olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçü (3: % 11) ekip işbirliği içinde çalışılması gerektiğini söylemişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Bu öğrencilerle iletişimi iyi olmalı, hoş görülmesi ve sabırlı olmalı. Duyarlı olmaları gerekir. bu öğrenciler hakkında bilgili olması gerekir. Onların duygularını ve düşüncelerini iyi bilmeli'(Öğretmen, 16).

'Her branştaki öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik eğitim almaları gerekir. Eğer böyle bir imkân olmuyorsa bu alanda uzman kişilerin vereceği hizmet için kurslara katılması gerekir'(Öğretmen, 13).

'Mutlaka öğrencini gittiği rehabilitasyon ve okulun öğretmenleri işbirliği içinde olmalılar. Kesinlikle okullarda rehber öğretmen olmalı ve birlikte çalışmalılar'(Öğretmen, 22).

4.1.15. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Alan Bilgisi Yeterlikleri ile İlgili Diğer Görüşleri

Görüşülen öğretmenlerin yirmi altısı (26: % 93) ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu öğrencilerin genel özellikleri hakkında bilgi sahibi

olunması gerektiğini, öğrenme özelliklerinin ve ihtiyaçlarının iyi bilinmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ile ilgili kesitler sunulmuştur.

‘Öncelikli olarak bu öğrencilerin özelliklerini iyi bilmeleri gerekir. Bu öğrencilerin düşünme yapılarını ve çevreyi algılama şekillerini de bilmeleri gerekir’(Öğretmen, 18).

‘Bu öğrencilerin özelliklerini iyi bilmeleri gerekir. İhtiyaçlarını iyi saptamaları gerekir’(Öğretmen, 8).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin on altısı (16: % 57) öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitim, dersler ve seminerler alması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Bu konuda öğretmenlerin derin bir eğitim almaları gerekir. Eğitimlerde de uygulamaya ağırlık verilmesi gerekir. Üniversiteler de verilen eğitim ve uygulamalar arttırılabilir’(Öğretmen, 19).

‘Öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik olarak eğitim almaları gerekir. Sık sık hizmet içi seminer ve kurslara katılmaları faydalı olacaktır’(Öğretmen, 17).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na katılanlar ve katılmayanlar arasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’

- a) ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
b) son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Aşağıda ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği deney ve kontrol grubuna ait ön test puan dağılımları verilmiştir.

Tablo 29: ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Ön test Puan Dağılımları.

Sıra no	Madde Adı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
1	Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili tanımlar hakkında yeterli bilgim vardır.	2,91	,848	3,00	,853
2	ÖÖG nedenleri hakkında yeterli bilgim vardır.	3,04	,825	3,00	,798
3	ÖÖG yaygınlığı ile ilgili yeterli bilgiye sahibim.	3,00	,853	3,04	,878
4	ÖÖG olan öğrencilerin tanımlama ve değerlendirme süreci hakkında yeterli bilgi sahibiyimdir.	2,87	,815	2,87	,968
5	ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili yeterli bilgim vardır.	2,65	,714	2,61	1,033
6	ÖÖG olan öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	2,70	,765	2,57	,992
7	ÖÖG olan öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	2,74	,810	2,61	,839
8	ÖÖG olan öğrencilerin dil gelişimi özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	2,87	,815	2,70	,765
9	ÖÖG olan öğrencilerin sosyal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	2,78	,736	2,70	,876
10	ÖÖG olan öğrencilerin duygusal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	2,74	,810	2,78	,850
11	ÖÖG olan öğrencilerin davranışsal özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	2,87	,869	2,78	,850
12	ÖÖG olan öğrencilere yönelik Türkiye’deki eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahibim.	2,83	,778	2,78	,951
13	ÖÖG olan öğrencilerin sorun yaşadıkları akademik alanlar hakkında yeterli bilgim vardır.	2,83	,834	2,57	,788

Faktör1	ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği	2,83	,680	2,76	,759
14	ÖÖG olan öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	2,65	,775	2,74	,964
15	ÖÖG olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	3,13	,968	2,91	,900
16	ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	3,04	,767	2,96	,928
17	ÖÖG olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	3,04	,976	2,78	,850
18	ÖÖG olan öğrencilerin görsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	2,83	,778	2,87	,869
19	ÖÖG olan öğrencilerin işitsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	2,70	,765	2,78	,795
20	ÖÖG olan öğrencilerin dokunsal algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	2,87	,869	2,78	,902
21	ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlamada bilgim yeterlidir.	2,83	,887	2,61	,891
22	ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi uyarlayabilme de bilgim yeterlidir.	2,87	,968	2,57	,945
23	ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlemede bilgim yeterlidir.	2,78	,951	2,65	,935
Faktör2	ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği	2,87	,733	2,76	,800
24	ÖÖG olan öğrenciler için BEP öncesi öğrenci performansını belirlemede bilgim yeterlidir.	2,96	1,186	2,87	,815
25	ÖÖG olan öğrenciler için BEP hazırlamada bilgim yeterlidir.	2,91	,949	2,91	,793
26	ÖÖG olan öğrenciler için BEP uygulama ile ilgili yeterli bilgim vardır.	2,96	,976	2,83	,887
27	ÖÖG olan öğrenciler için BEP izleyebilme ile ilgili yeterli bilgim vardır.	2,91	,996	2,78	,850
28	ÖÖG olan öğrenciler için BEP değerlendirmede bilgim yeterlidir.	2,96	1,022	2,83	,887
29	ÖÖG olan öğrencilerin aileleri için Aile Eğitimi yapmada yeterli bilgiye sahibimdir.	2,57	,788	2,48	,846
30	ÖÖG olan öğrencilerin ailelerine rehberlik yapmada yeterli bilgim vardır.	2,65	,885	2,43	,728
31	ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını uygulayabilmede yeterliyimdir.	2,83	,937	2,65	,714
32	ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını değerlendirmede yeterliyimdir.	2,70	,926	2,57	,843
33	ÖÖG olan öğrencilerle çalışırken diğer meslektaşlarım ile işbirliği yapabilmede yeterliyimdir.	3,26	1,251	2,78	,902
Faktör3	ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği	2,86	,889	2,71	,696
Ölçek Geneli	ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	2,85	,719	2,75	,689

Tablo 29 incelendiğinde, ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği ölçek genelinde deney grubu ön test aritmetik ortalaması 2,85 ve standart sapma ,719 iken kontrol grubunun ölçek geneli ön testinde aritmetik ortalama 2,75 ve standart sapma ,689 değerleri görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun ölçek genelindeki ön test puanlarının birbirine yakın olduğu ve aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 29 ölçek faktörlerinden Faktör1 ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği faktörüne göre incelendiğinde, deney grubu ön test aritmetik ortalama 2,83 ve standart sapma ,680 iken kontrol grubu ön test aritmetik ortalamasının 2,76 ve standart sapmanın ,759 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği faktöründe deney ve kontrol grubunun ön test sonuçlarının birbirine çok yakın olduğu ve aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 29 ölçek faktörlerinden Faktör2 ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği faktörüne göre incelendiğinde, deney grubu ön test aritmetik ortalama 2,87 ve standart sapma ,733 iken kontrol grubu ön test aritmetik ortalamasının 2,76 ve standart sapmanın ,800 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği faktöründe deney ve kontrol grubunun ön test sonuçlarının birbirine çok yakın olduğu ve aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 29 ölçek faktörlerinden Faktör3 ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği faktörüne göre incelendiğinde, deney grubu ön test aritmetik ortalama 2,86 ve standart sapma ,889 iken kontrol grubu ön test aritmetik ortalamasının 2,71 ve standart sapmanın ,696 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği faktöründe deney ve kontrol grubunun ön test sonuçlarının birbirine çok yakın olduğu ve aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Aşağıda ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği deney ve kontrol grubuna ait son test puan dağılımları verilmiştir.

Tablo 30: ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu

Son Test Puan Dağılımları.

Sıra no	Madde Adı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
1	Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili tanımlar hakkında yeterli bilgim vardır.	4,04	,767	2,43	,896
2	ÖÖG nedenleri hakkında yeterli bilgim vardır.	3,78	,671	2,52	,897
3	ÖÖG yaygınlığı ile ilgili yeterli bilgiye sahibim.	3,78	,850	2,39	,940
4	ÖÖG olan öğrencilerin tanılama ve değerlendirme süreci hakkında yeterli bilgi sahibiyimdir.	3,91	,792	2,34	,934
5	ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili yeterli bilgim vardır.	3,65	,884	2,21	,795
6	ÖÖG olan öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	3,95	,824	2,43	,787
7	ÖÖG olan öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	3,82	,777	2,43	,727
8	ÖÖG olan öğrencilerin dil gelişimi özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	4,21	,795	2,34	,884
9	ÖÖG olan öğrencilerin sosyal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	4,08	,668	2,43	,787
10	ÖÖG olan öğrencilerin duygusal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	4,08	,596	2,47	,790
11	ÖÖG olan öğrencilerin davranışsal özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	4,17	,716	2,43	,843
12	ÖÖG olan öğrencilere yönelik Türkiye'deki eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahibim.	4,13	,868	2,08	,792
13	ÖÖG olan öğrencilerin sorun yaşadıkları akademik alanlar hakkında yeterli bilgim vardır.	4,21	,735	2,30	,875
Faktör1	ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği	3,99	,573	2,37	,716
14	ÖÖG olan öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	4,08	,668	2,17	,834
15	ÖÖG olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	4,21	,735	2,69	,764
16	ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	4,39	,583	2,73	,751
17	ÖÖG olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	4,13	,919	2,52	,790
18	ÖÖG olan öğrencilerin görsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	4,21	,599	2,52	,845
19	ÖÖG olan öğrencilerin işitsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	4,21	,735	2,52	,897
20	ÖÖG olan öğrencilerin dokunsal algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	4,00	,603	2,43	1,036

21	ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlamada bilgim yeterlidir.	4,21	,599	2,26	,810
22	ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi uyarlayabilme de bilgim yeterlidir.	4,21	,671	2,34	,934
23	ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlemede bilgim yeterlidir.	4,30	,634	2,39	,838
Faktör2	ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi	4,20	,493	2,46	,751
24	ÖÖG olan öğrenciler için BEP öncesi öğrenci performansını belirlemede bilgim yeterlidir.	4,26	,540	2,30	,822
25	ÖÖG olan öğrenciler için BEP hazırlamada bilgim yeterlidir.	4,08	,733	2,52	,897
26	ÖÖG olan öğrenciler için BEP uygulama ile ilgili yeterli bilgim vardır.	4,17	,777	2,39	,891
27	ÖÖG olan öğrenciler için BEP izleyebilme ile ilgili yeterli bilgim vardır.	4,17	,777	2,39	,891
28	ÖÖG olan öğrenciler için BEP değerlendirmede bilgim yeterlidir.	4,13	,694	2,34	,884
29	ÖÖG olan öğrencilerin aileleri için Aile Eğitimi yapmada yeterli bilgiye sahibimdir.	4,21	,671	2,34	,714
30	ÖÖG olan öğrencilerin ailelerine rehberlik yapmada yeterli bilgim vardır.	4,26	,688	2,43	,787
31	ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını uygulayabilmede yeterliyimdir.	4,21	,671	2,52	,994
32	ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını değerlendirmede yeterliyimdir.	4,08	,668	2,56	,945
33	ÖÖG olan öğrencilerle çalışırken diğer meslektaşlarım ile işbirliği yapabilmede yeterliyimdir.	4,52	,593	2,52	1,038
Faktör3	ÖÖG Meslek Bilgisi	4,21	,535	2,43	,793
Ölçek Geneli	ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	4,12	,467	2,41	,706

