

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Emine SEZGİN ÇELİK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

DANIŞMAN

Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

DÜZCE, 2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Emine SEZGİN ÇELİK tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından
Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Düzce Üniversitesi

Eş Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Fahriye Hayırsever

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK

Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Osman Aktan

Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Meriç Tuncel

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 04/10/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

04 Ekim 2023

Emine SEZGİN ÇELİK

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimim ve bu tezin hazırlanmasında süresince gösterdiği her türlü destek ve yardımdan dolayı çok değerli hocam Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR' a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca değerli katkılarını esirgemeyen eş danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK' a da şükranlarımı sunarım.

Tez jürileri olarak çok kıymetli görüşlerini benimle paylaşan; Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL'e, Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Osman AKTAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen sevgili aileme ve çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

04 Ekim 2023

Emine SEZGİN ÇELİK

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.4. SAYILTILAR	5
1.5. SINIRLILIKLAR	5
1.6. TANIMLAR	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. EĞİTİM.....	7
2.2. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞELERİ	8
2.2.1. Hedef.....	8
2.2.1.1. Hedef ve Davranış Yazmada Yaklaşımlar	9
2.2.1.1.1. Aşamalı Hedef Yazma Yaklaşımı	9
2.2.1.1.2. Yeterliye Dayalı Amaç Yazma Yaklaşımı	10
2.2.2. İçerik.....	10
2.2.3. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci).....	11
2.2.4. Değerlendirme	12
2.3. ÖZEL EĞİTİM	13
2.4. ÖĞRETİM PROGRAMLARI	15
2.4.1. Özel Eğitim Programları	15
2.4.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı	16
2.4.2.1. 2008 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı ve 2021 Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının Karşılaştırılması	17
2.5. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE ÖZELLİKLERİ	19
2.5.1. Sosyal-Duygusal Özellikler.....	19
2.5.2. Fiziksel Özellikler	20
2.5.3. Dil-İletişim Özellikleri	20
2.5.4. Zekâ (IQ).....	20
2.5.5. Dikkat Problemleri Özellikleri.....	21
2.5.6. Bellek ve Bilişsel Özellikler	21
2.6. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANIMININ TARİHSEL SÜRECİ	21
2.7. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TÜRLERİ.....	23
2.7.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi):	23
2.7.2. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi).....	24
2.7.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)	25
2.8. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN ÖĞRETİM SÜRECİ VE	

YÖNTEMLERİ.....	26
2.8.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi	28
2.8.2. Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi	28
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
2.9.1. Yurtiçi Araştırmalar	28
2.9.2. Yurtdışı Araştırmalar	32
3. YÖNTEM	35
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	35
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	35
3.3. DOKÜMAN VERİ KAYNAĞI.....	36
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	37
3.3.2. Ölçüt Bağlamında İnceleme Formu	37
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	39
3.4.1. Araştırmacının Rolü ve Yetkinlik Derecesi	39
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	40
3.5.1. Doküman Analizi.....	40
3.5.2. Betimsel Analiz.....	40
3.5.3. Geçerlik ve Güvenirlik.....	42
4. BULGULAR.....	44
4.1. PROGRAMIN TEMEL BİLEŞENLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	44
4.1.1. Programın Genel Yapısına İlişkin Bulgular	44
4.1.1.1. Programın Genel Yapısına İlişkin Doküman İncelemesi.....	44
4.1.1.1.1.Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı	
Modülleri	45
4.1.1.2. Programa Hâkim Olan Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı ve Felsefi Anlayışa	
İlişkin Doküman İncelemesi.....	48
4.1.1.3. Programın Genel Yapısı, Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı ve Felsefi	
Anlayışa İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	50
4.1.2. Programa Yönelik Genel Açıklamalara İlişkin Bulgular	53
4.1.2.1. Programa Yönelik Genel Açıklamalara İlişkin Doküman İncelemesi	53
4.1.2.2. Programdaki Genel Açıklamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri	55
4.1.2.2.1.Mevcut Programdaki Genel Açıklamaların Yeterli Olduğuna Yönelik	
Bulgular	55
4.1.2.2.2.Mevcut Programdaki Genel Açıklamaların Yeterli Olmadığına	
Yönelik Bulgular	55
4.1.3. Programda Yer Alan Eklere İlişkin Bulgular	56
4.1.3.1. Programda Yer Alan Eklere İlişkin Doküman İncelemesi.....	56
4.1.3.2. Programda Yer Alan Eklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	58
4.1.3.2.1.Mevcut Programda Yer Alan Eklerin Yeterli Olduğuna Yönelik	
Bulgular	58
4.1.3.2.2.Mevcut Programda Yer Alan Eklerin Yeterli Olmadığına Yönelik	
Bulgular	59
4.2. PROGRAMIN HEDEFLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	60
4.2.1. Programın Genel Hedeflerine İlişkin Bulgular	60
4.2.1.1. Programın Genel Hedeflerine İlişkin Doküman İncelemesi.....	60
4.2.1.1.1.Öğrenmeye Destek Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular.....	62
4.2.1.1.2.Dil ve İletişim Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular	64
4.2.1.1.3.Okuma ve Yazma Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular	66

4.2.1.1.4. Erken Matematik Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular	69
4.2.1.1.5. Matematik Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular	71
4.2.1.1.6. Sosyal Etkileşim Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular	72
4.2.1.2. Programın Hedef İfadelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	74
4.2.1.2.1. Hedef İfadelerinin Ölçülebilir ve İzlenebilir Olarak İfade Edilip Edilmediğine İlişkin Bulgular	75
4.2.1.2.2. Hedef İfadelerinin Ölçülebilir ve İzlenebilir Olarak İfade Edildiği, Kısmen Ölçülebilir Ve İzlenebilir Olarak İfade Edildiğine Yönelik Bulgular..	75
4.2.1.2.3. Hedeflerin Ulaşılabilir Hedefler Olup Olmadığına İlişkin Bulgular..	76
4.2.1.2.4. Hedeflerin Ulaşılabilir Olmasının Hedeflere Göre Değişkenlik Gösterdiğine Yönelik Bulgular.....	77
4.2.1.2.5. Hedeflerin Öğrenci Davranışına Yönelik Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	77
4.2.1.2.6. Hedeflerin Binişik Olarak Yazılmış Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	78
4.2.1.2.7. Hedeflerin Kenetlilik İlkesine Uygun Olarak Yazılıp Yazılmadığına İlişkin Bulgular	79
4.3. PROGRAMIN İÇERİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	79
4.3.1. Programın İçeriğine İlişkin Doküman Analizi	80
4.3.1.1. Öğrenmeye Destek Modülü İçeriğine İlişkin Bulgular	80
4.3.1.2. Dil ve İletişim Modülü İçeriğine İlişkin Bulgular.....	81
4.3.1.3. Okuma ve Yazma Modülü İçeriğine İlişkin Bulgular.....	81
4.3.1.4. Erken Matematik Modülü İçeriğe İlişkin Bulgular.....	81
4.3.1.5. Matematik Modülü İçeriğe İlişkin Bulgular	82
4.3.1.6. Sosyal Etkileşim Modülü İçeriğe İlişkin Bulgular	83
4.3.2. Programın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
4.3.2.1. İçeriğin Program Hedeflerine Uygunluğuna Yönelik Bulgular	86
4.3.2.2. Programın İçeriğin Oluşturulmasında Öğrenci Özellikleri Dikkate Alınıp Alınmadığına İlişkin Bulgular	87
4.3.2.3. İçerikte Bireysel Fayda, Toplumsal Fayda, Sosyal Uyum Ölçütlerinin Dikkate Alınarak Hazırlanıp Hazırlanmadığına İlişkin Bulgular	88
4.3.2.4. Programdaki Modüllerin Yeterli Olmasına İlişkin Bulgular.....	89
4.3.2.5. İçerikte Bulunan Ders Saatlerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	90
4.3.2.6. İçeriğin Güncel Olması, İhtiyaçlara Cevap Vermesine İlişkin Bulgular.	91
4.3.2.7. İçeriğin Tutarlı Olmasına İlişkin Bulgular.....	92
4.3.2.8. Kaynaşıklık Durumuna İlişkin Bulgular	92
4.4. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	93
4.4.1. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Doküman İncelemesi ...	95
4.4.1.1. Öğrenmeye Destek Modülü Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular	96
4.4.1.2. Dil ve İletişim Modülü Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular....	96
4.4.1.3. Okuma ve Yazma Modülü Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular	97
4.4.1.4. Erken Matematik Modülü Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular	97
4.4.1.5. Matematik Modülü Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular	98
4.4.1.6. Sosyal Etkileşim Modülü Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular	98
4.4.2. Programın Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri .	100
4.4.2.1. Öğrenci-Öğretmen İlişkisine Yönelik Bulgular	101
4.4.2.2. Programda Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular..	102
4.4.2.3. Materyal Seçimine İlişkin Bulgular	102

4.4.2.4. Hedeflerin Etkinliğe Dönüştürülebilirliğine İlişkin Bulgular.....	103
4.4.2.5. Öğrencinin Etkin Katılım Sağladığı Bulgular	104
4.4.2.6. Bilgi ve Teknolojilerin Programa Dahil Edilmesine İlişkin Bulgular...	105
4.5. DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	106
4.5.1. Programın Değerlendirme Sürecine İlişkin Doküman İncelemesi.....	106
4.5.2. Programın Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	110
4.5.2.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında Geçerli, Güvenilir, Kullanışlı Ölçme Araçlarının Önerilmesine Yönelik Bulgular	110
4.5.2.2. Programda Ürün Veya Süreç Değerlendirmenin Hâkim Olduğuna Yönelik Bulgular	111
4.5.2.3. Değerlendirmeye İlişkin Bir Bilginin Olup Olmamasına Yönelik Bulgular	112
4.6. PROGRAMIN İŞLEVSELLİĞİNE YÖNELİK BULGULAR.....	114
4.6.1. BEP Hazırlamada Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının Yeteri Kadar Yardımcı Olup Olmadığına İlişkin Görüşler.....	116
4.6.2. Programın Aile Beklentileri Dikkate Alınarak Hazırlanıp Hazırlanmadığına İlişkin Bulgular.....	117
4.6.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında Eksikliklere Yönelik Bulgular.....	118
5. TARTIŞMA.....	120
5.1. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMININ GENEL YAPISINA İLİŞKİN TARTIŞMA.....	120
5.2. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMININ HEDEF İFADELERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA.....	121
5.3. PROGRAMIN İÇERİĞİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	122
5.4. PROGRAMIN ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN TARTIŞMA.....	122
5.5. PROGRAMIN DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	123
5.6. PROGRAMIN İŞLEVSELLİĞİNE İLİŞKİN TARTIŞMA.....	124
6. SONUÇLAR	127
6.1.1. Programın Genel Yapısına İlişkin Sonuçlar	127
6.1.2. Hedef Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	127
6.1.3. İçerik Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	127
6.1.4. Öğrenme- Öğretme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	128
6.1.5. Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	128
6.1.6. İşlevsellik Boyutuna İlişkin Sonuçlar	128
6.2. ÖNERİLER.....	129
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	129
6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	129
7. KAYNAKLAR	130
8. EKLER	147
8.1. EK-1: GÖRÜŞME SORULARI.....	147
ÖZGEÇMİŞ	150

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 4.1. Bölüm, hedef ve hedef davranışlara ilişkin kodlama sistemi (MEB, 2021, s.12)	48
---	----



TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri ve Kısa Açıklamaları.....	27
Tablo 3.1 : Katılımcıların Demografik Özellikleri	36
Tablo 3.2.Ölçüt Bağlamında İnceleme Formu.....	38
Tablo 4.1. Programa hâkim olan öğrenme-öğretme yaklaşımı ve felsefi anlayış.....	50
Tablo 4.2. Programın Genel Yapısı, Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı ve Felsefi Anlayışa İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	51
Tablo 4.3. Programa Yönelik Genel Açıklamalara İlişkin Özet Bilgiler	54
Tablo 4.4. Ölçüt Bağlı Test	57
Tablo 4.5. Eğitim Değerlendirme Programında Sunulan Eklerin Öğretmene Faydaları	58
Tablo 4.6. Destek Eğitim Programlarının amaçları	61
Tablo 4.7. Öğrenmeye destek modülü hedeflerine ilişkin özet bilgiler.....	63
Tablo 4.8. Öğrenmeye Destek Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme.....	64
Tablo 4.9. Dil ve İletişim Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme	66
Tablo 4.10. Okuma ve Yazma Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme	69
Tablo 4.11. Erken Matematik Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme	71
Tablo 4.12. Matematik Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme	72
Tablo 4.13. Sosyal Etkileşim Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme	74
Tablo 4.14. Programın Hedef İfadelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	75
Tablo 4.15. Sosyal Etkileşim Modülü İçeriğine İlişkin Anahtar Bulgular ve Değerlendirmeler.....	84
Tablo 4.16. Programın İçeriğine İlişkin Öğretmen Bulguları.....	86
Tablo 4.17. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Kullanılabilecek Öğretim Yöntem, Teknik ve Stratejiler	94
Öğrenme- öğretme sürecine ilişkin tüm modüller incelendiğinde şunları söylemek mümkündür (Tablo 4.18).	99
Tablo 4.19. Sosyal Etkileşim Modülü Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Anahtar Bulgular ve Değerlendirmeler.....	100
Tablo 4.20. Programın Öğretim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	101
Tablo 4.21. Programın Değerlendirme Sürecine İlişkin Tablo	109
Tablo 4.22: Programın Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	110
Tablo 4.23. Programda Ürün Veya Süreç Değerlendirmenin Hâkim Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	112
Tablo 4.24: Değerlendirmeye İlişkin Bir Bilginin Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	113
Tablo 4.25: Programın İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	115
Tablo 4.26. Programının Yeteri Kadar Yardımcı Olup Olmadığına İlişkin Görüşler ...	116
Tablo 4.27. Aile Beklentileri Dikkate Alınıp Alınmadığına İlişkin Görüşler.....	117
Tablo 4.28. Destek Eğitim Programında Eksikliklere Yönelik Görüşler	118

KISALTMALAR

D	Diğer
ÖEİDHP	Özel Eğitime İlişkin Diğer Hizmet İçi Eğitim Programları
ÖÖGSP	Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Sertifika Programları
UÖB	Uzman Öğretici Belgesi
ZESÖSP	Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı



ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Emine SEZGİN ÇELİK

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Ekim 2023, xiv + 150 sayfa

Eğitim süreçlerinde, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının etkililiği büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için geliştirilen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programını, doküman incelemesi ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu doğrultuda bu program, eğitim programlarının temel bileşenlerine göre değerlendirilerek, programın güçlü, zayıf yönlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, 2021'de yayınlanan programın analizi ve 2022-2023 eğitim yılında Marmara bölgesindeki rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan 14 öğretmenin görüşleri esas alınmıştır. Veri toplama araçları olarak 'Ölçüt Bağlamında İnceleme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, incelenen programın genel yapısının büyük ölçüde istenilen özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak programın felsefesi konusunda öğretmenler arasında farklı görüşlerin bulunduğu saptanmıştır. Programın hedeflerinin genellikle istenilen özellikleri taşıdığı ve özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için hazırlanan hedeflerin ulaşılabilir ve davranışsal olarak ifade edilebilir olduğu tespit edilmiştir. Fakat, hedeflerin ölçülebilir ve gözlemlenebilir olma konusunda bazı eksikliklerin olduğu gözlemlenmiştir. İçerik boyutunda öğretmenler, modüllerin yeterli ve güncel olduğunu belirtmiştir, ancak ders saatlerinin yetersiz olduğu ve bazı içeriklerin kaynaşıklık durumunu kısmen taşıdığı belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme süreci açısından, öğretmenlerin materyal seçiminde ve yöntem-teknik kullanımında bazı zorluklar yaşadığı görülmüştür. Değerlendirme boyutunda, programın geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları sunduğu, ağırlıklı olarak süreç değerlendirmesine yer verdiği belirlenmiştir. İşlevsellik açısından, programın BEP hazırlama konusunda yeterli destek sağladığı, ancak aile eğitiminin eksik olduğu ve program uygulama eğitiminin bulunmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma, bireysel farklılıkları ve özel gereksinimleri tanımanın ve bunlara uygun tedbirler almanın son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, eğitimcilere, politika yapıcılara ve kurumlara mevcut uygulamaları inceleme ve gelecekteki girişimleri geliştirme konusunda rehberlik sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Program değerlendirme, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için destek eğitim programı, öğretmen görüşleri

ABSTRACT

EVALUATION OF SUPPORT EDUCATION PROGRAM FOR INDIVIDUALS WITH LEARNING DIFFICULTIES

Emine SEZGİN ÇELİK

Düzce University

Graduate School of Education, Department of Educational Sciences

Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

October 2023, xiv + 150 pages

In educational processes, the efficacy of the Support Education Program designed specifically for individuals with learning difficulties holds significant importance. The primary objective of this study is to evaluate the Support Education Program for Individuals with Learning Difficulties, developed and implemented by the Ministry of National Education, based on document analysis and teacher opinions. In this context, the program is assessed concerning the fundamental components of educational curricula, aiming to identify its strengths and weaknesses. In this study, the analysis of the program published in 2021 and the perspectives of 14 teachers working in rehabilitation centers in the Marmara region during the 2022-2023 academic year were taken into consideration. The 'Review Form in Criterion Context' and the 'Semi-Structured Interview Form' were employed as data collection tools. Furthermore, interviews with teachers were audio-recorded, with the data subsequently analyzed within the context of themes and codes. Content analysis was employed for data interpretation. According to the research findings, the general structure of the reviewed program largely embodies the desired characteristics. However, there were discernible discrepancies in teachers' viewpoints regarding the program's philosophy. It was ascertained that the program's objectives generally carry the desired attributes, and the goals set for individuals with specific learning difficulties are attainable and behaviorally expressible. Yet, some shortfalls were observed concerning the measurability and observability of these goals. Regarding content, teachers indicated that modules are comprehensive and up-to-date. Nonetheless, they noted insufficiencies in the duration of lessons and found that certain content partially exhibited overlap. From a pedagogical perspective, teachers encountered challenges in material selection and methodological implementation. In the evaluation dimension, the program was found to offer valid, reliable, and practical assessment tools, predominantly focusing on process assessment. However, both document analysis and teacher feedback highlighted a lack of comprehensive evaluation-related information in the program. In terms of functionality, the program sufficiently supports BEP (Behavioral Evaluation and Planning) preparation. Yet, deficiencies were identified in parental education and program implementation training. Furthermore, the social interaction module was deemed inadequate. In conclusion, this study underscores the critical importance of recognizing individual differences and specific needs. These results offer guidance for educators, policymakers, and institutions in reviewing current practices and enhancing future initiatives.