Tablo 30 incelendiğinde, ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği ölçek genelinde deney grubu son test aritmetik ortalaması 4,12 ve standart sapma ,467 iken kontrol grubunun ölçek geneli son testinde aritmetik ortalama 2,41 ve standart sapma ,706 değerleri aldığı görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun ölçek genelindeki son test puanlarının birbirinden farklı olduğu ve aralarında deney grubu lehine fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 30 ölçek faktörlerinden Faktör1 ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği faktörüne göre incelendiğinde, deney grubu son test aritmetik ortalama 3,99 ve standart sapma ,573 iken kontrol grubu son test aritmetik ortalamasının 2,37 ve standart sapmanın ,716 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği faktöründe deney ve kontrol grubunun son test puanlarının birbirlerinden farklı olduğu ve aralarında deney grubu lehine fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 30 ölçek faktörlerinden Faktör2 ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği faktörüne göre incelendiğinde, deney grubu son test aritmetik ortalama 4,20 ve standart sapma ,493 iken kontrol grubu son test aritmetik ortalamasının 2,46 ve standart sapmanın ,751 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği faktöründe deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının birbirlerinden farklı olduğu ve aralarında deney grubu lehine fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 30 ölçek faktörlerinden Faktör3 ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği faktörüne göre incelendiğinde, deney grubu son test aritmetik ortalama 4,21 ve standart sapma ,535 iken kontrol grubu son test aritmetik ortalamasının 2,43 ve standart sapmanın ,793 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği faktöründe deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının birbirlerinden farklı olduğu ve aralarında deney grubu lehine fark olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun kendi içindeki ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test ve son test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 31’de Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları ve Tablo 32’de Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları verilmiştir.

Tablo 31: *Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

Gruplar	Faktör	N	\bar{X}	Std. Sp.	T Değeri	SD	P
Deney	Faktör1	23	2,83	,680	,299	43,476	,766
	Faktör2	23	2,87	,733	,480	43,666	,633
	Faktör3	23	2,86	,889	,664	41,627	,510
	Genel	23	2,85	,719	,507	43,923	,615
Kontrol	Faktör1	23	2,76	,759	,299	43,476	,766
	Faktör2	23	2,76	,800	,480	43,666	,633
	Faktör3	23	2,71	,696	,664	41,627	,510
	Genel	23	2,75	,689	,507	43,923	,615

*p<0.05

Tablo 31’deki deney ve kontrol grubu ön test sonuçları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması 2,85 ve standart sapması ,719 bulunurken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 2,75 ve standart sapması ,689 bulunmuştur. Tablo 31’ de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. [$t = .507$, $p < 0.05$]. Bu bulgu, deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunun Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterliklerinin birbirlerine yakın düzeyde olduklarını göstermektedir.

Tablo 32: *Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

Gruplar	Faktör	N	\bar{X}	Std. Sp.	T Değeri	SD	P
Deney	Faktör1	23	3,99	,573	8,439	41,998	,000
	Faktör2	23	4,20	,493	9,274	37,994	,000
	Faktör3	23	4,21	,535	8,909	38,592	,000
	Genel	23	4,12	,467	9,642	38,155	,000
Kontrol	Faktör1	23	2,37	,716	8,439	41,998	,000
	Faktör2	23	2,46	,751	9,274	37,994	,000
	Faktör3	23	2,43	,793	8,909	38,592	,000
	Genel	23	2,41	,706	9,642	38,155	,000

*p<0.05

Tablo 32'deki deney ve kontrol grubu son test sonuçları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması 4,12 ve standart sapması ,467 bulunurken, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 2,41 ve standart sapması ,706 bulunmuştur. Tablo 32' de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği son test puanları bağımsız örneklem t testi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [t = .9,642, p<0.05].

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin artırılmasında geliştirilen Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programına katılanlar arasında Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Deney grubunun kendi içindeki ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test ve son test puanları tek örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 33’de deney grubu ön test- son test tek örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 33: *Deney Grubu Ön Test-Son Test Tek Örneklem T Testi Sonuçları.*

Test	Faktör	N	\bar{X}	Std. Sp.	T Değeri	SD	P
Ön Test	Faktör1	23	2,8328	,68042	-6,703	22	,000
	Faktör2	23	2,8739	,73312	-7,466	22	,000
	Faktör3	23	2,8696	,88904	-6,089	22	,000
	Genel	23	2,8564	,71926	-7,379	22	,000
Son Test	Faktör1	23	3,9900	,57391	-6,703	22	,000
	Faktör2	23	4,2000	,49360	-7,466	22	,000
	Faktör3	23	4,2130	,53539	-6,089	22	,000
	Genel	23	4,1212	,46705	-7,379	22	,000

*p<0.05

Tablo 33’de ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ deney grubu ön test sonuçları incelendiğinde, aritmetik ortalaması 2,85 standart sapma ,719 ve t değeri -7,379 bulunurken, deney grubu son test sonuçlarında aritmetik ortalama 4,12 standart sapma ,467 ve t değeri -7,379 bulunmuştur.

Tablo 33’de görüldüğü üzere deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$p = ,000$ $p < 0.05$].

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin artırılmasında geliştirilen Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programına katılmayanlar arasında Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Kontrol grubunun kendi içindeki ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test ve son test puanları tek örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 34’de kontrol grubu ön test- son test tek örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 34: Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Tek Örneklem T Testi Sonuçları.

Test	Faktör	N	\bar{X}	Std. Sp.	T Değeri	SD	P
Ön Test	Faktör1	23	2,7692	,75973	3,084	22	,005
	Faktör2	23	2,7652	,80035	2,671	22	,014
	Faktör3	23	2,7130	,69694	2,170	22	,041
	Genel	23	2,7510	,68980	3,019	22	,006
Son Test	Faktör1	23	2,3746	,71648	3,084	22	,005
	Faktör2	23	2,4609	,75181	2,671	22	,014
	Faktör3	23	2,4348	,79350	2,170	22	,041
	Genel	23	2,4190	,70617	3,019	22	,006

* $p < 0.05$

Tablo 34 ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ kontrol grubu ön test sonuçları incelendiğinde, aritmetik ortalaması 2,75 standart sapma ,689 ve t değeri 3,019 bulunurken, kontrol grubu son test sonuçlarında aritmetik ortalama 2,41 standart sapma ,706 ve t değeri 3,019 bulunmuştur. Tablo 34’de görüldüğü üzere kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$p = ,006$ $p < 0.05$].

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin arttırılmasında geliştirilen ve uygulanan Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programına yönelik görüşleri nasıldır?’ şeklinde belirlenmiştir. Beşinci alt probleme yönelik olarak eğitime katılan deney grubundaki yirmi üç öğretmenin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlikleri eğitim programına ilişkin görüşlerine sırasıyla yer verilmiştir.

4.5.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğindeki ÖÖG Olan Öğrenciler ve Özellikleri Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

ÖÖG öğretmen eğitimine katılan deney gurubundaki yirmi üç öğretmen (23: % 100) ÖÖG Öğretmen Eğitimi Programı içeriği ile ÖÖG olan öğrenciler ve özellikleri konusundaki yeterliği ile ilgili olarak tamamı faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğretmenlerin katıldıkları bu öğretmen eğitimi programı ile ÖÖG olan öğrencileri ve özellikleri hakkında yeterli bilgi edindiklerini ve bu tür eğitimlerin sürekli yapılması gerektiğini de belirtmişlerdir. Aşağıda deney grubundaki görüşülen öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu eğitim biz öğretmenler için özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanımamız açısından çok faydalı oldu'(Öğretmen, 6)

'Katıldığımız öğretmen eğitiminin bu öğrencileri ve özelliklerini tanımamız açısından etkili oldu. Önceleri çocuk problemleri der geçerdik ama şimdi disleksi ya da ÖÖG olduğunu düşünabiliyorum'(Öğretmen, 21).

4.5.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğindeki ÖÖG Olan Öğrencilere Dönük Öğretim Düzenlemeleri ve Uygulamaları Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Öğretmen eğitimi programına katılan deney gurubundaki öğretmenlerin yirmi üçü (23: % 100) program içeriğinin, öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları hakkındaki yeterliği ile ilgili olarak tamamı yeterli bulduklarını ve bu tür eğitimlere daha sık yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden bazıları ise bu tür eğitim programlarında uygulamalara daha fazla yer verilmesinin kendilerine daha fazla katkı sağlayacağını da belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Öğretmen eğitimi programı içeriğinde yapılan sunumların, açıklamaların ve örneklerin öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları konusunda olumlu katkı sağlamıştır'(Öğretmen, 2).

'Eğitimim programı içeriğinde yapılan anlatımlar etkiliydi. Benim için çok olumlu oldu. Katkılar sağladı. Ancak bu ve bu tür eğitimlerde uygulamalara daha fazla yer verilebilir'(Öğretmen, 17).

4.5.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğindeki ÖÖG Olan Öğrencilerin Yasal Hakları Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Deney grubundaki görüşülen öğretmenlerin tamamı (23: % 100) katıldıkları öğretmen eğitimi programı ile özel öğrenme güçlüğü ve diğer sağlık raporu olan öğrencilerin yasal hakları konusunda programın yeterli olduğunu ve faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu konudaki edindikleri bilgiler ile öğrenciler ve ailelere daha yararlı olacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu eğitim ile öğrencilerin yasal haklarını öğrendim. Bu çok iyi oldu. Ailelere ve öğrencilere bu konuda daha fazla bilgi verebilir, yardımcı olabilirim'(Öğretmen, 20).

'Eğitimde yasalarla ilgili güncel bilgiler edindim. Öğrencilerin yasal haklarını biliyorum'(Öğretmen, 15).

4.5.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğindeki ÖÖG Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Akademik Sorunlar Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yirmi üçü (23: % 100) ÖÖG olan öğrencilerin akademik sorunları hakkında programın yeterli olduğunu kendileri için aydınlatıcı bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerden bazıları ise bu tür eğitimleri kendilerinin anladıklarını fakat daha basit olmasını beklediklerini çünkü bu bilgileri ailelere anlatmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Öğrencilerin karşılaştıkları akademik sorunları ve bunlar karşısında uygulayabileceğimiz çözümleri yeterince bu eğitimle öğrendiğimi düşünüyorum'(Öğretmen, 20).

'Bilgilerin biraz daha basitleştirilerek anlatılması daha iyi olurdu. Çünkü, bizler bu akademik bilgileri ailelere anlatırken biraz zorlanıyoruz. Velilere bu konuları anlatmakta ve öğretmekte zorlanıyoruz. Ancak eğitim yeterliydi'(Öğretmen, 17).

4.5.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğindeki ÖÖG Olan Öğrencilerin İhtiyaçlarına Uygun Plan Hazırlama ve Uygulama Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Deney gurubundaki görüşülen öğretmenlerin tamamı (23: % 100) eğitim programının içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama yeterliği ile ilgili programın yeterli olduğunu ve kendilerinin bu alanda yeterli bilgiye eriştiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'ÖÖG öğretmen eğitimi programı ile öğrenci ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip oldum'(Öğretmen, 4).

'Artık öğrenciler için BEP hazırlayabilirim. Bu öğretmen eğitimi programı beni bu konuda destekledi'(Öğretmen, 12).

4.5.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğinin ÖÖG Olan Öğrenciler için BEP Geliştirme ve Uygulanması Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Araştırmaya katılan deney gurubundaki öğretmenlerin tamamı (23: % 100) öğretmen eğitimi programı içeriğinin bu öğrenciler için BEP geliştirme ve uygulanması açısından yeterliğini yeterli bulduklarını ve kendilerinin BEP geliştirme ve uygulama yapabilecek yeterliğe ulaştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Artık kendim BEP yapabilirim. Bundan böyle bu konuda kısmen yardım alacağımı düşünüyorum. BEP'te bulunması gerekenleri biliyorum. Sırasına göre hazırlayabilirim'(Öğretmen, 21).

'Bu konuda öğretmen eğitimi programından aldığımız bilgiler yeterliydi. Özellikle BEP'te aile ve öğrencinin görüşlerinin alınması gerektiğini bilmek çok faydalıydı'(Öğretmen, 6).

4.5.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğinin ÖÖG Olan Öğrenciler için Aile Eğitimi ve Rehberliği Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Görüşmeye katılan deney gurubundaki öğretmenlerin yirmi üçü (23: % 100) eğitim programının aile eğitimi ve rehberliği alanındaki içeriğini yeterli bulduklarını belirtirken eğitim içeriğinin uygulamalı olmasının kendilerini daha yeterli hale getireceklerini düşündüklerini söylemişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Ailenin bu işin içinde olacağını biliyorum. Bu eğitimle ailenin önemli olduğunu gördüm. Artık aileleri yönlendirebilirim'(Öğretmen, 23).

'Ailenin önemli olduğunu öğrendim. Artık aileye rehberlik yapabiliyim. Ancak, aile eğitiminde yardıma ihtiyaç duyarım'(Öğretmen, 9).

'Ben bu konuda bilgilendim. Aile eğitiminde işbirliği şart onlar olmadan sonuca varılmıyor. Ailelerde eğitilmeli ya da bu konular uygulamalı olarak bize gösterilmelidir'(Öğretmen, 13).

4.5.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğinin ÖÖG Olan Öğrenciler için Kullanılabilecek Özel Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Deney gurubundaki görüşülen öğretmenlerin tamamı (23: % 100) öğretmen eğitimi programı içeriğinin özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme konusunda yeterli olduğunu ve bu konuda kendilerinin bilmedikleri yöntem ve teknikleri de öğrendiklerini kendilerinin de yeterli hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu eğitim programında yeni ve birçok yöntem teknik gördüğümü düşünüyorum. Bence program ve bizim için yeterliği iyiydi'(Öğretmen, 15).

'Bu eğitimde çok fazla yöntem ve teknik gördüm. Hem de bizim için güzel bir hatırlatma oldu'(Öğretmen, 20).

4.5.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğinin ÖÖG Olan Öğrenciler için Öğretim Teknoloji ve Materyal Geliştirme Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Deney gurubundaki görüşülen öğretmenlerin yirmi üçü (23: % 100) öğretmen eğitimi programı içeriğindeki ÖÖG olan öğrenciler için öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğretim teknoloji ve materyallerin sınıflarda hazır bulunmasının gerekli olduğunu da belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

‘Eğitim yeterliydi. Okulların bünyeleri bu konuda yeterli değildir. Okullarda bu öğretim teknoloji ve materyal geliştirme yaygınlaştırılmalıdır’(Öğretmen, 17).

‘Öğretim teknoloji ve materyallerin sınıflarda hazır olması daha iyi olur diye düşünüyorum. Yani okul yönetiminin bu konuda yardımcı olması gerekir. Bizim yapmamız sınırlı oluyor. Aldığımız eğitim içerik açısından yeterliydi bence’(Öğretmen, 15).

4.5.10. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğinin ÖÖG Olan Öğrencilerin Problem Davranışları ile Baş Etme Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Görüşme yapılan deney gurubundaki öğretmenlerin yirmi üçü (23: % 100) bu konuda aldıkları eğitimin içeriğinin kendileri için yeterli olduğunu söylemişlerdir. Görüşülen öğretmenler davranış problemleri ile baş etme de daha önceki bildikleri ve bu eğitimle öğrendiklerinin kendilerini daha başarılı hale getireceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

'Eğitim bence iyiydi, yeterliydi. Bu konu her zaman üzerinde durulması gereken bir konu çünkü hepimiz davranış problemleri ile karşılaşılıyor. Bireysel farklılıklarından dolayı öğrencilerde bu sorunlar hep var'(Öğretmen, 13).

'Davranış problemleri ile baş edebilecek yeterliğe ulaştım. Önceki tecrübelerim ve buradaki öğrendiklerimi birleştirdiğimde daha başarılı olacağımı düşünüyorum'(Öğretmen, 14).

4.5.11. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğinin ÖÖG Olan Öğrenciler için Uygun Ölçme Araçları Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Hakkındaki Yeterliği ile İlgili Deney Grubunun Görüşleri

Deney gurubundaki görüşülen öğretmenlerin yirmi üçü (23: % 100) katıldıkları öğretmen eğitimi programının içeriğinin ve kendilerinin edindikleri bilgilerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenler özellikle ÖÖG ve diğer öğrencilerin sınavları ile ilgili edindikleri bilgileri faydalı bulduklarını da söylemişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerden bazılarının görüşlerinden kesitler verilmiştir.

'Eğitim programı içeriğinde bazı gözden kaçırdığımız noktalara dikkat çekilmiş ve faydalı bilgiler edindiğimizi gördüm. Örneğin, sınavlar hususunda faydalı bilgiler edindim'(Öğretmen, 3).

'Bu öğretmen eğitimi programı ile özellikle sınav yapma, soru hazırlama, süre, yer gibi konularda iyi bilgilendim'(Öğretmen, 15).

4.5.12. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı İçeriğine Eklenmesini Düşündükleri Konularla İlgili Deney grubunun Görüşleri

Görüşme yapılan deney gurubundaki öğretmenlerin bazıları katıldıkları eğitim programı içeriğine eklenmesini uygun buldukları düşünceleri olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

'Bu tür eğitimlerin küçük guruplarla ve zaman bakımından düzenli aralıklarla yapılmasını isterim. Sınıfta birlikte öğrencilere öğretmenlerin uygulayıp uygulamadığı takip edilmelidir'(Öğretmen, 18).

'Türkiye genelindeki tüm okullarda özel öğrenme güçlüğü ile ilgili programın bütün yıla dağıtılacak şekilde yer verilmesini ve uygulanması gerektiğini düşünüyorum'(Öğretmen, 17).

BÖLÜM V: TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen Özel Öğrenme Güçlüğü alanı öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiğini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan yola çıkarak yapılan tartışma alt problemlere göre sunulmuştur. Araştırmanın alt problemlerinin çözümüne yönelik elde edilen bulgular ve literatürde yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? şeklindeydi.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş konulardan biri özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanınması ve değerlendirmesi ile ilgili bilgi yeterliklerine yönelik görüşleriydi. Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı ÖÖG olan öğrencilerin tanımlama ve değerlendirmelerinin RAM'larda yapıldığını bir bölümü ise nasıl yapıldığını bilmediklerini bazıları ise kendilerinin yaptıklarını çok az bir kısmı da bunun hastaneler ve Ramlarda yapıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin tanımlama ve değerlendirmelerine yönelik yeterli bilgilerinin olmadığı sonuçları çıkarılabilir. Görüşülen öğretmenlerden elde edilen bilgiler yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Esen ve Çifci (2000) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgilerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmanın bulgularında öğretmenlerin öğrenme yetersizliği tanımlarında daha çok zihin engelli ya da problem davranışa sahip olan öğrencileri betimledikleri, Doğan'ın (2013) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri

belirlemede yetersiz kaldıkları bulguları ile paralellik göstermektedir. Bunların yanı sıra Vaughn, Thompson, ve Hıckman, (2003) müdahaleye tepki yaklaşımının ((Response to Intervention, RTI) okuma ve öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleme aracı olarak kullanımı çalışmalarında müdahaleye tepki yaklaşımının okuma problemi olan öğrencileri belirlemede uygun bir yöntem olduğu, kademeli olarak önleme odaklı bir eğitim modeli McAlenney ve Coyne'ye göre (2015) ve kendi içerisinde aşamalı bir bütünlük oluşturan eğitsel değerlendirme çeşidi olduğu (Friend, 2008; Fuchs, Fuchs ve Zumeta, 2008; Reschly, 2009) bilinmektedir. Yurt dışında ÖÖG olan öğrencileri belirlemek için müdahaleye tepki yaklaşımının (Balcı, 2015) öğretmenlerden tarafından sıklıkla kullanılmasına rağmen ülkemizde öğretmenler arasında bu yöntemin sıklıkla kullanılmadığını ve bu konu da ülke genelinde eğitimler verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen bir diğer soruda Özel Öğrenme Güçlüğü'nün nedenleri ile ilgili bilgi yeterliklerine yönelik görüşleriydi. Görüşülen öğretmenlerin bir bölümü ÖÖG'nin nedenlerinin genetik ve kalıtsal olduğunu belirtirken bir kısmı bu konuda bilgilerinin olmadığını bazıları ise bu konuda akraba evliliği, düşme, korku, ekonomik problemler, alkol, uyuşturucu, ilaç kullanımı, hastalık, kaza, zeka geriliği, menenjit ve epilepsi sonucu oluştuğu yönünde bilgileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkılarak görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığı söylenebilir.