Keywords: Program assessment, support curriculum for students with learning challenges, teacher feedback.



1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimine katkı sağlayan temel bir haktır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi de bu hakkın cinsiyet, dil, din ve ırk gibi faktörlerle sınırlı olmadığına dikkat çekmektedir. Bu maddede yer alan "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" ifadesi, eğitim programlarının bu geniş kapsamı gözeterek hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsayıcılık, eğitim programlarının tasarımını da doğrudan etkilemektedir (DeMatthews, Billingsley, McLeskey ve Sharma, 2020).

Eğitim programlarının tasarımı ve uygulanması sırasında, bireylerin öğrenme yaşantılarına uygun ve sürdürülebilir modeller oluşturulması esastır (Cortese, 2003). Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için, bu programlar kişiye özgü, amaca hizmet eden ve yoğun bir süreci gerektirmektedir (Heward, Alber-Morgan ve Konrad, 2017). Son dönemlerde, fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla özel eğitimin önemi dünya çapında artmaya başlamıştır (Farswan, 2023; Hurwitz, Garman-McClaine ve Carlock, 2022). Bu konuda yapılan çalışmalar, özel eğitim programlarının bireylerin gelişimsel özelliklerine ve yeterliliklerine uygun olarak tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir (Gündoğan, 2002). Ancak, sadece programların tasarımı değil, aynı zamanda bunların sürekli olarak değerlendirilmesi ve güncellenmesi de kritik bir öneme sahiptir (Akkuş, 2007). Bu anlamda, eğitim programlarının sürekli ve sistematik bir değerlendirme sürecinden geçirilmesi, eğitimde kalite ve etkinliği artırmada vazgeçilmez bir rol oynamaktadır (Taşçı ve Lapçın, 2023). Ayrıca, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için özel eğitim programlarının detaylı bir şekilde incelenmesi, bu bireylerin sosyal entegrasyonunu kolaylaştıracak, yaşam kalitesini artıracak ve öğrenme sürecini daha etkin kılacaktır. Özetle, eğitim programlarının detaylı bir şekilde ele alınması ve değerlendirilmesi, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin topluma daha etkin bir şekilde entegre olabilmeleri için büyük öneme sahiptir.

1.1. PROBLEM

Öğrenme güçlüğü olan bireyler, eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar nedeniyle özel

bir eğitim ihtiyacı duyarlar. Bu bağlamda, eğitim, onlar için sıradan bir ihtiyaçtan çok daha öte, hayati bir önem taşımaktadır (Çakmak, Yıldız ve Kızıldağ, 2023). Özel eğitimin amacı sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bu bireylerin sosyal yaşantılarında başarılı, topluma entegre olmuş, bağımsız ve üretken bireyler olarak var olabilmelerini desteklemektir. Bu nedenle bu tür eğitimler, bireylerin yaşamlarını en iyi şekilde sürdürebilmeleri için gereken temel yaşam becerilerini, sosyal ve bilişsel yetenekleri kazandırmayı hedeflemektedir (Çifçi, 2001). Bu süreç, hem bireylerin kendilerine olan özsaygılarını artırmakta hem de toplumun bu bireylere bakış açısını olumlu yönde dönüştürmektedir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan bireylerin alacakları özel eğitim, onların potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için gerekli olan motivasyonu, özgüveni ve öz yeterliliği kazandırmalarına yardımcı olmaktadır. Özellikle erken yaşlarda alınan bu tür eğitimler, bireyin ilerleyen yaşantısında karşılaşılabileceği sosyal ve akademik zorlukları en aza indirebilir. Öğrenme güçlüğü olan bireyler, özelleştirilmiş eğitim yaklaşımları sayesinde, akranlarına göre daha fazla zaman ve özel dikkat gerektiren konularda dahi başarılı olabilirler. Ancak, bu eğitimlerin etkili olabilmesi için öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun bu bireylere olan desteği son derece kritiktir. Her bireyin farklı öğrenme stilleri, ilgi alanları ve yetenekleri olduğunu kabul ederek, onlara en uygun öğrenme ortamını ve materyallerini sunmak, başarılı bir eğitim sürecinin anahtarıdır. Toplumun bu konudaki farkındalığının artması, öğrenme güçlüğü olan bireylerin daha kabul görmesini ve desteklenmesini sağlamaktadır. Eğitim kurumları, özel eğitim alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin yetiştirilmesine ve bu bireyler için özel eğitim programlarının geliştirilmesine önem vermelidir. Bu, hem bireylerin hem de toplumun genelinin yararınaadır.

Türkiye'de 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 14. Maddesinde belirtildiği gibi, bu bireylerin eğitime özel bir destek sağlanması gerekmektedir. Bu destek sürecinin temelinde eğitim programlarının düzenli olarak tasarlanması ve incelenmesi yer almaktadır. Geçmişten günümüze, dünya genelinde destek eğitim programlarının etkinliğine dair kapsamlı analizler yapılmış olsa da (Blanchett, 2009; Boveda, Reyes ve Aronson, 2019; Halpern ve Benz, 1987; Poon, Musti-Ra ve Wettasinghe, 2013), hedef, içerik, süreç ve değerlendirme gibi daha özel hedeflere yönelik incelemeler bilğimiz dahilinde literatürde yer almamaktadır. Ayrıca Türkiye'de yapılan literatür taramaları da, öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programının etkililiği ve uygunluğu hakkında yeterli bilimsel çalışmanın yapılmadığını

ifade etmişlerdir (Ilıman, 2023). Üstelik eğitim programlarının oluşmasında ve geliştirilmesinde büyük öneme sahip öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Özkubat, Sanır ve Özmen, 2021). Bu durum, programın genel yapısından hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bileşenlerine kadar birçok unsuru etkilemekte ve programın uygulanabilirliği ile etkinliği konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın ana problemi, öğrenme güçlüğü olan bireyler için Türkiye'de uygulanan Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının, programın temel bileşenlerine (hedef, içerik, süreç ve değerlendirme) göre ne ölçüde etkin ve uygulanabilir olduğunun saptanmasıdır. Bu problem, mevcut programın gelecekteki uygulamalara ışık tutacak bir yol haritasının çıkarılması açısından büyük önem taşımaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma; öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler için hazırlanmış destek eğitim programının, programın temel bileşenlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Belirlenen ana amacı destekleyici şekilde, şu detaylı alt amaçlar tanımlanmıştır:

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programına ilişkin;

1. Programın genel yapısı, hedefleri içerik boyutu, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme bileşenleri nasıl tasarlanmıştır?
2. Programın genel yapısına, hedeflerine, içerik boyutuna, öğrenme-öğretme süreçlerine, değerlendirme bileşenlerine ve işlevselliği ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınma için temel bir yapı taşı olmakla birlikte (Pekdoğan, Aydın, Kahraman, Erhan, Çağan ve Yorulmaz, 2023) bireyleri topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde topluma kazandıran, ülkenin geleceğini şekillendiren ana mekanizmadır (Bingölbalı ve Namlı, 2023). Eğitim süreçlerinin etkinliği, genellikle eğitim programları aracılığıyla belirlenmektedir (Sapsağlam, 2013). Bu programlar, eğitimin amacını, içeriğini, sürecini ve değerlendirmesini yönlendiren belirleyicilerdir

(Demirel, 2017).

Ancak, eğitim bir 'tek tip' modelle tüm bireylere uygulanabilecek bir olgu değildir. Her bireyin öğrenme ihtiyacı, öğrenme hızı, öğrenme stili ve ilgi alanları farklıdır (Yeşilyurt, 2019). Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, yani özel öğrenme güçlüğü yaşayanlar, farklı eğitim yöntemleri ve programları gerektirmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB, 2021). Bu, genellikle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yoğunlaşmış programlar aracılığıyla sağlanmaktadır (Yavuz ve Kahraman, 2022). Oransal olarak öğrencilerin durumları değerlendirildiğinde, örgün eğitim sistemine dahil olan ve kaynaştırma veya bütünleştirme yoluyla özel eğitim uygulamalarından faydalanan tüm özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler arasında, sadece özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olanların oranı yaklaşık olarak %6'dır (MEB, 2019). Bu orandaki öğrencilerin eğitimleri ile ilgili etkili bir programın olması büyük öneme sahip olmaktadır.

Türkiye'de ve dünya genelinde özel eğitim programlarının etkinliği ile ilgili birçok çalışma yürütülmüştür (Bhawar ve Jadhav, 2022; Hall, Dahl-Leonard ve Cannon, 2022; Nkomo, Dube ve Tautona, 2022; Yiğitoğlu, 2022). Fakat bu çalışmaların kapsamına bakıldığında bazıları özel eğitim uygulama okullarında okutulan ders kitaplarının öğretmenler tarafından incelenmesi amacıyla yürütülürken (Öz Nişli, 2019) bazıları ise destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim programlarına ilişkin görüşleri amacıyla yürütülmüştür (Sezer, 2019; Yiğitoğlu, 2022). Önceki araştırmalardan farklı olarak bu araştırma, özel eğitim programlarının temel bileşenleri (hedef, içerik, süreç ve değerlendirme) açısından inceleme yapmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın diğer bir özgün yanı ise, eğitim süreçlerinin başarısında merkezi bir role sahip olan öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Eğitim programlarının tasarımı ve uygulanabilirliği genellikle yukarıdan aşağıya bir süreç olarak görülse de araştırmacılar öğretmenlerin sahadaki deneyimlerini ve geri bildirimlerini önemsemektedir (Sezer, 2019). Bu, programın etkinliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmede çok daha geniş ve derin bir perspektif sunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan ve eğitim materyallerini en iyi nasıl sunacakları konusunda birinci elden bilgiye sahip olan eğitimcilerdir (Yiğitoğlu, 2022). Öğretmenlerin bu programla ilgili görüşleri, programı uygulanabilirlik açısından değerlendirmek ve gelecekteki iyileştirmeler için yol gösterici olabilecek önemli veriler sunabilir (Öz Nişli, 2019). Bu yaklaşım, öğretmenlerin sadece eğitim sürecinin uygulayıcıları değil, aynı zamanda bu sürecin tasarımına ve değerlendirmesine aktif olarak katkıda bulunan önemli paydaşlar olduğunu kabul

etmektedir.

Bu araştırmanın önemi ile ilgili ilk olarak, bilimsel katkı boyutu ön plana çıkmaktadır. Rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı hakkında mevcut literatürde önemli bir eksiklik göze çarpmaktadır. Bu çalışma, bu alanda bilimsel bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı bir diğer önem ise eğitim politikalarının oluşmasında kaynak teşkil etmesidir. Eğitim politikalarının nasıl daha etkin bir şekilde uygulanabileceği konusunda bu çalışma, yeni ve değerli veriler sunabilir. Programın işlevselliği, etkinliği ve gereksinimleri hakkında sağlanan bu veriler, mevcut eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve yeniden şekillendirilmesi için sağlam bir temel oluşturabilir. Öğretmenler, eğitim süreçlerinde merkezi bir role sahiptir ve bu araştırma, öğretmen eğitim programlarının daha etkin bir şekilde tasarlanması için önemli içgörüler sunabilir. Özellikle özel eğitim alanında daha yetkin hale gelecek öğretmenler, toplumun bu kesimi için daha fazla fayda sağlayabilir. Eğitim programlarının etkinliği, kaynakların da etkin bir şekilde kullanılabilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Etkin olmayan bir program, sadece zaman ve emek kaybına neden olmakla kalmaz, aynı zamanda maddi kaynakların da boşa harcanmasına yol açabilir. Toplumsal farkındalık, bu çalışmanın bir diğer kritik boyutudur. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin toplumda kabul görmesi ve topluma uyum sağlaması, toplumsal yapının sağlığı açısından vazgeçilmezdir. Araştırma, bu alanda toplumsal farkındalığı artırabilir.

Bu çok boyutlu öneme sahip olan araştırma, literatüre kapsamlı bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Elde edilecek verilerin, özellikle özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi ve topluma entegrasyonu konusunda önemli değişikliklere yol açabileceği düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularını cevaplarken objektif olacakları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışmada güncellenen özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı incelenmiştir. Marmara bölgesindeki rehabilitasyon merkezlerinde toplam 10

merkezde, 14 öğretmenin görüş ve önerileri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Özel Eğitim: “Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir.” (Ataman, 2003).

Özel Gereksinimli Birey: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 1997).

Yetersizlik: Bireyin doğum öncesi, sırası yahut sonrasında oluşan çeşitli nedenlerle, organlarının görevlerini yerine getirmede zorlanım durumudur (Ataman, 2012).

Özel Öğrenme Güçlüğü: Öğrenme güçlüğü” beyin, davranış veya duygusal bozukluktan dolayı konuşma, dil, okuma, yazma, matematik ve diğer akademik alanlarda bir veya birden fazla gelişiminde gecikme veya bozukluktur. Kültürel faktörler, duyuşal özür veya zeka geriliğı bu durumla ilgili değildir (Kirk, 1963).

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı: Özel gereksinimli bireylere yaş sınırı olmadan, yaşamlarını bağımsız sürdürebilmelerinde, gelişim alanlarında, akademik becerilerde desteklemek ve ihtiyaç duyanların rehabilitasyonu için hem ailelere hem de bireylere sunulan hizmetlerden en üst düzeyde yararlanılmasını öngören programlardır (MEB, 2021).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışma konusuna ilişkin olarak kuramsal çerçeveye yer verilmiş olup kavramlar “program inceleme ile ilgili kavramsal çerçeve” ve “özel öğrenme güclüğü ile ilgili kavramsal çerçeve” olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

2.1. EĞİTİM

Tarihsel süreç boyunca, eğitim konusunda çeşitli tanımlar yapılmıştır. Örneğin, Eflatun eğitimi "insanın en iyi şekilde olgunlaşması için bir yol" olarak görmüştür, Aristo "ahlaki davranışların edinilmesi" olarak tanımlamıştır. Kant ise "insanın doğuştan gelen yeteneklerinin tam anlamıyla geliştirilmesi" olarak açıklamıştır. Farabi'nin tanımı ise, "fiziksel olarak sağlıklı, yüksek anlayışa sahip, etkili bir şekilde konuşabilen, aşırılığa kaçmayan ve adil bireyler yetiştirmek" şeklindedir (Şişman, 2006). Genel kabul görmüş bir eğitim tanımı, Ertürk (1994) tarafından yapılmıştır. Ona göre, eğitim "bireyin davranışlarını yaşantılar aracılığıyla istenilen şekilde değiştirmek"tir. Bu değişim ve öğrenme süreci, bireyin toplumda yaşadığı deneyimlerle kazanılır, farkında olunsun veya olunmasın (Fidan, 2012). Eğitim, sadece sabit normlar ve standartlar değil, değişen yaşam koşullarını da öğretmelidir (Kop, 2004). Eğitim, sınıf veya okul sınırlarını aşarak, toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlamak, kişisel ilgi ve yetenekler doğrultusunda, değerlerine saygılı ve ekonomik olarak yetkin bireyler yetiştirmek için her yerde olabilir (Ereli, 2001). Bu bağlamda, eğitim formal ve informal şekillerde gerçekleşebilir (Altunçekiç, 2021; Fidan, 2012).

Formal eğitim, okul öncesinden üniversite seviyesine kadar düzenli ve kontrollü bir şekilde okullar aracılığıyla yürütülen, belirli bir plan ve amaç dahilinde öğretim faaliyetlerini kapsar (Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011; Kulalıgil, 2016). Bu tür eğitimde, öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenebilir, ancak genellikle eğitim müfredatı okul ortamında uygulanır ve sınıf dışı deneyimlere daha az odaklanılır (Sağlamer Yazgan, 2013). Formal eğitimin temel amacı, bireylere belirlenmiş hedefler doğrultusunda olumlu ve istenen davranışlar kazandırmaktır (Altunçekiç, 2021).

Ancak öğrenme, sadece okulda veya planlı bir programla sınırlı değildir. Günlük yaşamda gelişen plansız ve programdışı öğrenmelere informal öğrenme denir (Dohn, 2010).

Informal eğitim, bireyin gözlem ve taklit yoluyla, kendi çevresinde ve istediği zaman-ortamda meydana getirdiği, kontrol edilemeyen bir öğrenme sürecidir (Laçın Şimşek, 2011). Bu tür öğrenme, herhangi bir uzman ya da öğretmen olmadan da arkadaş çevresi, aile veya diğer sosyal ortamlarda gerçekleşebilir (Kulalıgil, 2016). Informal öğrenmenin plansız ve spontane olması, onun bir amacı olmadığı anlamına gelmez. Aksine, informal öğrenme genellikle formal eğitimin tamamlayıcısı olarak işlev görür. Formal ve informal eğitim yöntemlerinin bir arada kullanıldığı eğitim türüne ise nonformal eğitim adı verilir (Bjornavold, 2001). Nonformal eğitim, formal eğitimin uygulandığı okul ortamları dışında, yine planlı ve amaçlı olarak yürütülen eğitim etkinliklerini içerir. Buradaki temel fark, nonformal eğitimin okul dışı ortamları kullanması ve informal öğrenmenin ise bireyin yaşamı boyunca devam etmesidir (Türkmen, 2010).

2.2. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞELERİ

Eğitim programı olarak dilimize çevrilen ‘curriculum’ kavramı Latince kökenli olup yarış rotası, koşu yolu vb anlamlarına gelmektedir. Milattan önce birinci yüzyılda kullanılan bu kavram günümüzde ‘izlenen yol’ anlamında eğitim programında bir terim olarak kullanılmaktadır (Oliva, 1988: 4). Saylor, Alexander ve Lewis (1981:8) ise programı ‘bireye öğrenme yaşantıları kazandırma projesi’ olarak açıklamaktadır. Bu görüşe paralel olarak eğitim programının ‘bireylere istendik kalıcı izli davranış değişikliği kazanılması için yöntemlerin belirlendiği plan’ günümüzde davranışçı ve sistem yaklaşımını benimseyen eğitimciler için kabul gören bir görüştür (Demirel, 2017). Taba (1962:11) ise, eğitim programlarını hedefler, hedef -davranışlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme şeklinde bileşenlere ayırmıştır. Eğitim programına dair yapılan tüm tanımlar incelendiğinde son yıllarda sıklıkla literatürde kullanılan (Atik ve Aykaç, 2017; Ersöz, Öztürk ve Demir, 2023; Kocayığıt ve Aykaç, 2019) program geliştirmenin temelini oluşturan hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme süreçleri aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.1. Hedef

Genel bir ifadeyle hedef, bireyin ya da bir organizasyonun belirlediği ve ulaşmayı arzuladığı belirli bir sonuç, durum ya da seviye olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2010). Bu, bir öğrencinin akademik başarısı, bir şirketin finansal kazancı ya da bir sporcunun belirli bir performans seviyesine erişmesi gibi çok çeşitli alanlarda uygulanabilir.

Demirel'e (2017) göre uzak, genel ve özel olarak ifade edilen hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Uzak hedefler, eğitim politikasının temel felsefesini temsil ederken, genel hedefler bu uzak hedeflerin ülkenin ve kurumun şartlarına göre nasıl yorumlandığını gösterir. Özel hedefler, belirli bir konuda öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi unsurları kapsamaktadır (Bilen, 2006).

Hedeflerin genel ve özel tanımı yanı sıra, eğitimde hedeflerin nasıl sınıflandırıldığına dair çeşitli yaklaşımlar ve teoriler mevcuttur (Demirel, 2017). Bu sınıflamalar, hedeflerin niteliğini, aşamalarını ve uygulamada nasıl ele alınacağını daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Bu bağlamda, hedef sınıflamaları arasında en bilinenlerden biri de Bloom Taksonomisidir. Bloom Taksonomisine göre sınıflama bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) olmak üzere üç alanda yapılmıştır (Bloom, 1956). Hedeflerin belirlenmesi sürecinde aşamalı sınıflamanın önemi büyüktür. Bu sınıflama, hedeflerin netlik kazanmasını ve daha etkin bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Demirel, 2017). Ancak sadece bu sınıflamanın yeterli olmadığını belirtmek gerekir. Sınıflamanın yanında; hedefler belirlenirken dikkate alınması gereken bazı temel özellikler bulunmaktadır. Öncelikle, öğrenci davranışına dönüklük esastır. Bu, hedeflerin öğrencinin ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve potansiyeline uygun olarak belirlenmesi anlamına gelmektedir (Ertürk 1994). İkinci olarak, hedefler arasında binişiklik olmamalıdır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Yani, aynı ya da benzer hedeflerin tekrarlanmasından kaçınılmalıdır. Açık-seçiklik, hedeflerin net ve anlaşılır bir dilde ifade edilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Arsal, 2012). Bu, hedeflerin hem eğitimciler hem de öğrenciler tarafından doğru anlaşılmasını sağlamaktadır. Son olarak, bir içerik ile kenetlilik, hedeflerin öğretilen konuyla doğrudan ilişkili olması gerektiğini belirtilmektedir (Tuncer, 2021). Bu sayede hedefler, öğretim süreci içerisinde gerçekçi ve uygulanabilir olabilmektedir (Sönmez, 2010).

Eğitim programları oluşturulurken hedef ve davranışların yazılmasında farklı yaklaşımlar izlenmektedir. Bu farklılıkların sebebi olarak program geliştirme uzmanlarının yetiştirmeleri ve programın özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Aşağıda bu yaklaşımlar ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.2.1.1. Hedef ve Davranış Yazmada Yaklaşımlar

2.2.1.1.1. Aşamalı Hedef Yazma Yaklaşımı

Bloom taksonomisi temele alınarak oluşturulan bu sınıflamada amaçlar kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenerek oluşturulmuştur. En kolay davranışlar taksonominin en alt basamağında, en karmaşık davranışlar ise taksonominin en üst basamağındadır (Demirel, 2017).

Bilişsel alanın basamaklarını bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme bölümleri oluşturmaktadır.

Duyuşsal alanın basamaklarını alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme bölümleri oluşturmaktadır (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964).

Psiko-motor alanın basamaklarını algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır bölümleri oluşturmaktadır (Grobman, 1970). Aşamalı hedef yazma yaklaşımından farklı olarak alan yazında yer verilen ve özel eğitim programlarında kullanılan diğer bir yaklaşım ise yeterliğe dayalı amaç yazma yaklaşımıdır.

2.2.1.1.2. Yeterliğe Dayalı Amaç Yazma Yaklaşımı

Yeterliğe dayalı amaç, öğretimden sonra öğrencilerin hangi standartta ne yapabileceklerini belirtir. Yeterliğe dayalı amaçlar dört öğeden oluşur. Bunlar, öğrenci, davranış, koşullar ve standarttır (Doğan, 1997).

Yukarıda tanımlı verilen yaklaşıma örnek verilecek olursa; “Öğrenci kendinden okunması istendiğinde ‘ela’ kelimesini 4 sn içinde %100 doğrulukta okur.”. “Öğrenci, 60 kelimelik bir öyküyü 1 kez dinlediğinde resme bakarak %100 doğrulukta anlatır.” İfadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Programın temel öğelerinden olan “hedeflerin nitelikli olarak belirlenmesi, diğer tüm öğeleri ve programın tamamını etkilemektedir. Program geliştirme bileşenlerinden olan hedef ögesini izleyen diğer bileşen “içerik”tir.

2.2.2. İçerik

Selley (2013)’e göre, kişilerin öğrenmeye yönelik ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğretim programı hazırlanmalıdır. Programın içeriği oluşturulurken öğrenme yaşantı, tutum, genetik özellikler dikkate alınmalıdır (Marlowe ve Page, 2005). Planlanan içeriğin kişide düşünme, inceleme, bilgileri ortaya çıkarma isteği oluşturması ve anlamlandırılarak elde edilen bilgiyle yeni bilgiye ulaşılması hedeflenmelidir.

Varış'a (1996) göre içerik, amaca varmak için başvurduğumuz bir referanstır. İçerik seçimi ile ilgili dört temel ölçüt olduğunu ve bu ölçütlerin; sosyal fayda, kişisel fayda, öğrenme ve öğretme, bilginin içyapısında içeriğin işgal ettiği yer olarak ifade etmiştir.

İçerik oluşturulurken hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların hazırlanmasına önem verilmelidir. Dersteki içerik aşamalı olarak sınıflanmalıdır. İçerik hedef davranışlarla ilişkili, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine göre basitten zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olarak hazırlanmalıdır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, s.40).

Programın içerik bölümünde “ne öğretmeliyiz” sorusuna nitelikli yanıtlar verilmesi ve içeriklerin belirlenerek öğrenme yaşantıları oluşturulması öğrenme- öğretmen sürecinin programlanması ile mümkündür.

2.2.3. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci)

Öğretim tasarısı oluşturulurken hedefe ulaşmak için gereken yollardan birisi eğitim durumlarıdır. “Ne, neden, nasıl, kim, ne kadar” gibi sorulara cevap aranarak öğrenci, öğretmen ve ailenin iş birliği yapacağı bir düzen kurulur. Bilişsel olarak düzenlenen bilgiler anlamlı hale gelecek ve öğrenme şekli yansıtılarak eğitim durumları oluşturulacaktır (Yurdakul, 2007).

Öğretim tasarısında düşünme, problem çözme, analiz ve sentez, eleştirel ve bilimsel süreç becerileri desteklenmektedir. İlerleyen aşamalarda kişinin sorumluluk duygusu oluşarak demokrat bir anlayışla öz değerini geliştirmede bilinç kazanması amaçlanmaktadır. Tespit edilen amaçlara ulaşmada öğrenme- öğretme sürecindeki öğrenme tecrübelerinin yapılandırılması gerekmektedir” (MacKeracher, Suart ve Potter, 2006).

Öğrenme- öğretme sürecinin amaç, içerik bilgisine, öğretim ilkelerine uygunluk, tutarlılık ve ekonomiklik vb nitelikleri kapsaması gerekmektedir. Ayrıca eğitimde bireysel farklılıkların olabileceği düşünülerek hazırlanan amaçlarla en uygun yöntem ve tekniği içermesi, amaçlanan süre ve ekonomiye uygun şekilde somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru olması gerekmektedir.

Demirel'e (2017) göre öğretme durumlarının etkili olabilmesi öğretimi yapan kişilerin strateji ve teknik bakımından donanımlı olması gerekmektedir. Öğrenme etkinlikleri planlanırken giriş, gelişme ve sonuç aktiviteleri şeklinde düzenlenmesi etkili öğrenmeye hizmet edecektir (s.162). Öğretme- öğrenme sürecinin pekiştirici, ipucu, dönüt, düzeltme

ve öğrenci katılımından oluşan değişkenleri öğretme öğrenme sürecinin niteliğini arttırmada önemli bir rol oynamaktadır (Demirel, 2017).

2.2.4. Değerlendirme

Program geliştirmenin son halkasını oluşturan değerlendirme programının etkililiği hakkında bir karara varılmasını sağlayan ve eğitim hedeflerinin ne derece gerçekleştiği hakkında bilgileri içermektedir (Ertürk, 1994).

Değerlendirme yapılırken bireylerin amaca hangi düzeyde ulaşabildikleri ölçme araçları ile belirlenmektedir. Ölçme araçları ile toplanan veriler öğrencilerin belirlenen hedeflere ne kadar ulaşabildiklerini ve öğretim etkinliklerinin hangi düzeyde etkili olabildiğini göstermektedir (Şeker, 2014).

Sınama belli amaçlar için yapılabilmektedir. Sönmez'e (2009) göre Tanıma-Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme öğrenciyi bir programa dâhil etmek için önkoşul davranışları ölçerken, durum muhasebesine dönük değerlendirme öğretim sonunda öğrencinin ulaştığı nokta referans alınarak eğitim programının etkililiğini ölçmektedir, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme ise öğrencinin öğrenme hızının yahut öğrenme güçlüklerinin, eğitim durumlarındaki aksaklıkların ve olası telafi durumlarının saptanmasını amaçlamaktadır (s.438).

Eğitim için geliştirilen programlar uygulanırken ortaya çıkan değişkenlerin oluşturduğu sonuçlar, programın etkili ve faydalı oluşunu etkilemektedir. Programın etkili bir biçimde oluşturulması ve uygulanmasının önemli olması kadar aynı programın doğru yöntem ve tekniklere göre sınanarak, sınamadaki sonuçlara göre program tasarısının düzenlenmesi de bir o kadar önem arz etmektedir (Gözütok, 2010).

Yukarıdaki bilgilere paralel olarak iyi bir programın ayırt edici özelliklerinin olduğunu söyleyebiliriz. Demirel (2017) ise bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- 1.Öğretene çerçeve sunması
- 2.Bütüncüllük
- 3.Dinamiklik
- 4.Bilimsellik
5. Esneklik
6. Milli Eğitim Temel Kanuna uyumlu olması

- 7.Yenilenme ve değerlendirmeye açık olması,
8. Değişmezlik ve genellik
9. Uygulayıcı olan öğretmenlere kılavuzluk yapması

2.3. ÖZEL EĞİTİM

Özel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında “*Bireylerin bireysel ve gelişimsel farklılıklarını gözетerek, özel eğitim programları ve uygun personelle onların eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim modeli*” olarak tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, m.1- 4). Çağdaş eğitim yaklaşımları, her bireyin farklı olduğunu ve eğitimin bu bireysellik üzerine kurulması gerektiğini vurgular. Jean Marc Gaspard Itard, 18-19. yüzyıllarda zihinsel engelli bir çocuğa bireysel eğitim uygulayarak özel eğitim kavramının modern anlamda gelişimine katkı sağlamıştır. Ayrıca, Maria Montessori, özel eğitim materyallerini zihinsel engelli çocuklar için adapte ederek eğitim pratiğine önemli bir katkı yapmıştır. Montessori'nin yöntemi, çocukların farklı duyuşal deneyimlerle daha etkili bir şekilde öğrenmelerini destekleyen materyalleri seviye seviye sunmaktadır (Güven, 2003).

Özel eğitim ve engelli hakları, Birleşmiş Milletler'in 2006 yılında New York'ta imzaladığı "Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme" ile uluslararası alanda da tanınmıştır. Sözleşme, 3 Mayıs 2008'de yürürlüğe girmiş ve 24. maddesi özellikle engelli bireylerin eğitim hakkını ele almaktadır. Sözleşmeye zaman içinde 185 ülkeden 164'ü katılmış ve sözleşmeyi yürürlüğe koymuştur (Birleşmiş Milletler, 2006). Sözleşmeyi imzalayan devletler, engelli bireylerin tüm eğitim seviyelerinde fırsat eşitliğine sahip olmalarını taahhüt etmektedir. Eğitim sistemleri, bireylerin kişisel potansiyelini, değer duygusunu ve toplumda aktif bir role sahip olmalarını teşvik etmek için tasarlanmıştır (Hunt, Low ve Hartin, 2018, s.45-46). Bu politikalar, engelli bireylerin ana akım okullarında, akranları ile birlikte ancak bireysel eğitim planları ile eğitim alabilmelerini hedeflemektedir. Eğer bu başarılmazsa, destek eğitim devreye girmektedir.

Avrupa'daki bazı ülkelerin eğitim politikaları da engelli bireylerin eğitime yönelik spesifik yaklaşımlar içermektedir. Örneğin, Almanya, yaşam boyu öğrenme stratejisi benimsemiş ve eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal entegrasyonu vurgulamaktadır. Zorunlu eğitim kanunları, özel gereksinimli öğrencileri de kapsamaktadır ve bu eğitim, devlet tarafından ücretsiz olarak sağlanmaktadır (The Education System in the Federal

Republic of Germany 2018/2019). Almanya'da, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi genellikle ana akım okullarda, akranlarıyla birlikte yapılır ve ihtiyaçlarına uygun destek sağlanır (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom, 18.11.2010). İtalya, ana akım eğitimde özel gereksinimli öğrencileri en fazla entegre eden Avrupa ülkelerinden biridir. Genellikle özel eğitim okulları veya sınıfları olmadan, engelli öğrenciler ana akım eğitime dahil edilmektedir (European Agency, 2021b). İngiltere ise, okul öncesi dönemde özel eğitime ayrıca önem vermektedir. Üç ve dört yaşındaki özel gereksinimli çocuklar, devlet tarafından finanse edilen erken eğitim programlarına dahil edilmektedir (European Agency, 2018). Belçika'da ise, özel gereksinimli öğrenciler bireysel eğitim programlarını tamamladıktan sonra, sınıf konseyleri tarafından değerlendirilir ve yeterlilikleri karşıladıkları tespit edilirse, temel eğitim sertifikası verilmektedir (European Agency, 2021a). Bu genel yaklaşım, özel gereksinimli bireylerin topluma entegrasyonunu ve fırsat eşitliğini desteklemeyi hedeflemektedir. Türkiye'de özel eğitim ve rehberlik alanında birçok önemli gelişme yaşanmıştır. 1955 yılında Marshall Planı'nın da etkisiyle Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde bir test bürosu kurulmuş, bu da eğitimde ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesine yönelik bir adım olmuştur (Yıldırım Doğru, 2019). 1980'de Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, 1982'de ise Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı oluşturulmuştur. 1997 yılında ise özel eğitimde okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilerek erken müdahale hedeflenmiştir (Yıldırım Doğru, 2019).

Birleşmiş Milletler'in 15. Engellilerin Haklarına Dair Sözleşmesi, Türkiye tarafından 2007'de imzalanmış ve 2009'da yürürlüğe girmiştir (Milletlerarası sözleşme, 2009). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik birçok eğitim kurumu mevcuttur ve bu kurumlar Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğundadır (MEB SGB Eurydice Türkiye Birimi, 2018). 2021-2022 örgün eğitim istatistik verilerine göre, özel öğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin oranı yüzde 9, özel eğitim veren okullarda ise 472.686 öğrenci eğitim görmektedir (Resmi İstatistik Programı, 2022). Özel eğitim öğretmenini yetiştirme süreci ise 1952-1953 yıllarında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde başlamıştır. Özellikle 1965 yılından itibaren Ankara Üniversitesi ve sonrasında Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi gibi üniversitelerde lisans programları uygulanmaya başlanmıştır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997, s.14). Günümüzde ise toplamda 57 üniversitede, 18 vakıf ve 39 devlet olmak üzere, özel eğitim öğretmenlik programı bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, 2022). Bu veriler ve tarihçe, Türkiye'de özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin ne kadar kapsamlı ve sistematik bir şekilde geliştiğini göstermektedir. Ancak bu alanda sürekli yenilik ve

gelişme ihtiyacı da vardır.

2.4. ÖĞRETİM PROGRAMLARI

2.4.1. Özel Eğitim Programları

Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmektedir. 2018 yılında YÖK, "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" başlığı altında önemli bir güncelleme yapmıştır. Bu güncelleme ile birlikte, önceki dönemde farklı ana bilim dalları altında yürütülen zihin engelliler eğitimi, işitme engelliler eğitimi, görme engelliler eğitimi ve özel yetenekliler eğitimi, bir araya getirilerek özel eğitim öğretmenliği olarak tek bir lisans programı haline getirilmiştir. Düzenleme öncesinde, ders dağılımlarında Genel Kültür dersleri %10.5 (26 saat), Meslek Bilgisi dersleri %14 (36.5 saat) ve Alan Bilgisi dersleri ise %75.5 (177.5 saat) olarak belirlenmişti (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ders Kataloğu, 2018). Yapılan bu güncelleme, öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan yeni ihtiyaçlar ve taleplerin daha etkin bir şekilde karşılanabilmesi için gerçekleştirilmiştir. Bu sayede özel eğitim bölümleri de modern gereksinimler ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda revize edilmiştir. Yeni yapılandırma, özel eğitim öğretmeni yetiştirmede daha bütüncül ve etkin bir yaklaşımın benimsenmesine olanak tanımaktadır.