Görüşleri alınan öğretmenlerin yarısından fazlası ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırılması ile ilgili bir bilgilerinin olmadığını, bir kısmı ise disleksi isminde bir sınıflanmasını bildiklerini çok az bir kısmı da disleksi, diskalkuli, disgrafi şeklinde sınıflandırıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden alınan bilgiler ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırılması ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Sezer ve Akın'ın (2011) ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin

matematik öğrenme bozukluğuyla ilgili görüşlerini incelemek için yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin diskalkuli kavramını bilmedikleri ve öğretmenlerin hepsi matematik öğrenme bozukluğuyla ilgili uzman yardımı alamadıklarını tespit ettikleri araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer şekilde Saygılı (2017) diskalkuli diğer bir ifade ile matematik öğrenme güçlüğünün ne olduğu ve nasıl fark edileceği ile diskalkuli olan bir öğrenciyi nasıl yardım edileceğine dair önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmalarında öğretmenlerin diskalkuliyi bilmelerinin öğrencileri matematik dersine yakınlatacağı ve çözümler için çalışılmasına katkı sağlayacağı sonuçları da öğretmenlere ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırılması ile ilgili bilgi, eğitim ve seminer vermenin gerekliliğini göstermektedir.

ÖÖG olan öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili bilgi yeterliklerinin sorulduğu öğretmenler, fiziksel görünüşleri ile ilgili olarak yaklaşık yarısı normal olduğunu bir bölümü ise görünüşlerinin farklı olduğunu söylemişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden yarısı kadarı dil gelişimlerinde problemleri olduğunu belirtirken bir kısmı da dil gelişimlerinde problem olmadığını belirtmişlerdir. Zeka seviyeleri ile ilgili ise öğretmenlerin üçte biri kadarı normal olduklarını bir kısmı ise zeka problemlerinin olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin yarısı bu öğrencilerin sosyal-duygusal alanlarda yetersizlikleri olduğunu söylerken bir kısmı bu alanlarda normal olduklarını bir bölümü de bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili bilgi yeterliklerinin farklılıklar sergilediği ve genel olarak bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Yurt dışında yapılan bir araştırmada, Saravanabhavan ve Saravanabhavan (2010) öğretmen ve öğretmen adayları arasındaki öğrenme güçlüğü bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlamışlar ve düz liselerde çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi düzeyinin istatistiksel olarak farklı olduğunu ve düz liselerde çalışan öğretmenlerin özel okuldaki öğretmenler ile öğretmen adaylarından daha bilgili olduklarını ve özel okulda çalışan öğretmenlerinde öğretmen adaylarından daha bilgili olduklarını tespit

etmişlerdir. Bu araştırma sonuçları öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili bilgilerinin farklı olduğunu destekler niteliktedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri kadarı ÖÖG olan öğrencilerin Türkiye'deki eğitimleri ile ilgili bilgilerinin olmadığını, bir bölümü ise normal sınıflarda kaynaştırma programlarına dahil olduklarını, birkaç öğretmen ise okullarda destek eğitimi aldıklarını ve bazı öğretmenlerde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden alınan bilgilere göre ÖÖG olan öğrencilerin Türkiye'deki eğitimleri ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bu bulgunun, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerini inceleyen Altun ve Uzuner, (2016) çalışmalarının sonucunda elde ettikleri, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi seviyelerinin yetersiz, ilgili konuda veli-öğretmen işbirliğinin zayıf ve öğretmenlerin bu güçlülere çözüm getirme noktasında çok yeterli olmadıkları sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlama ve uyarlama ile ilgili yeterlikleri hakkındaki görüşlerinde ise, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini ve bu konuda eğitime ihtiyaçlarının olduğunu söylerken çok az bir kısmı ise bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini söylemişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlama ve uyarlama konularında eğitime ihtiyaç duydukları açıkça görülmektedir. Bu bulgu, Kurth ve Keegan'ın (2014) eğitimcilerin ne tür uyarlamalar geliştirdiklerini açıklamak ve onların yapmış olduğu bu uyarlamaların engelli öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmadaki etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yaptığı uyarlamaların öğrenciye öğretimde etkili olduğunu ve genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerden daha düşük kalite ve netlikte uyarlamalar yaptıkları

bulgusu da bu konularda öğretmenlere eğitim verilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Görüşleri alınan öğretmenlerin yarısı ÖÖG olan öğrenciler için BEP öncesi öğrencinin performansını belirlemede kendilerini yeterli gördüklerini ve bu konuda eğitim aldıkları ve tecrübelerinin olduğunu belirtirken diğer yarısı ise bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini ve eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin üçte biri kadarı kendilerini ders ve eğitim gördüklerinden dolayı yeterli gördüklerini ifade ederken üçte biri ise eğitim ve ders görmediklerini dolayısıyla bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini, diğer üçte birlik kısmı ise kendilerini kısmen yeterli gördüklerini BEP hazırlarken yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. BEP ile ilgili olarak, öğretmenlerin bu konuda eğitim ya da seminer almış olmalarının kendilerini yeterli hissetmelerinde önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliklerine etkisini araştıran İlik'in (2015) araştırma sonucunda, öğretmenlere uygulanan BEP eğitim programı eğitimine katılan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin artmasında etkili olduğu sonucu ile uyumluluk göstermektedir. BEP'le ilgili öğretmenlerin ders veya eğitim almaları onların BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme ile ilgili yeterliklerini arttırdığı söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla Kuyumcu'nun (2011) yaptığı araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin bilgi eksikliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlarda daha çok hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğu bulgusu da öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve ders almalarının önemine işaret etmektedir. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüklerinde eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecine ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017) amacıyla yapılan bir diğer çalışmada özel öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin bilgi düzeyi ve uygulamaların öğretmenden

öğretmene değiştiği, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüklerini eğitsel değerlendirmeye ve eğitimsel müdahale programlarının hazırlanmasına yönelik bilgi eksikliklerinin olması ve öğretmenlerin eğitimsel müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanması sürecinde güçlükler yaşadıkları bulguları ile paralellik göstermektedir.

Görüşlerine başvurulan öğretmenlerin neredeyse tamamı ÖÖG olan öğrenciler için kendilerini aile eğitimi ve danışmanlığı konusunda yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenler bu konunun eğitim ve uzmanlık gerektirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, ÖÖG olan öğrenciler için etkili özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşlerine başvurulan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini bir kısmı ise yeterli gördüklerini söylemişlerdir. ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik olarak uygulanabilecek özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme hususunda yeterli olmadıkları bulgusu alan yazında yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014) söylenebilir. Obudo (2008) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere öğretilecek konulara yetersiz kaldıkları bulgusu da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Görüşme yapılan öğretmenlere ÖÖG olan öğrenciler için öğretim teknoloji ve materyal geliştirme ile ilgili bilgi yeterliklerine ilişkin sorulan soruya büyük bir çoğunluğu bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri alan yazında Zhang'ın (2000) öğrenme güçlüğü olan öğrencilere teknoloji ve yazma becerileri ile ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesinin gerekliliği bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Birkaç öğretmenin ise kendilerini yeterli gördüklerini belirtmeleri Bağlama, Yıkılmış ve Demirok'un (2017) özel eğitim öğretmenlerinin matematik dersinde öğretim teknoloji ve materyal kullanımında kendilerini yeterli görmeleri sonucu ile paralellik göstermektedir. Sonuçta, genel olarak ÖÖG olan öğrencilerle çalışan

öğretmenlerin öğretim teknoloji ve materyal geliştirme konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.

ÖÖG olan öğrencilerin sınıfta problem davranışları ile baş etmede bilgi yeterlikleri ile ilgili görüşleri alınan öğretmenlerin dörtte üçü kendilerini yeterli görmediklerini dörtte biri ise bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler problem davranışlarla baş etmede tecrübelerinden yararlandıklarını ve genelde sözlü iletişim kullandıklarını belirttikleri de bu yöntemlerin alan yazında belirtilen davranış değiştirme teknikleri ile ilgili olmadığı söylenebilir. Görüşleri alınan öğretmenlerin neredeyse tamamı ÖÖG olan öğrenciler için ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklerine ilişkin kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konuda kendilerini mesleki bilgi ve tecrübe açısından yetersiz olduklarını belirttikleri de bu durumun ÖÖG olan öğrencilerle ilgili eğitim almamalarından kaynaklandığını akla getirmektedir. Alan yazınında yapılan araştırmalarda belirtildiği gibi öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili eğitim görmeleri faydalı olacaktır (Yıkılmış, Güzin ve Yıkılmış, 2006).

Görüşlerine başvuru alan öğretmenlere ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerde mesleki gelişim ve kişiler arası iletişim becerileri ile ilgili yeterlikleri hakkındaki görüşler ile ilgili yöneltilen soruya öğretmenlerin tamamı hoşgörü ve sabrın önemli olduğunu ve yine büyük bir çoğunluğu bu konuda eğitim alınması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Görüşleri alınan öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili eğitim alınması gerekliliğini belirttikleri de bu konuda bütün öğretmenlerin ihtiyaçlarının olduğunu düşündürmektedir. Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını ÖÖG olan öğrencilerin genel özelliklerinin iyi bilinmesi gerektiğini ayrıca öğrenme özelliklerinin ve ihtiyaçlarının da saptanması gerekliliği üzerine olan görüşleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarının neler olduğu ile ilgili ipucu verdiği de söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programına katılanlar ve katılmayanlar arasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’

- a) ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b) son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindeydi.

Araştırmada Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programına katılanlar ve katılmayan öğretmenlerin ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmada kontrol ve deney gurubundaki öğretmenlerin başlangıçtaki ön test puanlarının birbirine yakın olması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili kavram ve uygulama bilgilerinin benzer ve yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu bulgu alan yazında belirtilen araştırmaların (Sarvanabhavan ve Sarvanabhavan, 2010; Sezer ve Akın, 2011; Altun ve Uzuner, 2016; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Tercan ve Bıçakçı, 2018) bulguları ile de benzerlik göstermektedir.

Araştırmada Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen Özel Öğrenme Güçlüğü alanı öğretmen yeterlikleri eğitim programına katılanlar ve katılmayan öğretmenlerin ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırmada kontrol ve deney gurubundaki öğretmenlerin son test puanlarının farklı olması Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının, ÖÖG olan öğrencilerle ilgili kavram, gelişim özellikleri ve uygulama bilgileri açısından etkili bir program olduğunu göstermektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, Özel Öğrenme Güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin arttırılmasında geliştirilen ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na katılanlar arasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindeydi.

Araştırmada, deney grubuna uygulanan ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’nın, Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterliklerini arttırmada etkili bir program olduğu bulunmuştur. Özel Öğrenme Güçlüğü alanı öğretmen yeterlikleri eğitim programına katılan öğretmenlerin, Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili kavram ve uygulamalarda kendilerini yeterli görmeleri öğretmenlere verilen hizmet içi öğretmen eğitimi programının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alanda yapılan benzer öğretmen eğitimi ve öğrencilerle yapılan çalışma sonuçları (Obudo, 2008; Özaydın ve Çolak, 2011; İlik, 2015; Demir 2016;) ile paralellik göstermektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin arttırılmasında geliştirilen ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na katılmayanlar arasında ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?’ şeklindeydi.