Yeni eğitim programlarında ders oranları farklı bir dağılım göstermektedir: Öğretmenlik Alan Eğitimi dersleri %45-50, Meslek Bilgisi Dersleri %30-35, ve Genel Kültür Dersleri %15-20 arasında bir yer bulmaktadır. Özel eğitim öğretmenliği programında ise bu oranlar Meslek Bilgisi Dersleri için %28 (48 saat), Genel Kültür Dersleri için %13 (20 saat) ve Alan Eğitimi için %59 (94 saat) olarak belirlenmiştir (YÖK, 2018). Programa ek olarak, Bologna Süreci'nin gereklilikleri doğrultusunda tüm programlara %25 oranında seçmeli ders eklenmiştir (YÖK, 2018). Bu kapsamda, özel eğitim öğretmenliği programında daha önce zorunlu olan kavram öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemleri ve sosyal uyum becerileri gibi dersler seçmeli hale getirilmiştir. Aynı zamanda, "Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem" adında yeni bir ders eklenmiş ve eski "Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları" dersi "Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi" olarak revize edilmiştir (YÖK, 2018). Öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmenlik uygulamasının kritik bir rol oynadığına dair bir konsensüs bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2006). Bu uygulamalar, hizmet öncesi eğitimin son aşamasını oluşturur ve öğrenciler burada teorik bilgilerini pratiğe dökme fırsatı bulurlar (Eurydice, 2015; Van

Schagen, La Paro ve Crosby, 2017). Uygulama sırasında, genellikle bir öğretim üyesi veya deneyimli bir öğretmen rehberlik yapar. Öğretmen adaylarının, bu süreçte edindikleri teorik bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamında uygulamaları ve başarılı bir şekilde tamamlamaları beklenmektedir (Hurioğlu, 2016; Woods ve Weasmer, 2003; Conderman, Morin ve Stephens, 2005). Öğretmenlik uygulamasının önemi, eğitim literatüründe sıklıkla vurgulanmaktadır.

2.4.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı

Destek eğitim programının temelleri ilk olarak 1997 yılında çıkan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile atılmıştır. İlgili kararnamenin 14. Maddesinde; “Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim imkanları sağlanır. Özel gereksinimli bireylere öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim programları uygulanır.” hükmü yer almaktadır.

İlk olarak 2008 yılında özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin gelişim özellikleri ve özür dereceleri dikkate alınarak bilgiyi işleme, analitik düşünme, okuma-yazma ve matematikle ilgili temel becerilerinin geliştirilmesi amacı ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanmak üzere Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı hazırlanmıştır. Program hazırlanırken akademisyenler, uzmanlar ve öğretmenlerden görüş alınarak hazırlandığı görülmektedir. Hazırlanan bu programda modüler yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Modüller öğrenmeye hazırlık, okuma ve yazma, matematik olmak üzere üç modülden oluşmaktadır. Programın içeriğinde; programın gelişimsel yaklaşımla hazırlandığı, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen bilgilendirmelerine ve aile eğitimi ile ilgili bilgilere yer verildiği görülmektedir.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı daha sonra Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı olarak 2021 yılında güncellenmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı; Öğrenmeye Destek, Dil ve İletişim, Okuma ve Yazma, Erken Matematik, Matematik, Sosyal Etkileşim olmak üzere altı modülden oluşmaktadır. Her bir modüle ait öğretim programı bulunmaktadır.

Mevcut programın hazırlanma aşamasında akademisyenlerin, uzmanların ve öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının içeriği ve uygulamalarına ilişkin görüşlerin alındığı grup toplantıları yapılmış, farklı ülkelerdeki güncel öğretim programları izlenerek Anayasa başta olmak üzere mevzuat incelenmiş ve programın yapılandırılması, hazırlanması ve sürecin değerlendirilmesi için dört günlük dört ayrı çalıştay düzenlendiği belirtilmiştir (MEB, 2021). Program öğrenci merkezli program tasarımlarına göre hazırlanmıştır. Öğrenci merkezli program tasarımları ilerlemecilik ve pragmatist eğitim felsefesine dayanmaktadır. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında benimsenen öğrenme yaklaşımları ise doğrudan öğretim yöntemi, kümülatif tekrar stratejisi, alıştırma artırma, çoklu duyuşal yöntem, model okuma yazma, kendini izleme, planlı söyleşi, etkinlik temelli öğretim, yazıca zenginleştirilmiş oyunlar, etkileşimli kitap okuma, resimli kitap bakma, şematik düzenleyiciler, strateji temelli yazılı ifade öğretimi, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, süreç temelli matematik problemi çözme öğretimi gibi yöntemler yer almaktadır (MEB, 2021).

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının değerlendirme süreci beş basamaktan oluşmaktadır. Bunlar:

- a) Bireyin gereksinimlerinin belirlenmesi
- b) Öğretim öncesi (ön) değerlendirme
- c) Öğretim sonu (son) değerlendirme ve gelişimi izleme
- d) Yıl sonu değerlendirmesi
- e) Ram yıl sonu değerlendirilmesi (MEB, 2021).

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP’teki hedefler belirlenirken öğrencilerin bireysel farklılıkları (var olan performansları ve ihtiyaçları, hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri, sosyokültürel farklılıkları vb.) dikkate alınmalıdır (MEB, 2021).

2.4.2.1. 2008 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı ve 2021 Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının Karşılaştırılması

2008 yılında yayınlanan ‘Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü

Destek Eğitim Programı' ve 2021 yılında yayınlanan 'Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı' arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar yer almaktadır. Bu bölümde bu bilgilere yer verilmiştir.

İki programın genel amaçlarına bakıldığında, her iki programın da özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin temel becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Ancak, bu programların amaçları arasında bazı benzerlikler ve farklar bulunmaktadır. Aşağıda bu iki programın genel amaçları karşılaştırmalı olarak analiz edilmektedir:

Benzerlikler:

1. Temel Akademik Beceriler: Her iki program da bireylerin günlük yaşamlarında ihtiyaç duyacakları temel akademik becerileri kazanmalarını hedeflemektedir.
2. Bireysel Gelişim: İki program da bireylerin bireysel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Farklılıklar:

1. Özgül Amaçlar: "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı" programı daha özgül becerilere odaklanmıştır. Örneğin, öğrenmeye hazırlık, okuma-yazma ve matematik gibi temel becerilere vurgu yapmaktadır.
2. Bütünsel Gelişim: "Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı" programı, bireyin bütünsel gelişimine odaklanır. Bu program dil, iletişim, sosyal ve duygusal gelişim gibi geniş bir yelpazede gelişim alanlarını kapsamaktadır.
3. Toplumsal Katılım: İkinci program, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin toplumla etkileşimini ve bütünleşmesini sağlama amacını belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu, bireylerin toplumsal kurallara uyum sağlama ve toplumsal yaşama aktif katılım becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Sonuç olarak, her iki programın özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin temel becerilerini geliştirmeye yönelik benzer amaçları vardır. Ancak, ilk program daha özgül akademik becerilere, ikinci program ise bireyin bütünsel gelişimine ve toplumsal katılımına daha fazla vurgu yapmaktadır.

İki destek eğitim programı, modüler yapıda benzerlik göstermektedir; her ikisi de öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumu odak alır. Ancak, "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı" belirli ders saatleri ile sınırlı modüller (Öğrenmeye Hazırlık, Okuma Yazma, Matematik)

sunarken, "Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Destek Eğitim Programı" modül kavramını daha derinlemesine açıklamakta ve bireysel öğretimi merkeze alarak doğrusal ve sarmal yaklaşımları tanımlamaktadır. Bu nedenle, ikinci program daha kapsamlı ve birey odaklı bir yaklaşımı benimserken, ilk program daha spesifik ve süre odaklıdır.

"Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı" ve "öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı" arasında öğrenme ve öğretme yaklaşımları karşılaştırıldığında; her iki programın da bireyin performansı, özellikleri ve öğrenme biçimlerini merkeze aldığı görülmektedir. İlk program, öğrenme sürecinin etkili kullanılmasını vurgularken, bireye uygun dilin seçilmesi, somuttan soyuta ilerleyen etkinliklerin hazırlanması gibi detayları içermektedir. İkinci program ise öğrenen merkezli bir yaklaşıma sahiptir. Öğrencinin yaşantısını programın merkezine koyan bu yaklaşım, pragmatist ve ilerlemeci eğitim felsefelerine dayanır. İkinci programda, bireyin ihtiyaçlarının önceden belirlenmesi önemlidir ve bu ihtiyaçların okul yaşantısında ve sosyal yaşamda belirlenmesi gerektiğine dikkat çekilir. Her iki program da, öğrenme ve öğretme sürecinde uygun yöntem, araç ve materyallerin seçilmesinin önemini vurgulasa da, ikinci programda ayrıca bireyin yaşamı boyunca ailenin ve öğretmeninin desteğinin önemine de dikkat çekilmektedir. Özetle, her iki program da bireye odaklı bir eğitim anlayışına sahip olmasına rağmen, öğrenme yaklaşımlarında ve uygulama önerilerinde farklılıklar bulunmaktadır.

2.5. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE ÖZELLİKLERİ

2.5.1. Sosyal-Duygusal Özellikler

Özel öğrenme güçlüğü olan kişiler erken çocukluk yaşlarından bu yana sorumsuz, tembel olarak etiketlenmeleri, akranları tarafından dışlanmalarına ve sosyal-duygusal alanlarda uygun beceriler geliştirmesini olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Melekoğlu ve Kayışdağ, 2017).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan kişiler duygularını düzenlemede, sosyal becerilerde, başkalarıyla iletişim kurmada, empati kurmada, sosyal ipuçlarını yanlış okumada, başkalarını rahatsız ettiğini anlamada zorluk yaşayabilmektedirler. Ayrıca kaygı ve stres durumlarını yoğun olarak yaşayabilmekte ve diğer çocukların yaptığı işleri yaparken zorlanabilmektedirler bu durum özgüvenlerinin azalmasına sebebiyet verebilmektedir.

2.5.2. Fiziksel Özellikler

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) yaşayan çocukların fiziksel özellikleri genellikle diğer çocuklardan farklı değildir. Ancak, bazı durumlarda ÖÖG ile birlikte motor becerilerde zayıflık görülebilmektedir. Sıklıkla düşebilmekte, yaralayıcı kazalar yaşamakta ve sakar davranışlar sergileyebilmektedirler. İp üzerinde zıplama, top atma-tutma gibi oyunlarda akranlarına göre başarısızlık yasayabilmektedirler (Sakallı-Gümüş, 2013).

2.5.3. Dil-İletişim Özellikleri

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaklaşık %60'ında dil ve konuşma bozuklukları gözlemlenmektedir. Mekanik anlamda cümle oluşumunda kelimelerin dizilme kurallarını, anlamlarını ve ses birimlerinden oluşmasını öğrenmede güçlükler yaşamaktadırlar. ÖÖG yaşayan çocuklar, yazılı veya sözlü talimatları anlamakta zorlanabilmekte bu durum öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin iletişim kurmalarında zorluk yaratmaktadır. Dinlediğini anlama ile ilgili yaşanan sorunlar yönergeleri takip etmekte zorlanma ve karşı geliyormuş veya motivasyonu düşük görünme gibi olumsuz durumlarla sonuçlanabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar dili duruma uygun kullanma konusunda da sorunlar yaşayabilmektedir. Bu problemler bireylerin sözel olmayan ipuçlarını kaçırma, şakaları anlamama, uygun olmayan şekilde veya yanlış zamanda gülme, grup çalışmalarına katılmakta zorlanma gibi sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca bu çocuklar konuşmada telaffuz ve akıcılık sorunları yaşayabilirler (MEB, 2021).

2.5.4. Zekâ (IQ)

Zekâ standart IQ testiyle ölçüldüğünde bireyin bilgi ve becerileri edinme ve uygulama becerisidir. Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kişilerin zeka puanları karşılaştırıldığında Özel öğrenme güçlüğü olan kişilerin zeka puanlarının ortalamasının normal gelişim gösteren bireylere göre daha düşük olduğu görülmekle birlikte özel öğrenme güçlüğü olan kişilerin zeka puanlarının çoğunlukla "normal" aralıkta olduğu görülmektedir (Cirik, 2018, s.16).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan üstün zekâ düzeyine sahip bireyler de bulunmaktadır. James J.Galler bu bireyleri "iki kere farklı" olarak adlandırmıştır (Demirel-Gürbüz ve Öpengin, 2017).

2.5.5. Dikkat Problemleri Özellikleri

Öğrenmenin gerçekleşmesi için son derece önemli bir beceri olan dikkat özel öğrenme güçlüğü olan birçok bireyde dikkat eksikliği şeklinde ortaya çıkmaktadır (Commodari, 2012). Araştırmalar sonucunda elde edilen verilere göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde dikkat eksikliği görülme sıklığı %50 ve üzerindedir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin dikkat konusunda yaşadıkları sorunlar genelde kısa dikkat süresi ile ilişkili olmaktadır. Kısa dikkat süresi bireyin dikkatini bir işe birkaç saniye veya dakikadan fazla verememesi şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2021).

2.5.6. Bellek ve Bilişsel Özellikler

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) yaşayan çocukların bellek ve bilişsel özellikleri de diğer çocuklardan farklılık göstermektedir. ÖÖG yaşayan çocuklar, kısa süreli ve uzun süreli belleklerinde zayıflık yaşayabilirler. Kısa süreli bellekte yaşanan sorunlar bilgiyi hızlı bir şekilde işlemekte zorlanmalarına ve aynı anda birden fazla bilgiyi tutamamalarına neden olmaktadır. Bilginin kalıcı olarak depolandığı yer uzun süreli bellektir, burada yaşanan sorunlar geçmişte öğrenilen bilgileri hatırlamakta zorlanmaya neden olmaktadır.

İşleyen(çalışan) bellek ise, bir süreliğine saklanan ve kullanılan bilgilerin diğer bilgilerle bütünleştirilerek işlendiği geçici bellek sistemi şeklinde tanımlanmaktadır (Swanson, 1994, s.34-36). Kısa süreli bellekteki bilginin hatırlanabilmesi bu bilginin çalışan belleğe aktarılmasıyla olmaktadır. Çalışan bellek, özellikle öğrenme, problem çözme ve dikkat gerektiren görevlerde önemli bir rol oynar. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin çalışan bellekte gerekli olan kodlama yapma becerisine sahip olmaması ve buna yönelik çaba gösterme motivasyonunun düşük olması bu bireylerin yaşadığı bellek problemlerin başlıca temelidir (O'Shaughnessy ve Swanson, 1998, s.123-148).

2.6. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANIMININ TARİHSEL SÜRECİ

Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili alan yazın incelendiğinde ilk terimlerin 1800 lü yıllara kadar uzanıldığı görülmektedir. 1877 yılında Kussmaul, zihinsel işlevlerinin normal olup görme, konuşma, işitme alanlarında sorun yaşamamalarına rağmen okumada sorun yaşayan bireylerin durumunu "kelime körlüğü" terimi ile ifade etmiştir (Richardson, 1992).

Alan yazında ilk öğrenme güçlüğü tanısı 1896 yılında Dr. Morgan tarafından “konjenital kelime körlüğü” olarak belirtilmiştir (Demir, 2005).

Öğrenme güçlüğü özel olarak ilk kez Samuel Orton ve Alfred Strauss isimli nöro psikiyatristler tarafından tanımlanmıştır. Daha önce genel olarak zihinsel gerilik olarak tanımlanmaktayken bundan sonra öğrenme güçlüğü için algı bozukluğu, beyin hasarı, beyin incinmesi, beyinde minimal düzeyde işlev bozukluğu ve nörolojik bozukluk gibi terimler kullanılmaya başlanmıştır.

Samuel Kirk ilk olarak 1963 yılında öğrenme güçlüğü ifadesini kullanmış ve bu ifade yaygın olarak kabul görmüştür. Öğrenme güçlükleri diğer özel eğitim alanları içerisinde en yenisidir.

İlk kez 1975 yılında ayrı bir özel eğitim bölümü olarak kabul edilmiştir.

Günümüzde okuma güçlüğü için disleksi (dyslexia), yazıda var olan problemler için disgrafi(dysgraphia), matematikte var olan problemler için diskalkuli (dyscalculia) terimleri kullanılmaktadır.

DSM V’de Öğrenme Güçlüğü üç ayrı başlık olarak tanımlanmıştır.

-Okuma güçlüğü (disleksi): Kelimeleri doğru okuyamama, okuduğunu anlamada zorluk, okuma hızı ve akıcılığında zorluk

-Yazılı anlatım güçlüğü (Disgrafi): Sözcükleri harflere ayırmada ve yazmada, dilbilgisi kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini kullanmada, açık ve düzenli yazı yazmada güçlük yaşama

-Matematik güçlüğü (diskalkuli): Sayı algısı, matematiksel kuralların ezberinde zorluk , sayısal akıl yürütmede ve doğru, hızlı, zihinden hesap yapmada güçlükler yaşama

Özel öğrenme güçlüğüünün tanılanması iki aşamadan oluşmaktadır.

1.Tıbbi Tanı: Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tıbbi tanılama süreci hastanelerde ilgili uzman doktorlarca yapılmaktadır. Genel olarak tüm özel gereksinimli bireylerle ilgili tanılamalarda sınıflandırma sistemi olarak Çocuklar İçin İşlevsellik Yeti yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF-CY) temel alınmaktadır (MEB, 2021).

2. Eğitsel Tanı: Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan bireylerin özel eğitim ihtiyacı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından gerçekleştirilen değerlendirmelerden sonra

belirlenebilmektedir. Tanı, öğrencinin performansını değerlendirmek, öğrenme süreçleri ve becerileri hakkında bilgi toplamak ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim programı geliştirmek için yapılan çeşitli test ve değerlendirmeleri içerir. Öğrencinin ÖÖG ile ilgili belirtileri göstermesi, öğretmenler veya veli tarafından fark edilmesi durumunda öğrencinin çalışmadığından dolayı başarısız olan öğrenci ile gerçekten özel öğrenme güçlüğü olma riski olan öğrenciyi ayırmak gerekmektedir. Öğrenciye gerekli destek ve kaynaklar sağlanarak, akademik başarıları artırılabilir ve öğrencinin özgüveni yükseltilebilir. Öğretmen gerçekleştirdiği uygulamalarla ilgili notlar tutmalı ve değerlendirmeler yapmalıdır. Öğretmenin bu çabaları etkili olmazsa çocuğun durumu daha detaylı bir eğitsel değerlendirme ve tanılama için RAM'a yönlendirilmelidir (MEB, 2021).

Özel öğrenme güçlüğü tanınması yapılırken üç alanda sınıflandırılmaktadır. Aşağıda bu sınıflamalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.7. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TÜRLERİ

ÖÖG (Özel öğrenme güçlüğü) okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca dil ve konuşma zorluklar, dikkati toplamada zorluk ve hiperaktiviteye ÖÖG eşlik edebilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Aşağıda ÖÖG'nün alt alanları olan okuma alanında zorluk (disleksi), yazılı anlatımda zorluk (disgrafi) ve matematik alanında zorluk(diskalkuli) hakkında bilgi verilmiştir.

2.7.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi):

Kişilerin okuma ile ilgili güçlükler yaşaması öğrenimlerini olumsuz yönde etkileyeceği, gelecekte eğitim, sosyal ve ekonomik yönden bazı olumsuz durumların oluşacağı bilinmelidir (Handler ve diğerleri, 2011). Birçok öğrenci sebeplerden dolayı okuma becerisini kazanırken zorlanmaktadır (McDowell, 2018). Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimleri sınırlı kalmakta, bu bireyler yetişkin olduklarında yeterli refaha ulaşamamakta ve istihdam edilmekte zorlanmaktadır (Hulme ve Snowling, 2016). Erken çocukluk dönemi sözlü dil becerileriyle ilişkili olan disleksi kavramı, ses ve konuşma becerilerinin kazanılmasındaki sorunlar ve yazılı kodu çözümlemeyi öğrenmenin önündeki engeller şeklinde ifade edilmektedir (Hulme ve Snowling, 2016).

Bireyin okuma güçlüğü yaşadığı okul öncesinde fark edilirse bu durumun beyin hasarından veya bireyin geçirdiği felçten ötürü meydana geldiği ancak gelişimsel olarak meydana gelirse edinilmiş disleksi olarak ifade edildiği görülmektedir (Ahire, Awale, Patnaik, ve Wagh, 2022).

Disleksi fonolojik bilginin yetersizliğine dayanmaktadır. Boder'e (1973) göre okuma güçlüğü üç şekilde vardır. Disfonetik, diseidetik ve karışık tip. Disfonetik okuma bozukluğu ya da işitsel disleksi (harf ve ses ilişkilerinde bozulma), görsel disleksi (kelimeleri bir bütün halinde okuyamama, harf harf ya da hiç okuyamama) ve son olarak ikisinin karışımından meydana gelen ise üçüncü tip okuma güçlüğüdür. ÖÖG olan öğrencilerin%80'inde akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili sorunlar görülmektedir.

Okuma kelimeleri çözmeyi ve okuduğunu anlamayı gerektirir. Öğrencilerin okuma yaparken prozodik özellikleri kullanmaları gerekmektedir. Okumadaki güçlükler ÖÖG'deki en sorunlu alandır. Genellikle harf ve heceler birbirine karıştırılmakta ve okuduğunu anlama zorlaşmaktadır. Ayrıca ÖÖG'li öğrencilerin fonetikte (ses bilgisi) zorlandıkları görülmektedir (Karaca, Tirit Karaca, Çalış ve Yiğit, 2018).

ÖÖG olan öğrencilerin, okuma yöntemleri becerilerine sahip olmadıkları (Blum, Lipsett ve Yocom, 2002), metindeki ana fikri bulma, yorum yapma, yöntemleri esnek bir şekilde seçme ve uygulama ve yöntem kullanımını izleme gibi becerileri kullanmadıkları belirtilmektedir (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Palincsar, David, Winn ve Stevens, 1991). Ayrıca metnin zorluk derecesine karar verme, kendilerine yardımcı olacak stratejileri belirleme, uygulama ve seçip uyguladıkları yöntemin faydalı olup olmama durumuna göre gerekirse başka yönteme geçme gibi çoğunlukla üstbilişsel becerileri edinmede güçlükler yaşamaktadırlar (Vuran, 2014).

2.7.2. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi)

Yazı, sözcüklerin bir araya getirilerek bir mesajı veya bilgiyi ifade etmek için kullanıldığı, dilin yazılı biçimidir. Yazı, düşünceleri, fikirleri, duyguları, bilgileri ve hikayeleri yazılı olarak aktarmamıza ve iletmemize olanak tanır. Yazı yazma zihinsel ve bedensel harekete bağlı zeka bileşenlerini kapsamaktadır (Çakıroğlu, 2018).

Yazmak, öğrenmek ve bildiklerimizi gösterebilmek adına başvurduğumuz en önemli yöntemler arasında yer almaktadır. Başkalarıyla iletişimi ve bağlantıları kolaylaştırır ve kendini ifade etmeyi, kendini yansıtmayı ve kişisel gelişimi destekler. Bu nedenle, yazma

ile ilgili zorluklar eğitim, istihdam ve diğer yaşam arayışlarında önemli engeller oluşturmaktadır (Graham, Collins ve Rigby-Wills, 2016).

Disgrafi, yazma işlevlerinde yaşanan öğrenme ile ilgili bir güçlüktü. Kelimeyi hecelemede zorluklar, zayıf el yazısı ve düşünceleri kâğıda dökmede güçlük olarak gösterebilir. Yazmak karmaşık bir dizi motor ve bilgi işleme becerisi gerektirdiğinden, bir öğrencinin disgrafisi olduğunu söylemek yeterli değildir. Yazılı anlatım bozukluğu olan bir öğrencinin, öğrenme ortamındaki belirli düzenlemelerin yanı sıra ek uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Cortiella ve Horowitz (2014) yazılı anlatım güçlüğünden etkilenmiş bireylerin çoğu zaman yazmaktan kaçındıklarını, kalem beceriksizce kavradıklarını, yazarken çok çabuk yorulduklarını, harfleri, kelimeleri yazarken boşluklar bıraktıklarını, yazarken çizgi takibi yapmakta, kenar boşlukları bırakmakta zorlandıklarını, yazı yazarken hız oranlarının oldukça yavaş olduğunu, kelimeleri yazarken yüksek sesle söyleyebildiklerini ve fikirlerini yazıya geçirmede zorlandıklarını belirtmiştir.

Disgrafisi olan öğrencilerin okuma güçlüğü olmayabilir. Yazılı anlatım güçlüğü diğer alanlardaki akademik başarıyı da olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğrencinin okuldaki başarısı üzerinde yazılı anlatım güçlüklerinin olumsuz etkisinin olduğu söylenebilir (Crouch ve Jakubecy, 2007; Feder ve Majnemer, 2007). Yazılı anlatım güçlüğünden etkilenmiş bir çocuk yazılı olarak verilen ödevleri yerine getirmekte, fikirlerini kâğıda geçirmekte istikrarlı davranamayacaktır.

Disgrafisi olan bireylerin yazdıklarının okunaklılığı düşüktür. Bireylerin bu durumdan olumsuz etkilenmemesi adına yazılı anlatım güçlüğü en erken bir şekilde tespit edilerek gerekli düzeltmeler yapılmalıdır (Crouch ve Jakubecy, 2007).

2.7.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

Matematik alanında yaşanan öğrenme ile ilgili zorluk, Yunan alfabesinde zorluk anlamına gelen “dys” ve hesaplama anlamına gelen “calculus” kelimelerinden oluşan “Dyscalculia” olarak adlandırılmaktadır (Arı, 2018).

DSM-5'te diskalkuli, özellikle matematiksel işlemlerle ilgili güçlüklerin öğrenilmesi ve kullanılması için normalden daha fazla çaba gerektiren durumları içeren bir tanımdır. Bu bozukluğa sahip kişiler, sayıları tanıma, sayıları işleme, matematiksel kavramları anlama,

matematiksel problemleri çözme ve matematiksel işlemleri hatasız bir şekilde yapma konusunda güçlükler yaşayabilirler.

Matematik Güçlüğüne (Diskalkuli) sahip öğrenciler sıralama güçlüğü, parmaklarla sayma, işlemleri geç çözme, isteksizlik, çabuk sıkılma, matematikte kullanılan işaret ya da sembollerini kavramada güçlük, saatleri okumada sınırlılık, yavaşlık ve bellek alanında yaşanan güçlükler, yer ve uzamsal algıda yaşanan güçlükler gibi belirtiler göstermektedirler (Bingölbalı, Arslan, ve Zembat, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin hangi alanda zorlandıkları ve öğrenme özellikleri eğitimin kalitesini belirlemek açısından önemlidir.

2.8. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN ÖĞRETİM SÜRECİ VE YÖNTEMLERİ

Eğitim programlarının bileşenlerinin (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) dikkate alınması, etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde ön koşul olmaktadır. ÖÖG'li çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik yapılan çalışmaların incelendiği yapılan meta analiz sonucunda bazı yöntemlerin ÖÖG'li çocukların eğitiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Swanson, 1999; Swanson ve Hoskyn, 1998). Bu yöntemler; doğrudan öğretim yöntemi, kümülatif tekrar stratejisi, alıştırma artırma, çoklu duyuşsal yöntem, model okuma yazma, kendini izleme, planlı söyleşi, etkinlik temelli öğretim, yazıca zenginleştirilmiş oyunlar, etkileşimli kitap okuma, resimli kitap bakma, şematik düzenleyiciler, strateji temelli yazılı ifade öğretimi, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, süreç temelli matematik problemi çözme öğretimi olarak sıralanabilir. Tablo 2.1'de bu yöntemlere detaylı olarak değinilmiştir. İlerleyen bölümlerde belirli yöntemlere yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri ve Kısa Açıklamaları

Öğretim Yöntemleri	Açıklama
Doğrudan Öğretim Yöntemi	Öğrencilere bilgi veya beceri öğretmek için yapılandırılmış, adım adım bir yaklaşım.
Kümülatif Tekrar Stratejisi	Öğrencilerin daha önce öğrendiği bilgileri yeni bilgilerle birleştirmesini sağlayan tekrar stratejisi.
Alıştırmayı Artırma	Öğrencinin bir beceriyi veya bilgiyi kalıcı hale getirmesi için tekrar tekrar uygulama yapması.
Çoklu Duyusal Yöntem	Farklı duyuları (görme, işitme, dokunma vb.) kullanarak öğretim yapma yöntemi.
Model Okuma Yazma	Öğrencilere okuma ve yazma becerileri kazandırırken örnek metinler veya alıştırmalar kullanma.
Kendini İzleme	Öğrencinin kendi davranışlarını ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ve izlemesi.
Planlı Söyleşi	Öğretmenin önceden belirlenmiş bir plan doğrultusunda öğrenci ile etkileşime girmesi.
Etkinlik Temelli Öğretim	Öğrencilerin gerçek dünya problemleri üzerinde çalışarak öğrenmelerini sağlayan bir yaklaşım.
Yazıca Zenginleştirilmiş Oyunlar	Oyunlar aracılığıyla öğrencilere yazılı ifade becerileri kazandırma.
Etkileşimli Kitap Okuma	Öğrenci ve öğretmen arasında kitap okuma sırasında etkileşimli bir diyalog oluşturulması.
Resimli Kitap Bakma	Görsel materyallerle desteklenmiş kitaplar kullanarak öğrencinin anlamasını ve ilgisini artırmak.
Şematik Düzenleyiciler	Bilgi veya kavramları görsel bir şekilde düzenlemek için şematik araçlar kullanma.
Strateji Temelli Yazılı İfade Öğretimi	Öğrencilere yazılı ifade becerileri kazandırırken belirli bir strateji veya yaklaşım kullanma.
Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi	Okuma anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan çeşitli stratejilerin öğretimi.
Süreç Temelli Matematik Problemi Çözme Öğretimi	Matematik problemlerini çözmek için adım adım bir süreç izlemeyi öğretme.

2.8.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi

Bu öğretim yönteminde konular küçük basamaklara ayrılmış şekilde yapılmakta ve bireylerin bu konulardan ne kadar yararlandıklarını belirlemek için sıklıkla yapılan kontrolleri içeren, öğretme sorumluluğun öğretmende başlayıp, öğrenciye aktarıldığı aşamalı bir yöntemdir. Öğretimde konular basamaklara ayrılarak sunulur daha sonra öğretmen dersi anlatırken model olup sorular sorar sonra öğrenciye rehberlik yapılarak uygulama istenir en son aşamada ise bağımsız uygulamalara yer verilir. Konu anlatımından sonra rehberli ve bağımsız uygulamalara yer verilmesi, sık dönüt ve düzeltmelerin sağlanması ile sistemli bir şekilde bu öğretimin gerçekleştirilmesi, ÖÖG’li çocukların öğretim amaçlarını bağımsız bir şekilde yerine getirmesini sağlamaktadır (Rosenshine, 1987).

2.8.2. Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi

Yap, göster, söyle ve yaz basamaklarından oluşan bir öğretim yöntemidir. Öğretmenin nesnelerle sunu yaptığı yap, resimli kartlarla sunu yaptığı göster, sözel olarak sunu yaptığı söyle ve yazılı sembolleri kullanarak sunu yaptığı yaz basamağını oluşturmaktadır. Ayrıca her bir basamak kendi içinde dört alt basamağa ayrılarak 16 kombinasyonu oluşturmaktadır (Gürsel ve Yıkılmış, 1999). Bu yöntem matematik öğretiminde, saat kavramının öğretiminde ve yazma öğretiminde kullanılabilir.

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programını inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin destek eğitim programlarına ilişkin yapılan inceleme çalışmalarının sınırlılığı nedeniyle, elde edilen bulguları desteklemesi amacıyla benzer şekilde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin devam ettiği okullarda uygulanan destek eğitim programına ilişkin yapılmış olan program inceleme çalışmalarına ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için geliştirilmiş programların incelemelerine de yer verilmiştir.

2.9.1. Yurtiçi Araştırmalar

Yiğitoğlu (2022), orta-ağır zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum durumu bulunan öğrencilere yönelik hazırlanan ve Özel Eğitim Uygulama Okulları'nda uygulanan 1. Kademe Öğretim Programlarını öğretmen perspektifinden değerlendirmiştir. Bu

araştırma, karma araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim programları hakkında genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenler, bu programların dört farklı boyutuna yönelik olarak olumlu görüşler ifade etmiş olup, programların Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlama sürecine katkı sağladığına inanmaktadırlar. Ancak, öğretmenler bu programların oluşturulma aşamasında aile beklentilerinin yeterince dikkate alınmadığı belirtilmiştir.

Öz Nişli'nin (2019) çalışması, Özel Eğitim Uygulama Okullarında kullanılan ders kitaplarını detaylı bir şekilde analiz etmektedir. Çalışmada toplanan verilere dayanarak, öğretmenlerin ele alınan dört değerlendirme kriterinden sadece "ölçme ve değerlendirme" kısmını yetersiz olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda, ders kitaplarının kapsamlı bir gözden geçirilmesi gerektiği ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve gelişim düzeylerinin dikkate alınarak revize edilmesi önerilmektedir.

Öncü (2023) tarafından geliştirilmiş olan Akıcı Okumayı Geliştirme Müdahale Programı (AGEP), ilkökul düzeyinde özel öğrenme güçlüğü bulunan ve bulunmayan okumada güçlük yaşayan bireylerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için tasarlanmıştır. Bu çalışma, tek denekli araştırma modeli kullanarak gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan bulgular, AGEP'in hem özel öğrenme güçlüğü olan hem de olmayan okumada güçlük yaşayan öğrencilere yönelik fonolojik farkındalık, hece-kelime-metin düzeyindeki akıcılık ve prozodik okuma becerilerini olumlu olarak etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri, AGEP'in çocukların akıcı okuma yeteneklerini artırdığı ve okuma motivasyonunu teşvik ettiği konusunda olumlu geri dönüşlerde bulunmuşlardır.

Baran (2023) çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının geliştirilmesi amacıyla hazırlanan müdahale paketinin etkisini değerlendirmiştir. Araştırma, denekler arası çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma akıcılığını ve doğruluğunu artırmada; model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üç öğrenci için de olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Ünlü (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, nicel araştırma teknikleri kullanılarak, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında Uyarlanmış Kavramsal Model Temelli Öğretim paketinin etkililiği

araştırılmıştır. Sosyal geçerlik verilerinde, öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerin çalışma hakkında olumlu geri dönüşlerde bulunduğu belirlenmiştir. Bu öğretim paketinin, öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin karşılaştırma türündeki sözel problemleri çözme performanslarını artırdığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımının öğretim sonrasında arttığı ve çeşitlendiği tespit edilmiştir.

Şen (2022) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik olarak animasyonla sunulan şemaya dayalı stratejinin, tek aşamalı toplama ve çıkarma işlemlerine dayanan matematik problemlerini çözme üzerindeki etkisini incelemiştir. Tek denekli araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin matematiksel problem çözme yeteneği ile Animasyonla Sunulan Şemaya Dayalı Strateji arasında bir işlevsel bağlantı tespit edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin problem çözme sürecinde özellikle verileri ve istenen bilgiyi doğru bir şekilde ifade etmekte zorlandığı görülmüştür. Uygulamanın sonlanmasından sonraki beş, on ve on beş günlük süre zarfında, katılımcıların edindikleri problem çözme becerilerini sürdürdükleri ve bu becerileri farklı bağlamlarda da uygulayabildikleri belirlenmiştir.