Araştırmada, öğretmen eğitimine katılmayan kontrol gurubunun ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol gurubunda bulunan öğretmenlerin ön test puanlarının son test puanlarına göre daha yüksek olduğu

görülmüştür. Kontrol gurubunda bulunan öğretmenlerin son test puanlarında bir miktar geri çekilme olması öğretmenlerin başlangıçta özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili kavram ve uygulamaları bildiklerini düşünürken bu bilgilerinin ölçek maddelerini gördükçe yeterli olmadıklarını düşündüklerini göstermektedir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterliklerinin arttırılmasında geliştirilen ve uygulanan Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na yönelik görüşleri nasıldır?’ şeklindeydi.

Deney grubuna katılan öğretmenlerle yapılan görüşmede, katıldıkları ÖÖG öğretmen yeterlikleri eğitim programı içeriğinin ÖÖG olan öğrenciler ve özellikleri hakkında yeterliği ile ilgili görüşleriydi. Görüşülen öğretmenlerin tamamı ÖÖG öğretmen eğitimi programının ÖÖG olan öğrenciler ve özellikleri hakkında yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Deney grubundaki öğretmenlerin bu öğrencileri tanımaları ve özellikleri hakkında eğitim programının yeterli ve kendilerinin de yeterli olduğunu ifade etmeleri öğretmen eğitimi programının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Görüşülen öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise, ÖÖG öğretmen eğitimi programı içeriğinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları hakkındaki yeterliği ile ilgiliydi. Görüşme yapılan deney grubundaki öğretmenlerin tamamı katıldıkları öğretmen eğitimi programının ÖÖG olan öğrencilere yönelik öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları hakkında yeterli bulduklarını ve bu tür programların sürekli yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin özellikle eğitim almadıkları konular hakkında katıldıkları öğretmen eğitimi

programlarının faydalı olduğu söylenebilir. Türkiye’de ve dünyada özel eğitim öğretmeninin eğitimleri ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu Brownell, Ross, Colon, ve McCallum (2005) ve özellikle ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için öğretmen eğitimi programlarının olmaması geliştirilen öğretmen eğitimi programının önemini göstermektedir.

Deney grubundaki öğretmenlerin tamamı katıldıkları ÖÖG öğretmen eğitimi programında ÖÖG olan öğrencilerin yasal hakları ile ilgili hem programı hem de kendilerini yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Görüşülen öğretmenler ifadelerinde edindikleri bilgilerle ailelere de yararlı olacaklarını düşündüklerini belirtmeleri uygulanan öğretmen eğitimi programının etkililiğini göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlere yöneltilen eğitim programının bu öğrenciler için uygun ölçme araçları hazırlama, uygulama ve değerlendirme açısından yeterliğine ilişkin tamamının etkili olduğunu ifade etmeleri ve özellikle bu öğrencilerin sınav uygulamaları ile ilgili verilen bilgilerin faydalı olduğunu söylemeleri de eğitim programının etkililiğini desteklemektedir. Ayrıca deney grubundaki öğretmenlere yöneltilen aile eğitimi ve rehberliği ile ilgili yeterliklerine ilişkin soruya öğretmenlerin tamamının yeterli bulduklarını belirtmeleri ve aileyi en azından yönlendirme ve rehberlik yapabilme açısından kendilerini yeterli bulmaları da eğitim programının yeterli olduğunu akla getirmektedir. Alan yazında sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerini inceleyen Altun ve Uzuner’in (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi seviyelerinin yetersiz, ilgili konuda veli-öğretmen işbirliğinin zayıf ve öğretmenlerin bu güçlüklerle çözüm getirme noktasında çok yeterli olmadıkları bulguları düşünüldüğünde bu tür öğretmen eğitim programlarının, öğretmenlerin öğrencilerini tanımasının beraberinde aile eğitimi ve rehberliği konusunda öğretmenleri destekleyici nitelikte olduğu da akla gelmektedir.

Görüşlerine başvuru olan öğretmenlere öğretmen eğitimi programının ÖÖG olan öğrencilerin karşılaştıkları akademik sorunlar hakkındaki yeterliğine

ilişkin soruya öğretmenlerin tamamı yeterli bulduklarını belirtirken bazı öğretmenlerin eğitim programı içeriğini kendilerinin anladığını ancak daha da basitleştirildiğinde bunu ailelere anlatmalarının kolay olabileceğini de söylemişlerdir. Bu bulguyla ilgili olarak öğretmen eğitim programları içeriğinin yalın bir dille anlatılması ve örneklere yer verilmesi eğitim programının etkililiğini daha da arttırabileceği söylenebilir.

Eğitime katılan deney grubundaki öğretmenlerin tamamı ÖÖG olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama hakkındaki yeterliğine ilişkin hem eğitim programının içeriğini hem de kendilerinin yeterliği açısından yararlı olduğunu ifade etmeleri de uygulanan eğitim programının etkili olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin tamamı öğretmen eğitimi programının ÖÖG olan öğrenciler için BEP geliştirme ve uygulama açısından yeterli bulduklarını ifade etmeleri ve kendilerini BEP geliştirme ve uygulama açısından yeterliğe ulaştıklarını belirtmeleri de eğitim programının etkili ve yararlı olduğunu göstermektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı eğitiminin öğretmenlerin BEP yeterliklerine etkisini araştıran İlik (2015) araştırmasında öğretmenlere uygulanan BEP eğitim programı eğitimine katılan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin artmasında etkili olduğu sonucu ile bu araştırmanın BEP’le ilgili bulguları paralellik göstermektedir. Bu bulgudan hareketle BEP eğitimi ve benzeri eğitimlerin öğretmenler açısından faydalı olduğu düşünülmektedir.

Deney grubunda eğitime katılan öğretmenlere yöneltilen bir diğer soruda ÖÖG öğretmen eğitimi programı içeriğinin ÖÖG olan öğrenciler için kullanılabilir özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliği ile ilgiliydi. Görüşülen öğretmenlerin tamamı bu öğrenciler için kullanılabilir özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme açısından eğitim programını yeterli bulduklarını, kendileri açısından bir tekrar ve yeni yöntem ve teknikleri öğrendiklerini belirtmeleri katıldıkları eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak görüşülen öğretmenlerin tamamının eğitim programı içeriğinde bulunan öğretim teknoloji ve materyal geliştirme ile ilgili

soruya da yeterli bulduklarını söylemişler ve bunun yanı sıra öğretim teknoloji ve materyallerin sınıfta hazır bulunmasının kendileri açısından daha fazla avantaj sağlayacağını da belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlere öğretim teknoloji ve materyal konularında MEB ve ya okul yönetiminin destek vermesi gerekliliğinin de ortaya çıktığı söylenebilir.

Görüşlerine başvuru alan deney grubundaki öğretmenler katıldıkları öğretmen eğitimi programında ÖÖG olan öğrencilerin problem davranışları ile baş etme hakkında tamamı yeterli olduğunu söylemişlerdir. Görüşleri alınan öğretmenler daha önceki bilgi ve tecrübelerine ek olarak katıldıkları eğitim programından elde ettikleri bilgilerin kendilerini daha başarılı hale getirdiğini belirtmeleri de programın etkililiğini ve bu tür eğitim programlarının öğretmenlere katkılarının tartışılmaz olduğunu akla getirmektedir. Demir (2016) öğretmenler için hazırlanan öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarındaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada elde edilen, öğretmen eğitimi ile özel gereksinimli öğrencilerle çatışmaların ve problem davranışların azaldığı bulguları da bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

BÖLÜM VI: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’ geliştirilmiş ve bu öğretmen eğitimi programının etkililiği incelenmiştir. Bu doğrultuda toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak elde edilen sonuçlar araştırma alt problemlerine paralel olarak sunulmuştur.

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmanın sonucunda, Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle ilgili;

- a) tanım, tanılama ve değerlendirme,
- b) nedenleri,
- c) sınıflandırma,
- d) gelişim özellikleri,
- e) öğretimi planlama ve uyarlama,
- f) yasal hakları,
- g) aile eğitimi ve rehberliği,
- h) özel öğretim yöntem ve teknikleri,
- ı) öğretim teknoloji ve materyal geliştirme,
- i) sınıfta problem davranışlarla baş etme,
- k) ölçme ve değerlendirme,

l) BEP geliştirme ve uygulama ile Türkiye’deki eğitimleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmanın sonucunda, Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılanlar ve katılmayan öğretmenlerin ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Araştırmada kontrol ve deney gurubundaki öğretmenlerin başlangıçtaki ön test puanlarının birbirine yakın olması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili kavram ve uygulama bilgilerinin benzer olduğunu göstermektedir.

2. Araştırmanın sonucunda, Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitimi programına katılanlar ve katılmayan öğretmenlerin ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırmada kontrol ve deney gurubundaki öğretmenlerin son test puanlarının farklı olması Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitimi programının, ÖÖG olan öğrencilerle ilgili kavram ve uygulama bilgileri açısından etkili bir program olduğunu göstermektedir.

6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmanın sonucunda, deney grubuna uygulanan ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’nın, Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterliklerini artırmada etkili bir program olduğu bulunmuştur. Özel Öğrenme Güçlüğü alanı öğretmen yeterlikleri eğitim programına katılan öğretmenlerin, Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili kavram ve uygulamalarda kendilerini yeterli görmeleri, öğretmenlere verilen hizmet içi öğretmen eğitimi programının etkili olduğunu göstermektedir.

6.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin son test puanlarında az da olsa bir geri çekilme görülmüştür.

6.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmada ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı’na katılan deney grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen eğitim programının yeterli olduğu ve kendi yeterliklerini arttırdığı sonuçları elde edilmiştir.

6.6. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere aşağıda verilmiştir.

6.6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlik Lisans ders programlarına Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili dersler dahil edilebilir.

2. MEB’de çalışan öğretmenlere, Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri ile ilgili hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

3. Geliştirilen ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programı’ daha geniş kapsamlı örneklemelere ve farklı illerden katılımcılara uygulanarak test edilebilir.

6.6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerinde, bu öğrencilere yönelik eğitim alan ve almayan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.

2. Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrenciler için, okullarda okul yönetimi, öğretmenler, akranlar ve aile destekli eğitim ve uygulamalar hazırlanarak sonuçları araştırılabilir.



KAYNAKLAR

Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akçin, N. (2013). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar*. (Editör: Vuran, S.). *Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.

Akın, A. ve Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 126-127, ss. 41-48.

Akinoğlu, O. (2014). Eğitim Programlarının-Müfredatın Doğası. (Edi: Bakioğlu, A.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Alarcon, M., Defries, J. C., Gillis Light, J. ve Pennington, B. F. (1997). A Twin Study of Mathematics Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 30, ss. 617–623.

Altun, T. ve Uzuner, F.G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*. 44, ss. 33-49.