Acer (2022) özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma yeteneklerinin nasıl geliştirilebileceği üzerine bir çalışma yürütmüştür. Eylem araştırması modeliyle yapılan bu çalışmada, hece yöntemine dayanan bireyselleştirilmiş bir eğitim programı geliştirilmiştir. Sonuçlar, bu özelleştirilmiş eğitim programının, ilgili öğrencinin okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Yılmaz'ın (2022) çalışmasında çalışma belleği stratejilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözcük öğretiminde etkililiğini incelenmek amaçlanmıştır. Çalışma tek denekli araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları ışığında öğretimi gerçekleştirilen stratejilerin tümünün sözcük öğretimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2022) Anla ve Cevapla Stratejisi'nin, öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama yetenekleri üzerindeki potansiyel etkisini araştırmıştır. Tek denekli araştırma modeliyle gerçekleştirilen bu inceleme, Anla ve Cevapla Stratejisi'nin bu öğrenci grubunun okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma tamamlandıktan sonraki dönemde, öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına genellikle doğru yanıtlar verdiği ve stratejiyi farklı katılımcılarla öğrenen bireylerin okuduğunu anlama yeteneklerini genelleştirdikleri tespit edilmiştir.

Yılmaz'ın (2021) çalışmasında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılarak yürütülen çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin akıcı okumasında ve metni sınıfta sesli olarak okumada istekliliğin arttığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ışığında TOGAP'ın çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanıılı dört öğrenciden üçünün okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler, öğrencilerin aileleri ve öğretmenler çalışma hakkında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Sezer (2019) ilkokulların destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının etkililiği hakkındaki görüşlerini nicel bir araştırma ile analiz etmiştir. Araştırma sonuçları, programın oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde belirlenen hedeflere orta seviyede ulaşıldığını göstermektedir. Aynı zamanda, bu eğitim programının genellikle planlı bir biçimde yürütüldüğü ve program sayesinde öğrencilerde beklenen davranış değişikliklerinin orta seviyede gerçekleşebildiği tespit edilmiştir.

Aydın-Dalga (2019) ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle gerçekleştirdiği nitel araştırma ile destek eğitim odalarında çalışan öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) bulunan öğrencilere yönelik eğitim ve öğretim uygulamalarına dair görüş ve önerilerini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgularda, öğretmenlerin destek eğitim odalarında karşılaştığı sorunlar arasında araç-gereç eksikliği, fiziki ortamın yetersizliği, veli iş birliğinin olmaması, yetersiz zaman ve idari problemler sıklıkla vurgulanmıştır. Bu sorunların üstesinden gelmek ve destek eğitim odasının verimliliğini artırmak için fiziksel ortamın iyileştirilmesi, eğitim materyallerinin sağlanması, öğretmenlerin rollerinin netleştirilmesi ve daha kapsamlı eğitimlerle donatılması gibi önerilere yer verilmiştir.

Görgün (2018), ilkokulda öğrenim gören Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) sahibi öğrenciler üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı (OKA2DEP) uygulanarak, bu programın 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini nicel olarak incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, programın uygulandığı öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısında, doğru okuma oranında ve okuduğunu anlama puanlarında belirgin artışlar gözlemlenmiştir.

Özbek (2014), ilkokulda eğitim gören 2. ve 3. sınıf seviyesindeki özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle tablet bilgisayar destekli bir programın, okuma akıcılıklarının geliştirilmesi üzerindeki etkisini ve aynı zamanda öğrenci ve veli görüşlerini nicel olarak incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, tablet bilgisayarla desteklenen eğitim programının bu öğrencilerin okuma akıcılıklarında olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Öğrenciler bu uygulamayla ilgili memnuniyetlerini ifade ederken, veliler de eğitimde tablet bilgisayar kullanılmasının faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Ele alınan tüm çalışmalar incelendiğinde genel itibariyle özel eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarına yer verildiği, öğrenme güçlüğü alanında okuduğunu anlama becerileri ve okuma hızı ile ilgili çalışmalara, öğretim yöntem teknikle ilgili stratejilerin etkililiğine yönelik çalışmaların daha fazla yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, Türkiye'deki özel eğitim alanında yapılan bu araştırmalar, öğrenci başarısını artırmaya yönelik müdahalelerin ve stratejilerin genellikle olumlu sonuçlar doğurduğuna işaret etmektedir. Akıcı okumayı geliştirme programları, uyarlanmış kavramsal model temelli öğretim, animasyonla sunulan şema ve hece yöntemi gibi yaklaşımlar, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Ancak, bu olumlu yaklaşımların yanı sıra, ders materyalleri ve fiziksel kaynaklarla ilgili eksiklikler, aile katılımı ve öğretim programlarına dair beklenti uyumsuzlukları gibi çeşitli zorluklar da belirlenmiştir. Bu, eğitim politikalarının ve uygulamalarının sürekli bir iyileştirme ve adaptasyon süreci içinde olması gerektiğini gösteriyor.

2.9.2. Yurtdışı Araştırmalar

Hall, Dahl-Leonard ve Cannon (2022) disleksisi olan ilkokul öğrencilerine yönelik iki okuma müdahale programının öğretim doğasını analiz etmiştir: Çok Duyusal Öğretim Yaklaşımı ve Okuma Kuralları. Bu analiz için 12-45 dakikalık gözlemlerle veri toplanmıştır. İki programın birçok benzer özelliği bulunmaktadır, özellikle her iki programın da sistematik, ardışık ve açık bir yapıya sahip olması, müfredata dayalı öğrenci öğrenim ölçümlerini içermesi ve kod çözme ile kodlama öğretimine benzer zaman ayırmaları gibi. Ancak, harf-isim bilgisine, metin okuma ve anlamaya ayrılan sürelerde belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir. Ayrıca, programların imla kurallarını nasıl ele aldıkları ve sözcüklerin kodunun nasıl çözüldüğü ve kodlandığına dair spesifik prosedürlerde de farklılıklar tespit edilmiştir.

Monei ve Pedro (2017), 2004-2014 yılları arasında ilkokullarda diskalkuli sorunu yaşayan çocuklara yönelik literatürde sunulan müdahaleleri sistematik bir yaklaşımla incelemiştir. Belirlenen dahil etme ve hariç tutma ölçütlerine göre seçilen literatür, başlık, özet ve tam metin düzeylerinde kalite açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, öğrencilerin bireysel gelişimleri için bütüncül bir yaklaşımla okul ortamında uygulanabilecek etkili müdahalelerin alt yapısını oluşturduğu ve diskalkuli sorunu yaşayan çocuklara çeşitli öğretim yöntemlerini sunduğu belirlenmiştir.

Nkomo, Dube ve Tautona (2022), normal ilkokullardaki disleksisi olan öğrenciler için sunulan müdahale programlarının etkisini değerlendirmişlerdir. Karma bir araştırma yöntemi ile elde edilen bulgular, bebeklik dönemindeki disleksi olan öğrencilere yönelik müdahalelerin oldukça sınırlı olduğunu ve bu alanda uzmanlaşmış öğretmen sayısının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bebeklik dönemi için daha bireyselleştirilmiş müdahalelerin oluşturulması ve okuma konusunda daha nitelikli öğretmen eğitiminin teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bhavar ve Jadhav (2022), yapılandırılmış bir öğretim programının ilkokul öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgisini ne ölçüde geliştirdiğini incelemiştir. Araştırma kapsamında, Navi Mumbai'den seçilen 200 sınıf öğretmeni, deney ve kontrol grupları olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her iki grupta da 100'er öğretmen bulunmaktadır. Elde edilen bulgular, yapılandırılmış öğretim programının katılımcıların bilgilerini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlerin öğretim programına başlamadan önce ve sonrasında aldığı puanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, yapılandırılmış öğretim programının ilkokul öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde son yıllarda disleksi ve diskalkuli gibi özel öğrenme güçlükleri üzerine yapılan çalışmalarda, eğitim ve öğretim yaklaşımlarının etkililiği öne çıkmaktadır. Hall, Dahl-Leonard ve Cannon'ın (2022) çalışması, okuma müdahale programları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları vurgulamaktadır. Aynı zamanda Monei ve Pedro (2017) diskalkuliye yönelik müdahalelerin bütüncül bir yaklaşımla çocukların bireysel gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur. Nkomo, Dube ve Tautona (2022) ise ilkokullarda disleksiye yönelik müdahalelerin etkililiğinin sınırlı olduğunu ve uzman öğretmen eksikliğine dikkat çekmiştir. Bhavar ve Jadhav'ın (2022) çalışması ise öğretmen eğitimi açısından önemlidir; yapılandırılmış bir öğretim

programının öğretmenlerin disleksi konusundaki bilgilerini artırdığı gösterilmiştir. Genel olarak, özel eğitimde öğrenme güçlükleriyle başa çıkmak için bütüncül, etkili ve uzmanlaşmış yaklaşımların önemi altını çizen bir literatür gelişmekte olduğunu söyleyebiliriz. Ancak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulanan Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının değerlendirmesine dair bir boşluk olduğu da görülmektedir. Fakat ilgili literatür incelendiğinde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için hazırlanan Destek Eğitim Programının değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, belirli algılar ve olaylar hakkında doğal ortamlarında derinlemesine, bütünsel ve gerçekçi bir perspektif kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, Bu araştırmanın modeli betimsel modeldir (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Araştırmada doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır bu açıdan araştırma nitel araştırma özelliği taşımaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Nitel araştırmalar, bir alandaki konuları derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde inceleyerek veri toplamayı mümkün kılmaktadır. Bu süreç iki aşamada yürütülmüştür. İlk olarak mevcut araştırmada doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, zaman ve maliyet açısından etkili bir veri toplama yöntemi olan, basılı veya elektronik ortamda hazırlanmış dokümanların incelenmesi veya değerlendirilmesi için kullanılan bir sistematik süreci ifade etmektedir (Bowen, 2009). Sistematik bir inceleme ile toplanan veriler, araştırmanın derinlemesine anlayışını ve geçerliliğini artırmakta, ayrıca diğer nitel veri toplama yöntemleri ile birleştirildiğinde daha geniş ve bütüncül bir perspektif sunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada “Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Hazırlanmış Destek Eğitim Programı” incelenmiştir. Doküman incelemesi gerçekleştirildikten sonra da bu programı kullanan öğretmenlerle programa yönelik görüşmeler yapılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmada, iki temel veri kaynağından faydalanılmıştır. İlk olarak, 2021 yılında yayınlanmış olan "Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı" detaylı bir analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın ikinci veri kaynağı 2022-2023 eğitim öğretim yılında elde edilmiştir. Bu çalışma belirli uzmanlık gereksinimleri taşıdığından, Marmara Bölgesi'nde bulunan rehabilitasyon merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerden düzenli bir yöntemle görüşler alınmıştır. Araştırmada, erişilebilirlik, zaman ve kaynak sınırlılıklarını gözetenek uygunluk

örnekleme yöntemine başvurulmuştur (Kılıç, 2013) Çalışmanın demografik yapısında, dört erkek ve on kadın olacak şekilde toplam 14 öğretmen yer almıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 : Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olduğu Program	Kıdem	Almış Oldukları Sertifika
1	E	26	Özel Eğitim Öğretmenliği	1-5	-
2	E	26	Sınıf Öğretmenliği	1-5	ÖÖGSP
3	E	29	Özel Eğitim Öğretmenliği	6-10	D
4	E	29	Psikolojik Danışman	1-5	-
5	K	30	Okul Öncesi Öğretmenliği	1-5	ÖÖGSP
6	K	45	Okul Öncesi Öğretmenliği	21-25	UÖB
7	K	27	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	6-10	UÖB
8	K	29	Özel Eğitim Öğretmenliği	6-10	D
9	K	41	Okul Öncesi Öğretmenliği	1-5	ÖÖGSP
10	K	41	Okul Öncesi Öğretmenliği	6-10	ÖÖGSP
11	K	24	Okul Öncesi Öğretmenliği	1-5	ÖEİDHP
12	K	23	Özel Eğitim Öğretmenliği	1-5	D
13	K	32	Sınıf Öğretmenliği	6-10	ÖÖGSP, ZESÖSP
14	K	30	Psikolojik Danışman	6-10	ÖÖGSP

ÖÖGSP: Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Sertifika Programları

UÖB: Uzman Öğretici Belgesi

ÖEİDHP: Özel Eğitime İlişkin Diğer Hizmet İçi Eğitim Programları

ZESÖSP: Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı

D: Diğer

Tablo 3. 1’ de görüldüğü üzere katılımcıların ortalama yaşı 31 ve mezun olduğu programın geneli okul öncesi öğretmenliğidir. Katılımcıların en fazla almış oldukları sertifika Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Sertifikadır.

3.3. DOKÜMAN İNCELEME

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı dokümanı incelenmiştir. Bu doküman 1. Veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Dokümana ait Veri Ölçüt Bağlamında İnceleme toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kullanılmıştır.

3.3.1. Doküman İnceleme Veri Toplama Aracı Ölçüt Bağlamında İnceleme Formu

3.3.2. Ölçüt Bağlamında İnceleme Formu

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı İncelemesi, öğrenme güçlüğü olan bireyler için hazırlanan eğitim programlarını çeşitli kategoriler ve değerlendirme ölçütleri üzerinden bir form vasıtasıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Form dört ana kategoriye ayrılmıştır: Genel Bilgiler, Öğrenen Merkezli Yaklaşım, İlerlemecilik ve Pragmatizm ve Uygulama ve Etkileşim. "Genel Bilgiler" kısmında programın adı, uygulama yeri, hedef kitle ve süresi gibi temel bilgiler yer almaktadır. "Öğrenen Merkezli Yaklaşım" kısmında programın öğrenci ihtiyaçlarına, farklı öğrenme stillerine ne kadar uygun olduğu ve öğrencilere öğrenme sürecini yönetme fırsatı tanıyıp tanımadığı değerlendirilmektedir. "İlerlemecilik ve Pragmatizm" kategorisi, programın gerçek dünya problemleriyle bağlantı kurma, farklı bakış açıları sunma ve aktif katılımı teşvik etme yönlerini incelemektedir. Son olarak "Uygulama ve Etkileşim" kategorisinde, programın pratiğe dökülüşü ve etkileşimli öğrenme araçlarının olup olmadığı değerlendirilmektedir. Her bir değerlendirme ölçütü için "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" seçenekleri bulunmaktadır. Genel Değerlendirme kısmında ise programın en güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine dair açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu form, programın sadece teorik tasarımının değil, uygulamadaki etkinliğinin de kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır (Tablo 3.2).

Tablo 3.2. Ölçüt Bağlamında İnceleme Formu

Kategori	Değerlendirme Ölçütü	Seçenekler
Genel Bilgiler	Program Adı	(Metin)
	Uygulama Yeri	(Metin)
	Hedef Kitle	(Metin)
	Süresi	(Metin)
Öğrenen Merkezli Yaklaşım	Program öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak esnek mi?	Evet / Kısmen / Hayır
	Program farklı öğrenme stillerini destekliyor mu?	Evet / Kısmen / Hayır
	Program, öğrencilere kendi öğrenme sürecini yönetme fırsatı tanıyor mu?	Evet / Kısmen / Hayır
İlerlemecilik ve Pragmatizm	Program, öğrencilerin gerçek dünya problemleriyle bağlantı kurmasını sağlıyor mu?	Evet / Kısmen / Hayır
	Program, öğrencilere farklı bakış açıları ve çözüm yolları sunuyor mu?	Evet / Kısmen / Hayır
	Program, öğrencilerin aktif olarak katılımını teşvik ediyor mu?	Evet / Kısmen / Hayır
Uygulama ve Etkileşim	Programın uygulaması sırasında öğrenci geri bildirimi alınıyor mu?	Evet / Kısmen / Hayır
	Programın etkileşimli öğrenme araçları var mı (örn: grup çalışmaları, projeler)?	Evet / Kısmen / Hayır
Genel Değerlendirme	Programın en güçlü yönleri nelerdir?	(Metin)
	Programın geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?	(Metin)

3.3.3 Görüşme

Doküman olarak incelenen Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının ardından bu programı kullanan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

3.3.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada 2. Veri kaynağı olarak görüşmelerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun görünmektedir (Bozan ve Ekinci, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları ana başlık ve alt başlıklardan oluşmaktadır. Görüşmede sorulacak soruların görüşülen birey tarafından kolayca anlaşılabilmesi için bu soruların mümkün olduğu ölçüde açık ve belirgin bir şekilde ifade edilmesine özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken alan yazın taranarak sorular oluşturulmuştur. Konu hakkında uzman bir kişiden sorular hakkında görüş alınarak soru formu oluşturulmuş ve düzenlenmesi

gereken sorular yeniden düzenlenerek gözden geçirilmiştir. Uzman görüşü sonucunda yeniden düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu soruların anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla bir uzman öğretmen ile pilot çalışma yapılarak değerlendirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Pilot görüşmeler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşme hakkında gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmenlere gerekli bilgiler verilmiştir araştırmmanın neden yapıldığı nasıl yapıldığını neyin amaçlandığı gibi konular hakkında bilgiler verilmiştir, araştırmaya katılan öğretmenler hakkında hiçbir bilgiye yer verilmeyeceği hakkında da katılımcılar bilgilendirilmiştir. Katılımcılar K1, K2, K3...K23 şeklinde ifade edilmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın yürütülmesi için öncelikle bir planlama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin ilk adımı olarak, özel öğrenme güçlüğü ve eğitimde program geliştirme konularındaki akademik kaynaklar gözden geçirilmiştir. İkinci adımda, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile bir pilot uygulama yapılmış ve görüşme formu için taslak oluşturulmuştur. Veri toplama aşamasında, öncelikle Marmara Bölgesi'nde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden rehabilitasyon merkezlerinin iletişim bilgileri temin edilmiştir. Toplam 14 öğretmen, kendileri için uygun bir ortamda görüşmeye katılmayı kabul etmişlerdir. Öğretmenler, araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin sırası ve soruları her öğretmen için aynı tutulmuş, böylece sistematik bir veri toplama süreci sağlanmıştır. Görüşmeler, 12'si kurum içi ve 2'si kurum dışı olmak üzere toplam 14 mekânda yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama olarak 13 dakika sürmüştür. Toplamda 195 dakika kadar kayıt elde edilmiştir.