Amerikan Psikiyatri Derneği (1998). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, IV. (American Psychiatric Association, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM IV) Washington. (Çeviri ed: E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Atanur-Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), ss. 35-42

Ayan, M. (2011). *Eğitim Fakültelerinin Sınıf ğretmenliği Programlarının ğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini Kazandırma Düzeyi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydeniz, M., Cihak, D.F., Graham, S.C. ve Retinger, L. (2012). Using Inquiry-Based Instruction for Teaching Science to Students with Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27 (2), ss. 189-206.

Bağlama, B., Yikmis, A. ve Sakallı Demirok, M. (2017). Special Education Teachers' Views on Using Technology in Teaching Mathematics. *European Journal of Special Education Research*, 2(5), ss. 120-133.

Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde Disleksili Bireylere Uygulanan Eğitim ve ğretim Programlarının Türkiye'de Yapılan alışmalara Katkısı Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bay, E. (2008). *ğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bender, W. N. (2007). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*. (Sixth Edition.) Pearson Education.

Birol Demir, B. (2005). *Okul ncesi ve İlkretim Birinci Sınıf Devam Eden öğrencilerde özel ğrenme Gçlğnn Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Brownell, M.T., Ross, D. D., Coln, E.P. ve McCallum, C.L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison With General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38(4), ss. 242–252.

Butterworth, B., ve Yeo, D. (2004). *Dyscalculia Guidance: Helping Pupils with Specific Learning Difficulties in Maths*. London: NferNelson Pub. Co.

Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H., Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Mikro Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, ss. 470-483.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Şener (2007). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cimete, G. (2002). Gebelikte Madde Kullanımının Anne, Fetüs ve Yenidoğan Üzerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 5, (1).

Clercq-Quaegebeur, M., Casalis, S., Vilette, B., Lemaitre, M.P. and Vallee, L. (2018). Arithmetic Abilities in Children With Developmental Dyslexia: Performance on French ZAREKI-R Test. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 51(3), ss. 236 – 249.

Cora, N. (1997). *Zihin Engellilerin Eğitimleri Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Özel öğrenme güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 14 (2). ss. 671-681

Çavuş, O. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çelebi, N. (2014) Bir Meslek Olarak Öğretmenlik (Ed: Bakıoğlu, A.) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çıkkılı, Y., Alegöz, A. ve Bala, M. (2017). *Öğrenme Güçlükleri için Okumayı Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: PegemAkademi.

Delimehmet Dada, Ş. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devem Eden Öğrencilerde Özel Özel Öğrenme Güçlüğüünün Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demir, Ş. (2016). *Öğretmen Eğitimi Programının Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflardaki Öğretmen ve Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demiral, S. (2014). Program Alanı. (Çeviri Edi: Arı, A.). *Eğitim Programı Temeller İlkeler ve Sorunlar*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Demirci, N. & Toptaş Demirci, P. (2016). Özel Özel öğrenme güçlüğü olan Çocukların Kaba ve İnce Motor Becerilerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1), ss. 47-57.

Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Deniz, M. E. & Yorgancı, Z. & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 8 (3), ss. 694-708.

Deringöl, Y. (2007). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminden Günümüze İlköğretim Öğretmenleri Yetiştirilmesinin Tarihsel Boyutu ve Eğitimcilerin

Görüşlerinin Değerlendirilmesi Üzerine bir Araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, ss. 17-27.

Doğmaz, S. (2016). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin İki Basamaklı Matematiksel Rutin Problem Çözme Performanslarını Geliştirmede Diyagram Yöntemi Kullanımının Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

DSM-V (2013). *Diagnostical and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition. American Psychiatric Association.

Efiliti, E. ve Çıkkılı, Y. (2017). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), ss. 99-114.

Emerson, J. ve Babbie, P. (2010). *The Dyscalculia Assessment*. Continuum International Publishing Group, London.

Erdem Özat, N. (2010). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ergül, C. (2012). Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Öğrenme Güçlüğü Riski Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12 (3), ss. 2033-2057.

Erkuş, A. (2012). Varolan Ölçek Geliştirme Yöntemleri ve Ölçme Kuramları Psikolojik Ölçek Geliştirmede Ne Kadar İşlevsel: Yeni Bir Öneri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 3(2), ss. 279-290.

Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri Özel Eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.

Friend, M. (2008). *Special Education Contemporary Perspectives for School Professionals*. (second Edition). Boston: Pearson.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., Zumeta, R.O. (2008). *Response to Intervention: A Strategy for the Prevention and Identification of Learning Disabilities*. (Ed: Grigorenko, E.L.). Education Individuals With Disabilities IDEA 2004 and Beyond. Newyork: Springer Puplicing Company.

Genç, S., Mihmanlı, V. (2014). Madde Bağımlılığı ve Gebelik. *Okmeydanı Tıp Dergisi*. 30 (2). ss. 120-123.

Girgin, G., Baysal, A. (2006). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (6), ss. 1-10.

Graham, L. & Bellerd A. (2004). Difficulties in Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities. (Ed: Wong, B.Y.L.). *Learning About Learning Disabilities*. Third Edition. London: Elsevier Academic Press.

Green, J. C., Krayder, H., Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in socialinquiry. InB. Somekh C. Lewin (Eds.). *Researchmethods in the Social Sciences* (pp. 275-282). London: Sage.

Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I., Tjus, T. ve Heimann, M. (2011). Effects of Three Interventions on the Reading Skills of Children With Reading Disabilities in Grade 2. *Journal of Learning Disabilities*. 44(2) ss.123 –135.

Güleç-Aslan, Y. Özbey, F. Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7 (31), ss. 639-654.

Gülmez-Dağ, G. (2012). *Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının Etkililiği: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gültekin Seylan, E. (2010). *Öğretmen Performansına Dayalı Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sunulan Aile Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel Özmen, R. (2008). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler*. (Editör: Diken, İ.H.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Güzel Özmen, R. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar 1*. Ankara: Eğiten Kitap.

Henley, M., Ramsey, R.S., ve Algozzine, R.F. (2002). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.

Hinkin, T.R. (1998). A Brief Tutorial on Development of Measures for Use in Survey Questionnaires. *Organizational Research Methods*. 1(1), ss. 104-121.

Howard, V.F., Williams, B. & Lepper, C. E. (2005). *Very Young Children with Special Needs*. (Third Edition.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Eğitiminin Kaynaştırma Öğretmenlerinin BEP Yeterliliklerine Etkisi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

İlker, Ö. ve Melekoğlu, M.A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18, ss, 1-27.

İskender, Ö. (2015). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitapevi.

Jena, S.P.K. (2013). *Learning Disability Theory to Practice*. Sage Puplications. New Delhi, India. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (4), ss. 467-478.

Kançeşme, C. (2015). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Sayıların İngilizce Yazımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucu ile Kapat-Kopyala-Karşılaştır Öğretim Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın (EDEP) Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuklar ve Anneleri Üzerindeki Etkililiği*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karacaoğlu, Ö.C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.

Karaceylan Çakmakçı, F. (2012). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kass, R.A. ve Tinsley, H.E.A. (1979). *Factor Analysis. Journal of Leisure Research*. 11, ss.120-138.

Kaya, Ö. (2017). *Children with Learning Disabilities*. (Çev Ed: Rakap, S. ve Kalkan, S.). *Educating Exceptional Children 14 th Edition*. USA: Cengage Learning Company,

Kenan, S. (2014). *Türk Eğitiminin Tarihi ve Fikri Temelleri*. (Ed: Bakioğlu, A). *Eğitim Bilimine Giriş s.58-85*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kenar, İ. ve Balcı, M. (2013). *Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Ürünü Kullanımına Yönelik Tutumu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), ss. 249-262.

Kirk, S.,Gallagher, J. ve Coleman, M.R. (2015). *Educating Exceptional Children 14 th Edition*. USA: Cengage Learning Company.

Kirk, S.A. ve Gallagher, J. L. (1983). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Koçak, S., ve Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Atama Esasları ve Kaynak Yükseköğretim Programlarıyla İlgili Gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 29 (4) ss. 157-170.

Korkmazlar, Ü. (2016). Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim. (Editör: Kulaksızoğlu, A.). *Farklı Gelişen Çocuklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kumaş Altındağ, Ö. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Performansları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurth, J.A. and Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *The Journal of Special Education*. 48 (3), ss. 191 –203.

Kuruyer, H.G. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Eğitimsel Müdahale Sürecinde Görüş ve Uygulamaları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 12 (28), ss. 539-555.

Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Lupuleac, V. (2014). Physical Education for the Correction of Dysgraphia in Primary School Pupils. *Palestrica of the third millennium – Civilization and Sport*, 15 (2), ss. 122-126.

Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (2010). *The Inclusive Classroom Strategies for Effective Instruction*. Pearson.

McAlenney, A.L. ve Coyne, M.D. (2015). Addressing False Positives in Early Reading Assessment Using Intervention Response Data. *Sage Journals Learning Disability Quarterly*, 38 (1), ss. 53-66.

MEB, (1999). *Milli Eğitimle İlgili Mevzuat*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2000). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

MEB, (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Melekoğlu, M.A. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Özellikleri. (Ed: Melekoğlu, M.A. ve Sak, U.). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.

Molu, F. E. (2014). Eğitimi Etkileyen Sosyal Etmenler. (Ed: Bakioğlu, A.). *Eğitim Bilimine Giriş*. s.205-218. Ankara: Nobel Yayıncılık

Obudo, F. (2008). Teaching Mathematics to Students with Learning Disabilities: A Review of

Ocak, G. (2006). Meslek Olarak Öğretmenlik. (Ed: Keskinliç, K.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Oviedo, P.O. ve González, R.A. (2013). Diagnostic Assessment and Treatment of Reading Difficulties: A Case Study of Dyslexia. *US-China Education Review b David Publishing*. 3 (5), ss. 305-312.

Öner, P., Öner, Ö. ve Aysev, A. (2003). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, 12 (3), ss.97-99. <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0303/dikkat.pdf> adresinden 10 Ağustos 2018 tarihinde indirilmiştir.

Özaydın, L. ve Çolak, A. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı”na İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 1 (1), ss. 189 – 226.

Özçivit Asfuroğlu, B. ve Fidan, S.T. (2016). Özgül Özel öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*. 38 (1), ss. 49-54.

Öztürk, H. (2016). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öyküleme Yoluyla Ölçümlenen Yazılı İfadeleri ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özyürek, M. (2005). Özel öğrenme güçlüğü Gösteren Çocuklar. (Ed. Ataman, A.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), ss. 189-226.

Palut, B. (2012). Learning Abilities in Mathematics. (Çev Ed: Sarı, H.). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*. Sixth Edition. Pearson Education.

Rea, P.J., McLaughlin, V.L. ve Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students With Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Council for Exceptional Children SAGE Journals*, 68 (2), ss. 203-223.

Reichert, J.A. (2007). Teacher Acceptance of Interventions Implemented for Students with Learning Disabilities. *ERIC Institute of Education Sciences*, ss. 1-21.