3.4.1. Araştırmacının Rolü ve Yetkinlik Derecesi

Bu çalışmada araştırmacı, araştırmanın tüm evrelerinde hem kuramsal hem de uygulamaya dair sorumluluklar üstlenmiştir. Araştırmacı, özel eğitim öğretmenliği alanında lisans mezunudur. Özel eğitim öğretmenliğinde 10 yıllık tecrübesi vardır. Bu çalışma boyunca, özellikle öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, araştırmacı tarafsız ve objektif bir perspektifi korumayı hedeflemiştir. Bu araştırmadaki

araştırmacının yetkinlik derecesi, çalışmanın bütünlüğüne, derinliğine ve bilimsel sürecine katkı sağlamıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada, iki ana veri kaynağına başvurulmuştur. İlk veri kaynağı, 2021 yılında yayımlanan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Destek Eğitim Programı'dır. İkinci veri kaynağı olarak ise Marmara Bölgesi'ndeki rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşleridir.

3.5.1. Doküman Analizi

Doküman analizi yapılırken Forster (1994) ve Merriam (2009) tarafından önerilen aşağıdaki aşamalar dikkate alınmıştır.

1. Dokümanlara Ulaşma: Özel eğitim hizmetleri genel müdürlüğü web sayfasından güncel "Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı"na erişim sağlanmıştır.
2. Orijinalliği Kontrol Etme: Elde edilen dokümanların aslına uygun olup olmadığının kontrolü amacıyla, ilgili dokümanlar veri tabanı aracılığıyla tekrar taranmış ve belirtilen adreslerden orijinallikleri teyit edilmiştir.
3. Dokümanları Anlama: Seçilen dokümanlar analiz edilirken bir form oluşturulmuştur. Bu form, dokümanın temel bilgilerini (kaynak, yayın yılı, hedef kitle vb.) içermekte olup, aynı zamanda pedagojik yaklaşımlar, destek eğitim programları ve değerlendirme yöntemleri gibi kritik unsurları da kapsamaktadır.
4. Veriyi Analiz Etme: "Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı", programın dört temel bileşeni olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde analiz edilmiştir.

3.5.2. Betimsel Analiz

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerin analizi sırasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz süreci aşağıdaki adımları içermektedir (Kemp ve diğerleri, 2018; Lawless ve diğerleri, 2010; Sidel ve diğerleri, 2018):

1. Veri Toplama ve Dökümü: Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Bu kayıtlar transkript edilerek yazılı hale getirilmiştir.

2. Ön Okuma: Transkript edilen metinler araştırmacı tarafından dikkatlice okunmuş, araştırmanın amacı ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak detaylı bir ön okuma gerçekleştirilmiştir.
3. Ön-Kodlama ve Tema Belirleme: Ön okumanın ardından belirginleşen anahtar kavramlar kodlanmıştır. Belirlenen bu kodlar, daha genel temalar altında toplanarak gruplandırılmıştır.
4. Tema Doğrulama: Araştırmacı ve bir alan uzmanı belirlenen temaları ve ön-kodlamaları öğretmenlerin görüşme dökümleri ile karşılaştırarak doğrulamışlardır.
5. Detaylı İnceleme: Temaların ve alt temaların belirlenmesinin ardından tüm görüşme metinleri bu temalar çerçevesinde detaylı olarak incelenmiştir.
6. Katılımcı Anonimleştirme: Görüşmelerde yer alan öğretmenlerin gizliliğini korumak amacıyla isimleri anonim hale getirilmiş ve katılımcılar K1, K2, K3 ... K23 gibi kodlarla tanımlanmıştır.
7. Sonuçların Sunumu: Belirlenen temalar ve alt temalar doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiş ve sonuçlar doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Bu adımlar, betimsel analiz yönteminin doğru bir şekilde uygulanmasını sağlamak için planlanmış ve uygulanmıştır. Bu sürecin sonucunda elde edilen veriler, öğrenme güçlüğü olan bireyler için hazırlanan destek eğitim programının daha etkin bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

3.5.2.1. Temaların oluşturulması ve görüşme analiz süreci

Görüşme formunun hazırlık sürecinde önceden belirlenmiş olan temalar kullanılmıştır. Bu temalar şunlardır:

1. Destek Eğitim Programının Genel Yapısına İlişkin Görüşler
2. Programın Amaç İfadelerine İlişkin Görüşler
3. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler
4. Programın Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşler
5. Programın Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşler
6. Programın İşlevselliğine İlişkin Prensipler

Bu temaların altında, belirlenmiş kategoriler ve alt başlıklar aracılığıyla uygunluk

incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan analizler, sonuçların açık ve özgün bir biçimde sunulabilmesi için tablo formatında tasarlanmıştır. Her bir tema bağlamında tanımlanan kategoriler ve alt başlıklar, analiz sürecinin daha sistematik ve yapılandırılmış bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır.

3.5.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerliği oluşturmayı sağlayan özelliklerin başında araştırma sahasına yakınlık, yüz yüze görüşmelerle ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanması, uzun zamanlı bilgiler elde etme ve elde edilen bilgilerin kontrolü için alana geri dönebilme imkanının olması gelmektedir (Creswell, 2014, 2015; Creswell ve Clark, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda geçerlik inanılabilirlik (iç geçerlik) ve nakledilebilirlik (dış geçerlik) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İnanılabilirlik ise araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı yöntemle ölçmedeki yeterliğidir. Bu araştırma kapsamında inanılabilirlik geçerliğini sağlamak için, elde edilen bulguların ortam şartlarına ve literatüre uygun olup olmadığı, analitik yöntemlerin çeşitliliği, katılımcıların araştırmayı anlamlı bulup bulmadığı ve genellemelere uygunluk gibi kriterler dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma kapsamında verilerin geçerliği ve güvenirliliği için ilk olarak, araştırmada çalışma gruplarında çeşitliliği sağlamak amacıyla katılımcılar bölgede bulunan 4 ilçeden 10 farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden seçilmiştir. İkinci olarak, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması sürecinde, program geliştirme alanında yüksek lisans düzeyinde eğitim almış nitel araştırma uzmanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir uzman, soruların ölçmek istediği kavramlarla uyumlu olup olmadığını değerlendirmiştir ve bu görüşmelerin sonuçları analiz edilmiştir.

Araştırma sürecinde güvenirlilik analizleri kapsamında şu işlemler gerçekleştirilmiştir: İlk olarak, döküman incelemesi amacıyla ölçüt bağlamında inceleme formu oluşturulmuş ve bu form, özel eğitim ve doküman analizi alanlarında uzman bir kişi tarafından incelenmiştir. İkinci olarak, görüşme soruları yine nitel araştırma yöntemlerinde uzman bir kişi tarafından eleştirel bir gözle değerlendirilmiştir. Üçüncü olarak, ön test niteliğinde bir pilot görüşme yapılmıştır. Dördüncü olarak, literatüre dayalı olarak program geliştirme basamaklarına uygun biçimde temalar belirlenmiş ve düzenlenmiştir. Beşinci ve son olarak, görüşmelerin analizi sırasında iki araştırmacının uyumu, veri tutarlılığını sağlamak amacıyla kontrol edilmiştir. Kodlama sürecinde, iki bağımsız araştırmacının

kodladığı veriler arasındaki uyumu sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen Cohen's Kappa istatistiği kullanılmıştır. Bu çalışmada kodlama işlemi, biri program geliştirme uzmanı ve diğeri bu çalışmanın araştırmacısı olmak üzere iki kişi tarafından gerçekleştirilmiş ve %85 uyum oranı ile araştırmanın yüksek güvenilirliğini teyit etmiştir. Ayrıca bağımsız bir uzman araştırmacının kodlamaları ile çalışmanın araştırmacısının kodlamaları karşılaştırılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliği ve inandırıcılığı sağlanmıştır; benzerlik gösteren kodlamalar bulgu olarak kabul edilmiş ve güvenilirlik derecesi %95 olarak saptanmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, belirlenen araştırma soruları doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonrası elde edilen bulgular ilgili soruların başlıkları altında detaylandırılmıştır. Çalışmanın bir aşamasında program dokümantasyonu analitik bir yaklaşımla ele alınırken, diğer aşamasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile doğrudan ilgilenen öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanarak Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programına ilişkin perspektifleri irdelenmiştir. Araştırma bağlamında, programın detaylı incelemesi ve öğretmen perspektifleri üzerinden odaklanılacak temel başlıklar aşağıda sıralanmıştır.

1. Programın temel bileşenleri

2. Programın hedefleri

3. Programın içeriği

4. Programın öğretim süreçleri

5. Programın değerlendirme süreçleri

Her bir bölüm için belirli alt başlıklar tanımlanmıştır. Programın temel bileşenleri arasında, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı kapsamında belirtilen kritik temalar şunlardır: programın genel yapısı, programın altında yatan felsefi yaklaşım, program hakkındaki genel değerlendirmeler ve programın ekleri. Bu temalar, detaylı bir analizle incelenmiştir.

4.1. PROGRAMIN TEMEL BİLEŞENLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Programın Genel Yapısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının genel yapısına ilişkin doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.1.1. Programın Genel Yapısına İlişkin Doküman İncelemesi

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı (MEB, 2021), bütüncül bir yapıyı oluşturan modüllerden oluşmaktadır. Her bir modül, spesifik bir konu tanımlaması yapmakta, bu konu için hedefleri ortaya koymakta ve bu hedeflere ulaşabilmek adına

gerekli etkinlikleri ve değerlendirme yöntemlerini kapsamaktadır. Program, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gereksinimleri gözetilerek, bireysel öğrenmeye dayanacak şekilde tasarlanmıştır. Bu modüller, birbirini tamamlayan, sistematik bir düzenlemeyle öğretim deneyimleri sunmaktadır. Modüllerin hedefleri, bireyin, toplumun ve öğrenilecek konuların özelliklerini dikkate alarak belirlenmektedir. Her modül, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumları hedeflemektedir. Modüler yapı, öğretmenlere sürekli bir değerlendirme fırsatı sunmakta, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine standart getirir ve değerlendirme sürecini kolaylaştırmaktadır. Her modül, öğrencinin ulaşması gereken hedefleri, hedef davranışları ve bu hedeflere ulaşmak için gereken yeterlikleri özel açıklamalarla ele almaktadır. Açıklamalar, programın farklı yönlerine, örneğin hedefin özellikleri, öğretim yöntemi veya kullanılacak materyale odaklanabilir. Modüller, doğrusal veya sarmal bir yaklaşımı temel alarak farklı bölümlere ayrılmıştır. Yani, bazı modüller, aşamalı bir ilerlemeyi zorunlu kılmakta ve bir hedef gerçekleşmeden diğerine geçilemez. Diğer modüller ise zaman içinde tekrar edilebilecek ve kapsamı genişleyebilecek bir yapıya sahiptir. Sonuç olarak, bu modüler yapı, bireyin öğrenme gereksinimlerini dikkate alırken, eğitim uygulamalarına yenilikçi bir yaklaşım getirmektedir. Ayrıca, bireyin farklı beceri ve bilgileri öğrenmesine olanak sağlar ve sürekli değerlendirme için bir fırsat sunmaktadır. Her modül, gerçek dünya örnekleri veya problemler üzerinden değerlendirmeler yapmayı mümkün kılmaktadır.

4.1.1.1.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı Modülleri

Modüller açısından, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı, öğrenme güçlüğü olan bireyler için tasarlanmış 6 farklı modülden ve toplamda 1100 ders saati içeren kapsamlı bir Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programından oluşmaktadır. Programın amacı, öğrencilere çeşitli öğrenme güçlükleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmak ve temel becerileri geliştirmelerine destek olmaktır. Aşağıda her bir modülün detaylı açıklaması yer almaktadır.

Modül 1: Öğrenmeye Destek (Toplam: 150 Ders Saati)

- Bu modül, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmeye odaklanmaktadır. Öğrencilerin temel bilişsel yeteneklerini güçlendirir ve öğrenmeye daha etkili bir şekilde katkıda bulunmaktadır. İçerikler şunlardır:

- Görsel Algı ve Bellek (35 Ders Saati)
- İşitsel Algı ve Bellek (35 Ders Saati)

- Dokunsal Algı ve Bellek (30 Ders Saati)
- Motor Planlama ve Duyusal Algı (30 Ders Saati)
- Kendini Düzenleme / Yönetme (20 Ders Saati)

Modül 2: Dil ve İletişim (Toplam: 150 Ders Saati)

- Bu modül, dil becerilerini ve iletişim yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir.
- Sesletim (45 Ders Saati)
- Sözcük Dağarcığı (45 Ders Saati)
- Biçim, Anlam ve Kullanım (30 Ders Saati)
- İletişimin İşlevleri (30 Ders Saati)

Modül 3: Okuma ve Yazma (Toplam: 300 Ders Saati)

- Okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu modül, öğrencilerin okuma, yazma ve anlama yeteneklerini artırmayı amaçlamaktadır.
- Erken Okuryazarlık (50 Ders Saati)
- İlk Okuma ve Yazma (70 Ders Saati)
- Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama (50 Ders Saati)
- Dinlediğini Anlama (30 Ders Saati)
- Yazılı Anlatım (50 Ders Saati)
- Dil Bilgisi (60 Ders Saati)

Modül 4: Erken Matematik (Toplam: 200 Ders Saati)

- Erken matematik becerilerini geliştirmeyi ve temel matematik kavramlarını öğretmeyi amaçlamaktadır.
- Nesne Nitelikleri ve Ölçmeye Hazırlık (30 Ders Saati)
- Uzamsal İlişkiler (30 Ders Saati)
- Sayılar (30 Ders Saati)
- Parça Bütün İlişkisi (20 Ders Saati)
- Erken Toplama ve Çıkarma (40 Ders Saati)
- Geometri (20 Ders Saati)

- Ölçme (20 Ders Saati)
- Veri (10 Ders Saati)

Modül 5: Matematik (Toplam: 200 Ders Saati)

- Bu modül, daha karmaşık matematik becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İçerikler şunlardır:

- Sayılar ve İşlemler (110 Ders Saati)
- Geometri (30 Ders Saati)
- Ölçme (40 Ders Saati)
- Veri İşleme (20 Ders Saati)

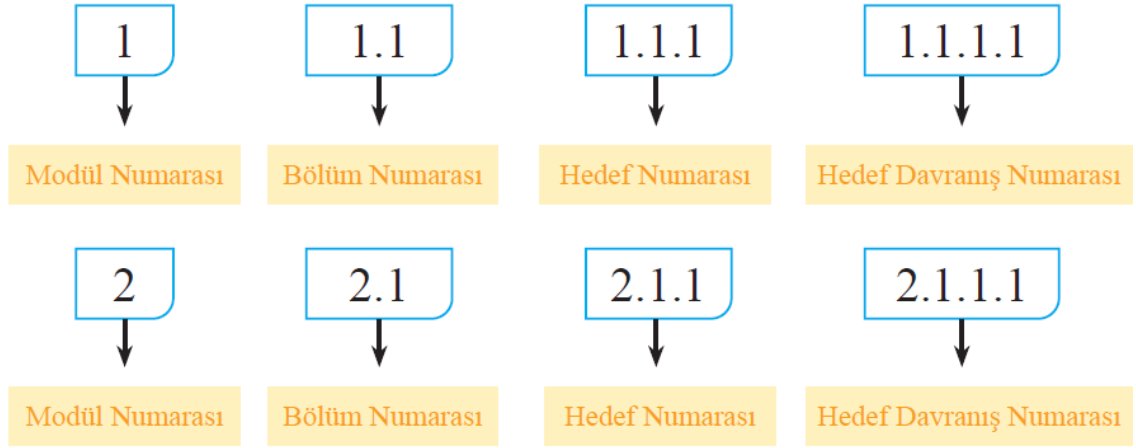
Modül 6: Sosyal Etkileşim (Toplam: 100 Ders Saati)

- Sosyal etkileşim ve ilişki kurma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. İçerikler şunlardır:

- Sözel Olmayan İletişim (35 Ders Saati)
- Kişiler Arası İlişkiler (35 Ders Saati)
- Duygu ve Davranış Düzenleme (30 Ders Saati)

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış ders saatlerine sahiptir. Her bir modül, öğrencilerin temel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamakta ve öğrenme güçlükleri yaşayan bireylerin daha başarılı olmalarına destek sağlamaktadır.

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında, bölüm, hedef ve hedef davranışlara ilişkin kodlama işlemi Şekil 4.1’de belirtilen sistematığe göre yapılmıştır.



Şekil 4.1. Bölüm, hedef ve hedef davranışlara ilişkin kodlama sistematığı (MEB, 2021, s.12)

4.1.1.2. Programa Hâkim Olan Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı ve Felsefi Anlayışa İlişkin Doküman İncelemesi

Öğrenme güclüğü olan bireyler için destek eğitim programı öğrenen merkezli program tasarımlarına göre hazırlanmıştır. Öğrenen merkezli program tasarımları ilerlemecilik ve pragmatist eğitim felsefesine dayanmaktadır (MEB, 2021). Öğrenme süreçlerini bireyin ihtiyaçlarına odaklayan program tasarımları, önceden bu ihtiyaçları belirleyip buna göre programları şekillendirmektedir. Bu programlar, içeriğini öğrencinin günlük yaşantısına entegre edebilmek adına ortak ilgi alanlarından oluşturur ve öğrenmeyi, öğrencinin yaşamının bir parçası haline getirmektedir. Bu tür programlar, genellikle öğrenci merkezli ya da yaşantı merkezli olabilir. Her iki durumda da bireyin ilgi ve ihtiyaçları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, ikisi arasında benzerlikler bulunsa da, öğrenme merkezli tasarımlarda ihtiyaçlar önceden belirlenirken, yaşantı merkezli tasarımlarda ise öğrencinin ihtiyaçları okul ve sosyal yaşam içinde öğretmen tarafından tespit edilmektedir. Bu nedenle, destek eğitim programını hazırlarken öğrenme merkezli yaklaşımları benimsemek önemlidir, ancak bu programları uygulayan öğretmenlerin aynı zamanda yaşantı merkezli uygulamalara da dikkat etmeleri önerilir. Bu bağlamda, öğretmenin anlık kararları ve tutumları ile program uygulamalarındaki donanımı son derece kritiktir. Hem öğrenen hem de yaşantı merkezli programlarda, bireyin performans düzeyi, özellikleri ve öğrenme biçimleri göz önüne alınarak öğrenme ve öğretme süreci planlanmalıdır. Bireyin mevcut ve gelecekteki eğitim gereksinimleri düşünülerek bilgi, beceri ve tutumlar açısından belirli davranışlara odaklanılmalıdır. Dolayısıyla, destek

eğitim programlarının temel amacı, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel beceriler kazanmalarını sağlamaktır.