Reschly, A.L. (2009). Progress Monitoring in Reading Using Curriculum-Based Measurement in a Response-to-Intervention Model. *SAGE Journals*, 32 (4), ss. 223-234.

Sakallı Gümüş, S. (2013). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. (Editör: Cavkaytar, A.) *Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B., ve Özdemir, F. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü “Disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2 (2), ss. 170-176.

Sanır, H. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırılması: Aracı Model Testi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saravanabhavan, S. ve Saravanabhavan, R. (2010). Knowledge of Learning Disability Among Pre- and in-Service Teachers in India. *International Journal of Special Education*, 25 (3), ss. 132-138.

Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sarı, H. ve Deniz, S. (2017). Children with Exceptionalities and Their Families. (Çev Ed: Rakap, S. ve Kalkan, S.). *Educating Exceptional Children 14 th Edition*. USA: Cengage Learning Company,

Sarı, H. ve İlik, Ş. Ş. (2014). *Öğretmenler-Uzmanlar-Aileler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme-Uygulama-Değerlendirme*. Ankara: Eğiten Kitap.

Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile Baş Etme Üzerine Bir Derleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (3), ss. 34-56.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Seçer, Z. ve Sarı, H. (2014). Düşünme Eğitimi Programının İmpulsif Özellikli Özel öğrenme güçlüğüne Sahip Çocukların Bilişsel Stillere Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), ss. 26-36.

Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16 (4), ss. 1652-1671.

Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), ss. 40-45.

Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sezer, S. ve Akın, A. (2011). Teachers' Opinions About Dyscalculia Seen in the Students Between the Ages of 6–14. *Elementary Education Online*, 10 (2), ss. 757-775.

Skues, J.L. ve Cunningham, E.G. (2013). An Alternative Approach to Identifying Students with Learning Disabilities in Australian Schools. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, ss. 16-27

Smith, C.R. (2004). *Learning Disabilities. The Interaction of Learner, Task and Setting*. Boston: Allyn and Bacon.

Smith, D.D. ve Tyler, N.C. (2010). *Introduction to Special Education*. New Jersey: Pearson.

Smith, T.J. and Wallace, S. (2011). Social Skills of Children in the U.S. with Comorbid Learning Disabilities and AD/HD. *International Journal of Special Education*, 26 (3), ss. 238-247.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, A.E. (2001). Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı. Delphi Technique and Its Uses in Educational Research. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, ss. 215 – 220.

Şahin, A.E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), ss. 58-62.

Şahin, S. ve Gül Akoğlu, G. (2011). Öğrenme Güçlükleri Olan Çocuklar ve Eğitimleri. (Editör: Baykoç, N). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), ss. 235-250.

Tercan, H. ve Bıçakçı, M.Y. (2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Tanılama Öncesi Çocuklarının Genel Gelişim Özelliklerine İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*. 68, ss. 581-591.

Topbaş, S. (1998). Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler. (Edi: Eripek, S.) *Özel Eğitim*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 561.

Turgut, S. (2008). *Özgül Öğrenme Güçlüğünde Nöropsikolojik Profil*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ünlü, Ş. (2017). *Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme Yetersizliği*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Vaughn, S., Bos, C.S. ve Schumm, J.S. (2003). *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the Education Classroom. (Third Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.

Vaughn, S., Thompson, S.L. ve Hickman, P. (2003). Response to Instruction as a Means of Identifying Students With Reading/Learning Disabilities. *Council for Exceptional Children*. 69 (4), ss. 391-409.

Wolery, M., Bailey, D. B. ve Sugai, G. M. (1988). *Effective Teaching Principles and Procedures of Applied Behavior Analysis with Exceptional Students*. Boston: Allyn and Bacon.

Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma Uygulamalarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Yeterlilik Düzeylerini Bazı Değişkenler Açısından İncelemesi. *INES Journal*, 4 (11). ss. 401-415.

Yıkılmış, A., Güzin, Ö. ve Yıkılmış, N. (2006). Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1) ss. 131-140.

Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E., Kayılı, G. (2010). Normal Gelişim Gösteren ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Dağarcığı ile Dili Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*. 9 (3) ss. 828-840.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. A. (2004). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları ve Eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, ss. 169-180.

Yılmaz, M. (2012). Öğrenme Güçlüğü'nün Değişen Tanımları. (Çev Ed: Sarı, H.). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*. Sixth Edition. Pearson Education.

Yılmaz, M. ve Akyol, H. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 5 (4), ss. 1690 -1700.

Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), ss. 124-134.

Yüksel, M.Y. (2012). Students with Learning Difficulties in Cognition and Language Features. (Çev Ed: Sarı, H.). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies. Sixth Edition.* Pearson Education.

Zhang, Y. (2000). Technology and the Writing Skills of Students with Learning Disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (4), ss. 467-478.

İNTERNET KAYNAKLARI

Council for Exceptional Children. (CEC, 2015) *CEC Professional Standards*.
<https://www.cec.sped.org/Standards?>. İnternet Erişim Tarihi: 13.11.2018.

EKLER**EK 1:** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**EK 2:** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Deney Grubu)**EK 3:** Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği**EK 4:** Araştırma İzin Formu (Ölçek Geliştirme)**EK 5:** Araştırma İzin Formu (Eğitim Programı Uygulama)

EK 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	
<p>Sayın Meslektaşım; Bu görüşme formu ‘özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken alan bilgisi yeterliklerinin belirlenmesi’ için hazırlanmıştır. Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz ve cevabınızı sözlü olarak belirtiniz. Bu araştırma için vereceğiniz samimi ve içten cevaplar araştırmanın yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir veri elde edilmesine fırsat sağlayacaktır. Elde edilen veriler bilimsel araştırma için kullanılacak ve herhangi bir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.</p>	
Öğr. Gör. Serdal DENİZ	
BÖLÜM I: DEMOGRAFİK BİLGİLER	
1. Cinsiyetiniz:	Kadın () Erkek (X)
2. Yaşınız:	38
3. Mezun Olduğunuz Bölüm:	Sınıf Öğr.
4. Öğretmenlik Mesleğinde Çalışma Süreniz:	14
5. Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili herhangi bir ders/eğitim/seminer aldınız mı, İçeriği ile bilgi verebilir misiniz?	
<i>Almadım.</i>	
BÖLÜM II: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI	
1. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin tanınması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgileriniz nelerdir?	
Neden?	Neden Değil?
<i>Herhangi bir bilgim yok. Bu konuda bu öğrencileri neye göre değerlendireceğimi bilmiyorum. Kendi şahsi bilgilerim ve tecrübemle değerlendirme yapmaya çalışırım.</i>	

<p>2. Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ile ilgili bilgi yeterliğiniz konusunda görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>ÖÖG olan öğrencilerin nedenleri ile ilgili bir bilgi yeterliliğim yoktur. Bu öğrencilerle ilgili ne üniversitede nede meslek hayatımda boyunca ders ya da seminer almadım. Görmediğim bir konuda da bilgim olmaması doğaldır. Diye düşünüyorum.</i></p>	
<p>3. Özel öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırması ile ilgili bilgi yeterliğiniz hakkında görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili hayır herhangi bir bilgim yoktur. Kesinlikle yok. Tecrübelerimin de olmadığını düşünüyorum. Böyle bir eğitim almadım.</i></p>	
<p>4. Özel öğrenme güçlüğü'ne sahip öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi yeterliğiniz ile ilgili görüşleriniz nelerdir?</p>	
<p>Dil- Zeka- Sosyal- Duygusal- Fiziksel</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Bu çocukları ben biraz tecrübelerimle ayırd etmeye çalışıyorum. Diğer öğrencilerle kıyaslıyorum. Böylelikle ayırd etmeye çalışıyorum. Ama özellikleri ile ilgili bir bilgim yok.</i></p>	
<p>5. Özel öğrenme güçlüğü'ne sahip öğrencilerin Türkiye'deki eğitimleri ile ilgili bilgi yeterliğiniz hakkında görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Her hangi bir bilgim yok. Fakat şunları söyleyebilirim; rehabilitasyona gidebilirler ya da özel ders alabilirler.</i></p>	
<p>6. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için 'Öğretimi Planlama ve Uyarlama ile ilgili Yeterlikleriniz' hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?

<p><i>Kısmen bir şeyler yapmaya çalışırım ancak tam bir bilğim yok. Bu konuda eğitime ihtiyaç duyarım.</i></p>	
<p>7. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin BEP öncesi ‘Öğrenci Performansını Belirleme ile ilgili Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Belirleyebilirim. Öğrencinin performansına bakarım. Sürekli yaptığımız için bunu yaparım.</i></p>	
<p>8. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için ‘Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme ile ilgili Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Yeterli düzeyde bilğim olduğunu düşünmüyorum. Kağıt üzerinde hazırlarım. Ancak uygulama konusunda yetersizim.</i></p>	
<p>9. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için ‘Aile Eğitimi ve Danışmanlığı ile ilgili Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Hayır! Kesinlikle yapamam. İkna etmek, yönlendirmek, bilgi gerektirir aileleri. Bu konu da bilğim yok. Birçok ailede de bu konuda bilgi yetersizliği var.</i></p>	
<p>10. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için ‘Etkili Özel Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme ile ilgili bilgi yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Hayır yapamam kullanamam. Çünkü bir bilğim ve eğitimim yok.</i></p>	

<p>11. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için ‘Öğretim Teknoloji ve Materyal Geliştirme ile ilgili bilgi Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Herhangi bir bilgi yeterliğim yok. Ama normal öğrenciler için materyal geliştirebilirim. Bu öğrenciler içinde yönlendirilirim ve ya eğitim alırsam yapabilirim.</i></p>	
<p>12. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için ‘Sınıfta Problem Davranışlarla Baş etme ile ilgili bilgi Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Yeterliğim yok. Tam olarak yapamam. Bu konuda bilgim yok. Kendi çözümlerim var fakat bunların verimli olduğunu da düşünmüyorum.</i></p>	
<p>13. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için ‘Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili bilgi Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Hayır! Bu konuda bir bilgi yeterliğim yok. Bu öğrencilerle ilgili olarak birkaç yönetmelik biliyorum sadece bu kadar. Ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz kalırım.</i></p>	
<p>14. Özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerle çalışan öğretmenlerde ‘Mesleki Gelişim ve Kişilerarası İletişim becerileri’ nasıl olmalıdır?</p>	
Neden?	Neden Değil?
<p><i>Bence öncelikle öğretmenler anlayışlı olmalı. Sorunlara karşı olumlu yaklaşmalı. Yapıcı olmalı. Bu öğretmenler kibar olmalı.</i></p>	

15. Özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken alan bilgisi yeterlikleri ile ilgili başka görüşleriniz varsa nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Kesinlikle bu alanla ilgili bilgili olmaları gerekir. Bu konuda öğretmenlere eğitim verilmelidir.



Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Deney Grubu)

Değerli katılımcılar;
<p>Bu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, özel öğrenme güçlüğü öğretmen eğitim programına katılan öğretmen arkadaşların öğretmen eğitim programı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya katılanların verdiği bilgiler saklı tutulacak ve herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Görüşme süresi yaklaşık yirmi beş ile elli dakika arası sürmektedir. Katkı ve katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.</p> <p style="text-align: right;">N.E.Ü. AKEF Öğr. Gör. Serdal DENİZ</p>
Bölüm I:
Cinsiyet: K () E (X)
Branş: Sınıf Öğretmenliği
Mesleki Kıdem: 23
Bölüm II:
<p>1. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ içeriğinin özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler ve özellikleri hakkında yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden? Neden Değil?</p> <p><i>Aldığımız bu eğitimin ÖÖG olan öğrenciler ve özelliklerini öğrenmemiz açısından olumlu katkıları oldu. Eğitimden önce öğrencinin problemlili olduğunu düşünürdüm. Şimdi ise ÖÖG olduğunu düşünebiliyorum.</i></p>

2. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ içeriğinin, özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere dönük öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları hakkındaki yeterliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

İyi bir eğitim olduğunu düşünüyorum. Bu öğrenciler için öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları hakkında yeterli buldum. Bu konuda yeterli hale geldiğimi de söyleyebilirim.

3. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ içeriğinin özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin yasal hakları ile ilgili yeterliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Bu eğitim sayesinde öğrencilerin yasal hakları hakkında gerçekten bilgi edindim. Sınav uyarlamaları. Devlet tarafından sağlanan haklar konusunda yeterliydi.

4. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’nın özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin karşılaştıkları akademik sorunlar hakkında yeterli düzeyde açıklayıcı olduğu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Genel olarak yeterli buldum. Bu öğrenciler her sınıfta var. Bu eğitimin bütün öğretmenlere verilmesi gerekir. Bunlara bir teşhis koyamıyorduk. Şimdi ÖÖG olduğunu söyleyebilirim. Karşılaştıkları akademik sorunlar okuma başta olmak üzere yazma ve matematik becerilerindedir.

5. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ öğrenci ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama konusunda görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Tabi ki bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama konusunda

yeterli bulduğumu söyleyebilirim. Benim için de bu konuda faydalı bilgiler edindiğimi açıkça söyleyebilirim.

6. Katıldığımız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ sizce özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için BEP geliştirilmesi ve uygulanması açısından yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Bu eğitim sayesinde kendim artık BEP hazırlayabilirim. Artık yardıma ihtiyaç duyacağımı düşünmüyorum. BEP’ te bulunması gereken öğeleri biliyorum. Sırasına göre hazırlayabilirim. Bu eğitimde bu konuda çok yeterli oldu.

7. Katıldığımız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ sizce özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için ‘aile eğitimi ve rehberliği’ alanında yapılan açıklamaların yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Aile eğitimi ve rehberliği ile ilgili gerekli bilgiye sahip olduğumu ve programın yeterli olduğunu söyleyebilirim. Öğrencilerin sınıf geçme yönetmeliği, rapor alma süreci ailelerin katılımı gibi birçok konuda bilgi edindim ve aileleri yönlendirebilirim artık.

8. Katıldığımız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’nın özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için kullanılacak özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Bu eğitim programı ile birçok yöntem ve tekniği kullanabilirim. Bu konuda bana bir özgüven geldiğini de söyleyebilirim. Bence eğitim faydalı oldu.

9. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ sizce özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için öğretim teknoloji ve materyal geliştirme açısından yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Genel olarak bu ÖÖG olan öğrenciler ve diğer öğrencilerin eğitiminde öğretim teknoloji ve materyallerin önemli olduğunu biliyorum. Güzel bir eğitim oldu, yararlı oldu.

10. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin davranış problemleri ile baş etme açısından yeterliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Benim aslında kendime has bu tür öğrenciler için yöntemlerim vardı. Ama şimdi çok daha bilinçli hale geldiğimi düşünüyorum. Problem davranışlarla baş etmek için yöntemler ve uygulamaların eğitimde olması güzel oldu.

11. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’nın özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için uygun ölçme araçları hazırlama, uygulama ve değerlendirme açısından görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden Değil?

Bu eğitim sayesinde ölçme değerlendirme konusunda bilgilendim. Program etkili oldu. Örneğin, sınav yapmayacağımı bilmek benim için faydalı oldu. Bu tür eğitimlere sık sık yer verilmesinin öğretmenler açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.

12. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’na eklenmesini düşündüğünüz içerikle ilgili görüşleriniz nelerdir?

Bu öğrenciler için sınıflarımıza materyal yardımının yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.

13. 'Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı' ile ilgili eklemek istedikleriniz?

En azından öğrendiklerimizi uygulamamız bu öğrenciler için önemli olacaktır. Onları şimdi bu eğitimden sonra daha iyi eğitebileceğimizi düşünüyorum. Ülkemizde bu tür eğitimlere yer verilmesi öğretmenler açısından olumlu sonuçlar verecektir. Teşekkür ediyorum.



EK 3: Özel Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlik Ölçeği

Değerli katılımcılar; bu ölçek, ‘**Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Özel Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterliklerinin Belirlenmesi**’ amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğimiz kırk maddeden oluşmakta ve yaklaşık sekiz dakika sürmektedir. Araştırmaya katılanların verdiği bilgiler saklı tutulacak ve herhangi bir kişi kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Ölçek maddelerini dikkatli bir şekilde okuyup, size en uygun olan seçeneği samimi olarak işaretlemeniz araştırma için çok önem taşımaktadır. Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Serdal DENİZ

NEÜ

AKEF

Özel Eğitim Bölümü

BÖLÜM I: DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Mezun Olduğunuz Fakülte:
3. Mezun Olduğunuz Bölüm:
4. Öğretmenlik Mesleğinde Çalışma Süreniz:
5. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Süreniz:
6. Çalıştığınız Kurum:
7. Daha Önce ÖÖG Yönelik Hizmet içi Eğitim Aldınız mı?: Evet ()
Hayır ()

İşaretlemelerinizi X şeklinde yapabilirsiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili tanımlar hakkında yeterli bilgim vardır.					
2- ÖÖG nedenleri hakkında yeterli bilgim vardır.					
3- ÖÖG yaygınlığı ile ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
4- ÖÖG olan öğrencilerin tanılama ve değerlendirme süreci hakkında yeterli bilgi sahibiyimdir.					

5- ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
6- ÖÖG olan öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
7- ÖÖG olan öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
8- ÖÖG olan öğrencilerin dil gelişimi özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
9- ÖÖG olan öğrencilerin sosyal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
10- ÖÖG olan öğrencilerin duygusal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
11- ÖÖG olan öğrencilerin davranışsal özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
12- ÖÖG olan öğrencilere yönelik Türkiye'deki eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
13- ÖÖG olan öğrencilerin sorun yaşadıkları akademik alanlar hakkında yeterli bilgim vardır.					
14- ÖÖG olan öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					

15- ÖÖG olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					
16- ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					
17- ÖÖG olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					
18- ÖÖG olan öğrencilerin görsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					
19- ÖÖG olan öğrencilerin işitsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					
20- ÖÖG olan öğrencilerin dokunsal algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					
21- ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlamada bilgim yeterlidir.					
22- ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi uyarlayabilme de bilgim yeterlidir.					
23- ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlemede bilgim yeterlidir.					
24- ÖÖG olan öğrenciler için BEP öncesi öğrenci performansını belirlemede bilgim yeterlidir.					

25- ÖÖG olan öğrenciler için BEP hazırlamada bilgim yeterlidir.					
26- ÖÖG olan öğrenciler için BEP uygulama ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
27- ÖÖG olan öğrenciler için BEP izleyebilme ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
28- ÖÖG olan öğrenciler için BEP değerlendirmede bilgim yeterlidir.					
29- ÖÖG olan öğrencilerin aileleri için Aile Eğitimi yapmada yeterli bilgiye sahibimdir.					
30- ÖÖG olan öğrencilerin ailelerine rehberlik yapmada yeterli bilgim vardır.					
31- ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını uygulayabilmede yeterliyimdir.					
32- ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını değerlendirmede yeterliyimdir.					
33- ÖÖG olan öğrencilerle çalışırken diğer meslektaşlarım ile işbirliği yapabilmede yeterliyimdir.					

Faktör 1 için hesaplanan Cronbach Alpha = .975 Maddeler (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13) Toplam 13 madde (ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği,)

Faktör 2 için hesaplanan Cronbach Alpha = .965 Maddeler (14,15,16,17,18,19,20,21,22,23) Toplam 10 madde (ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği)

Faktör 3 için hesaplanan Cronbach Alpha = .969 Maddeler (24,25,26,27,28,29,30,31,32,33) Toplam 10 madde (ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği)

Ölçek geneli için hesaplanan Cronbach Alpha = .985 Maddeler (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33).





T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



198

İM DÜNYASI
BAŞKENTİ
ONYA

Sayı : 83688308-605.99-E.8587553 Konu
Araştırma İzni

09.06.2017

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 31/05/2017 tarihli ve48178250-300-E.7486 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Serdal DENİZ'in "Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programlarının Etkililiği" konulu araştırmasının uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Müdürlüğümüze bağlı ekli listedeki okullarda görev yapan öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Okul Listesi (1 Sayfa)
- 2- Görüşme Formu (4 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
.....09-06/2017

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akçesme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü Ayrıntılı
bilgi için: F.METİN (V.H.K.İ.) Tel: (0
332)353 30 50 - 1210 Faks: (0 332) 351 59
40



KONYA
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.7963813

19.04.2018

Konu: Araştırma İzni (Serdal DENİZ)

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09/04/2018 tarihli ve 48178250-300-E.5213 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Doktora Programı Öğrencisi Serdal DENİZ'in "Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Alan Bilgisi Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı okullarda görevli öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmalar 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir. Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY İİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Araştırma Katılım Formu (1 Sayfa)
- 2- Özel Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlik Ölçeği (3 Sayfa)
- 3- Anket Formu (1 Sayfa)
- 4- Okul Listesi (1 Sayfa)

Özgeçmiş

Adı Soyadı	Serdal DENİZ	İmza	
Doğum Yeri	Ereğli/KONYA		
Doğum Tarihi	10.04.1981		
Medeni Durumu	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Sazgeçit İO		Ereğli/KONYA	1992
Ortaöğretim	Sazgeçit OO		Ereğli/KONYA	1995
Lise	Cumhuriyet Lisesi		Ereğli/KONYA	1998
Lisans	KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi	Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğr.	TRABZON	2003
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Özel Eğitim	KONYA	2008
İlgi Alanları:	Özel Öğrenme Güçlüğü, Zihin Yetersizliği, Otizm			
İş Deneyimi:	ZİÇEV (Konya Şubesi), MEB, Dokuz Eylül Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.			
Tel:	0507 117 65 27 / sdeniz @konya.edu.tr			
Adres	N.E.Ü/AKEF/Özel Eğitim Bölümü/Meram Yenyol/KONYA			