Modüler öğretim programları, önerilen öğretim yöntemlerini, stratejilerini ve tekniklerini, bireylerin performans değerlendirmelerini ve birey merkezli aktif öğrenmeyi teşvik eden bir şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca, bu programlar için aile ve öğretmenin iş birliği gibi destekleyici ve yönlendirici faktörler son derece önemlidir. Tüm özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için, özel yetenekleri, performansları ve gereksinimleri göz önüne alarak "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)" hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP'lerde hedeflerin belirlenmesi, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve başarının değerlendirilmesi, bireyin hazır bulunuşluğu, bilişsel, sosyal ve bedensel özellikleri gibi bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme süreci planlandığında bireylerin bireysel farklılıkları (mevcut performansları, hazır bulunuşluk seviyeleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyo-kültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca, öğrenme ve öğretme sürecinde uygun strateji, yöntem, araç gereç ve materyallerin seçilmesi gereklidir. Etkinliklerin aşamalı bir şekilde düzenlenmesine dikkat edilmeli, kullanılan dil ve uygulanan etkinlikler bireyin yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için çoklu duylara dayalı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Bu yaklaşımlar, bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemek ve onların günlük yaşamda etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmak için gereklidir. Sonuç olarak, özel eğitim programlarının başarılı olabilmesi için bireyin öğrenme biçimleri ve gereksinimleri temel alınmalı ve bu doğrultuda planlamalar yapılmalıdır. Programa hâkim olan öğrenme-öğretme yaklaşımı ve felsefi anlayışa ilişkin özet bilgiler Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Programa hâkim olan öğrenme-öğretme yaklaşımı ve felsefi anlayış

Kategori	Açıklama
Programın Temeli	Öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı, öğrenen merkezli ve yaşantı merkezli tasarımlara göre hazırlanmıştır.
Felsefi Temel	İlerlemecilik ve pragmatist eğitim felsefesine dayanmaktadır.
Öğrenme Süreçleri	Bireyin ihtiyaçlarına odaklanan program tasarımları vardır. Önceden ihtiyaçlar belirlenip buna göre program şekillendirilir.
İçerik	Programlar, öğrencinin günlük yaşantısına entegre olacak şekilde ortak ilgi alanlarından oluşturulur.
Program Tipi	Öğrenci merkezli ya da yaşantı merkezli olabilir. Her iki durumda da bireyin ilgi ve ihtiyaçları önemlidir.
İhtiyaç Tespiti	Öğrenme merkezli tasarımlarda ihtiyaçlar önceden belirlenirken, yaşantı merkezli tasarımlarda ihtiyaçlar öğretmen tarafından tespit edilir.
Öğretmenin Rolü	Öğretmenin anlık kararları ve tutumları program uygulamalarında kritiktir.
Performans ve Öğrenme Biçimleri	Bireyin performans düzeyi, özellikleri ve öğrenme biçimleri göz önünde bulundurularak program hazırlanır.
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	BEP'lerde hedefler, öğrenme-öğretme süreci ve başarının değerlendirilmesi bireyin bilişsel, sosyal ve bedensel özelliklerine bağlı olarak değişebilir.
Strateji ve Materyal Seçimi	Uygun strateji, yöntem, araç-gereç ve materyallerin seçilmesi gereklidir.
Duyusal Öğretim Yöntemleri	Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için çoklu duylara dayalı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
Sonuç	Özel eğitim programlarının başarılı olabilmesi için bireyin öğrenme biçimleri ve gereksinimleri temel alınmalı ve bu doğrultuda planlamalar yapılmalıdır.

4.1.1.3. Programın Genel Yapısı, Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı ve Felsefi Anlayışa İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın genel yapısını belirlemek adına öğretmenlere: “Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının genel yapısına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Ayrıca programın genel yapısını belirlemeye yönelik olarak, programa hâkim olan bir felsefe olup olmadığı sorulmuştur. Bu alt amaçta ‘Mevcut programa hâkim olan bir felsefe olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Sonuç olarak dört farklı tema belirlenmiştir. Öğretmenlerin, programın genel yapısına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4.2’te sunulmuştur.

Tablo 4.2. Programın Genel Yapısı, Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı ve Felsefi Anlayışa İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Programın çocuk/öğrenci merkezli olması	4
Programa hakim olan felsefenin pragmatizm ve ilerlemecilik olması	7
Programa hakim olan felsefe bilgisinin olmaması	7
Programdaki genel açıklamaların yeterli olması	11
Programda yer alan eklerin yeterli olması	10

Tablo 4.2’ye göre, programın genel yapısına ilişkin öğretmen görüşlerinde, programın çocuk/öğrenci merkezli olmasına dair önemli bulgular ortaya çıkmıştır. Öğretmen katılımcıların dördü de programın çocuk merkezli olduğu görüşündedir. Bu durum, öğretmenlerin çocukların öğrenme sürecinde aktif rol almasının faydalı olduğuna inandıklarını göstermektedir. Öğretmenler, programın çocuk merkezli olmasının, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve yeteneklerine daha fazla odaklanılmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu yaklaşımın öğrencilere öğrenmeyi sevdirdiği, motivasyonlarını artırdığı ve böylece öğrenme sürecinin daha etkili hale geldiği vurgulanmıştır. Öğretmenler, çocuk merkezli bir yaklaşımın sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, programın tasarım ve uygulama aşamalarında öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımların öneminin altını çizmektedir. Öğretmen görüşleri, programın bu alandaki etkinliğini doğrulamakta ve olası iyileştirmeler için değerli geri bildirimler sağlamaktadır.

Ayrıca mevcut programda baskın bir felsefenin olup olmadığına dair görüşler öğretmenler arasında eşit şekilde bölünmüş görünmektedir. Öğretmenlerin yarısı programa pragmatizmin yön verdiğine inanırken, diğer yarısı programı yönlendiren baskın bir felsefenin olmadığını düşünmektedir. Bu bölünmüşlük, programın felsefi temelinin daha etkili bir uygulama için daha açık bir şekilde tanımlanması gerektiğine işaret edebilir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki genel açıklamaların yeterli olduğunu bulmaktadır. Bu, programın yeterli kılavuzlar ve yönergeler sunduğunu, bu sayede öğretmenlerin programın yapısını ve içeriğini daha kolay anlamalarını sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bölümü, programda yer alan eklerin yeterli

olduğunu vurgulamaktadır, bu durumda ek materyal ve kaynakların genellikle etkili öğretim ve öğrenme için yeterli olduğu yorumu yapılabilir. Bu bulgular, programın açıklayıcı ve ek yönlerinin yeterli olduğunu gösterirken, felsefi temeli hakkında belirsizlik olduğunu da göstermektedir. Bunun açıklığa kavuşturulması, daha uyumlu ve etkili bir programın oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Mevcut programda hâkim olan felsefenin pragmatizm olduğu yönünde görüş belirten öğretmenlerin görüşmelerinden örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Çoğunlukla çocuğa göre programla andığını, bireysel olarak programlandığı ve çoğunlukla faydalı olduğunu ve pragmatist olduğunu düşünüyorum.” (K 6)

“Pragmatist olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin yararına hazırlanmış bir program tabii ki.” (K 1)

“Pragmatist bir pragmatik bir felsefe olduğunu düşünüyorum yani, ama direk bütün konuya hakim değilim, çocukların yararına olduğu için pragmatik faydacı olduğunu düşünüyorum.” (K 10)

“Yani şöyle bir ilerlemecilik felsefesi olduğuna inanıyorum. Çünkü gerçekten çocuğa göre orada zaten bir önden şey kaba değerlendirme yapılıyor, çocuğa görelilik var.” (K 5)

Mevcut programa hâkim olan bir felsefe bilgisine rastlamadım diye görüş belirten öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Böyle bir bilgiye rastlamadım yani.” (K 13)

“Programa hâkim olan herhangi bir felsefe görmedim programda.” (K 9)

“Program içerisinde valla denk gelmedim ya gözden kaçırdım.” (K 12)

“Açıklamalar kısmında yok.” (K4)

Öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin programa hâkim olan bir felsefe olup olmadığı konusunda görüş farklılıklarının olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programdaki açıklamalardan yola çıkarak pragmatist olduğunu düşünmesi ve programda böyle bir bilginin olmadığı yönünde görüş belirtmeleri programın öğrenme-öğretme yaklaşımı bölümü hakkında bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir, yapılan doküman analizi sonucunda programın ilgili bölümünde felsefeye dair bilgilerin yer aldığı görülmektedir.

Dokümantasyon incelemesi ve öğretmen görüşleri arasında, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının genel yapısına dair çeşitli parametreler ve değerlendirmeler mevcuttur. Dokümantasyon, programın modüler bir yapıya sahip olduğunu ve bu modüllerin öğretim deneyimleri sunarken birbirini tamamlayan, sistematik bir düzenlemeye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin perspektifinden ise, programın ek materyal ve genel açıklamalar yönüyle yeterli olduğu ifade edilmiştir. Bu yeterlilik, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını kolaylaştırabilecek kılavuzlar ve yönergeler sağladığına dair bir gösterge olabilir. Ayrıca, doküman incelemesi ve öğretmen görüşleri, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının hangi felsefi anlayışa sahip olduğu konusunda farklı sonuçlar göstermektedir. Doküman, programın öğrenci merkezli ve pragmatik olduğunu belirtirken, öğretmenlerin bir kısmı bu felsefi yaklaşımın programda açıkça belirtilmediğini düşünmektedir. Bu durum, programın felsefi temelini ya yeterince açık olmadığını, öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığını ya da programın öğretmenler tarafından incelenmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin programı anlamaması, bu programın etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabilir. Ayrıca, öğretmenler arasındaki bu farklı görüşler, programın daha net ve anlaşılır bir felsefi temele ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin farklı yorumları, programın başarısını olumsuz etkileyebilecek bir faktör olabilir. Sonuç olarak, doküman incelemesi ve öğretmen görüşleri, programın yapısal ve içerik yönlerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Bu durum, programın daha kapsamlı bir etkililik ve uyum sağlaması için ele alınması gereken bir nokta olarak değerlendirilebilir.

4.1.2. Programa Yönelik Genel Açıklamalara İlişkin Bulgular

Bu bölümde destek programına yönelik genel açıklamalara ilişkin doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.2.1. Programa Yönelik Genel Açıklamalara İlişkin Doküman İncelemesi

Programda giriş kısmının olduğu görülmektedir. Bu bölümde Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının tanımı yapılarak, programın amacından bahsedilmiş ve bu bağlamda özel eğitim alanında meydana gelen birçok değişme ile programın yenilenme gerekçesinden bahsedilmiştir. Program hazırlanırken, programa özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan öğretmenlerle ve uzmanlarla yapılan çalışmaların Millî Eğitim Bakanlığının ilgili

birimlerinden uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma grupları ile değerlendirilerek programı yenilenmesinde yaşanan süreçler hakkında bilgi verilmiştir.

Programın perspektifi olarak ayrı başlık altında açıklamaların olduğu görülmektedir. Değerler ve yetkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve davranışlar ile birlikte ele alınmasının programın perspektifini oluşturduğu ifadeleri yer almaktadır. Değerlerin; ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ve inançlardan oluştuğu, yetkinliklerin ise; ana dilde iletişim, matematiksel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz yetkinlik belirlendiği görülmüştür. Değerlerin ayrı bir bölüm veya öğrenme alanı olarak değil bölümlerin her birinde yer aldığı, yetkinliklerin ise ayrı ayrı bölümlerde yer aldığı belirtilmiştir. Yetkinlikler ile ilgili olarak birçok modülün içerisinde yer alan bölümlerle desteklenebilecekleri ancak dijital yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik alanlarının ilgili modülün yer alan bölümlerinde yeterli olarak desteklenmesi ile ilgili güçlüklerin olduğu söylenebilir. Bu bilgiler, özetlenmiş formda Tablo 4.3'de ele alınmıştır.

Tablo 4.3. Programa Yönelik Genel Açıklamalara İlişkin Özet Bilgiler

Kategori	Açıklama
Programın Giriş Kısmı	Programda bir giriş bölümü bulunmaktadır. Bu kısımda, programın amacı, tanımı ve yenilenme gerekçesi açıklanmıştır. Programın hazırlanışında çeşitli uzmanlar ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.
Programın Perspektifi	Programın temel perspektifi, değerler ve yetkinliklerin bir arada ele alınmasıdır.
Değerler	Değerler, programın farklı bölümlerinde yer almaktadır. Bunlar ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilkeler ve inançları içermektedir.
Yetkinlikler	Sekiz farklı yetkinlik belirlenmiştir: Ana dilde iletişim, matematiksel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade. Yetkinlikler, programın farklı bölümlerinde ele alınmıştır.
Yetkinliklerin Desteklenmesi	Yetkinlikler birçok modülle desteklenebilmektedir. Ancak, dijital yetkinlikler ve inisiyatif alma ve girişimcilik konularında desteklemenin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

4.1.2.2. Programdaki Genel Açıklamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın genel yapısını belirlemeye yönelik olarak, programdaki genel açıklamalara ilişkin görüşler alt amacına ilişkin 2 tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Mevcut programdaki genel açıklamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir’ sorusuna 11 öğretmen yeterli olduğu yönünde görüş belirtirken, 3 öğretmen yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

4.1.2.2.1. Mevcut Programdaki Genel Açıklamaların Yeterli Olduğuna Yönelik Bulgular

Mevcut programdaki genel açıklamaların yeterli olduğu yönünde görüş belirten öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Yeterli yani öyle ki öğretmenin işini kolaylaştırıyor. Daha basit anlaşılmasını sağlıyor; daha kolay uygulanmasını sağlıyor.” (K 8)

“İllaki bir yol çiziyor. Program bize hani program neye bakmamız gerektiğini özellikle ben o konuyu öğreneyim. Hani özel eğitimle alakalı çok bir bilgim yoktu şahsen. O yüzden hani bir başlarken özellikle ilk zamanlarımda bir yol çiziyordu bana.” (K 7)

“Yani bu programın modüler yaklaşım olması ve modülleriyle ilişkili olarak modülleriyle ilgili izlerken, bir modül zaten diğer bir üst modülün alt yapısını oluşturuyor. Bizde o şekilde zaten adım adım çalışıyoruz. Bu konuda yeterli buluyorum.” (K 13)

“Yeterli olduğunu düşünüyorum. Modüler yaklaşıma göre zaten yapılmıştır.” (K9)

4.1.2.2.2. Mevcut Programdaki Genel Açıklamaların Yeterli Olmadığına Yönelik Bulgular

Mevcut programdaki genel açıklamaların yeterli olmadığı yönünde görüş belirten öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Programını gelen açıklamalar çoğu zaman yeterli ama bazı alanlarda yetersizlikler sağlıyor mesela. Sosyal, alan ve dil alanda bazı yetersizlik olduğunu düşünüyorum.” (K10)

“Hani çok genel biraz daha hani öğrenciyle birebir olmalı bu ya bunu yazan kişiler öğrenciyle çalışmış olmalı. Çünkü açıklamanın elbette çok yararı var. Yazılan programlar çok yararlı oluyor ama belli bir yerde yetersiz kalıyor. Bazen öğrencilerle ne yapacağız ne edeceğiz diye kalıyoruz.” (K 4)

Programın genel açıklamalarının yeterli olmasına dair görüşlerin çoğunlukta olması, genel açıklamaların yeterli olduğu ancak bazı modüllerdeki açıklamaların yetersiz olması yönündeki görüşlerden yola çıkılarak programın ilgili bölümlerindeki hedef davranışların öğretimi konusunda zorluklar yaşanmasına neden olabileceği söylenebilir.

Doküman incelemesi ve öğretmen görüşleri, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programına dair çeşitli parametreleri ele almaktadır. Doküman analizi, programın detaylı bir biçimde tasarlandığını ve özel eğitim ve rehabilitasyon alanındaki mevcut ihtiyaçlara yanıt vermeyi hedeflediğini göstermektedir. Programın yetkinlik ve değer temelli bir perspektif benimsediği belirtilmektedir; fakat belirli yetkinlik alanlarının yeterince desteklenmediği de vurgulanmaktadır. Öğretmen görüşleri, genelde programın yeterli olduğu yönünde olmakla birlikte, belli başlı eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu, programın kullanıcı dostu ve işlevsel olduğunu belirtirken, azınlıkta kalan bir grup, özellikle sosyal ve dil becerileri konusunda programın yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu iki farklı veri kaynağı, programın teorik tasarımının sağlam olduğunu, ancak uygulamada belirli zorluklarla karşılaşılabilirliğini göstermektedir. Öğretmen görüşleri, programın potansiyel zayıf yönlerini belirlemek için önemli bir kaynak olabilirken, doküman incelemesi de programın genel yapısını ve hedeflerini açıkça ortaya koymaktadır.

4.1.3. Programda Yer Alan Eklere İlişkin Bulgular

Öğrenme güçlüğü olan bireyler için hazırlanmış destek eğitim programının ana unsurlarının en son bölümünde 'ekler bölümü' bulunmaktadır. Bu bölümde, destek programının ek dokümanlarının incelemesi ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri yer almaktadır.

4.1.3.1. Programda Yer Alan Eklere İlişkin Doküman İncelemesi

Çalışmada ulaşılan programda ekler; ölçüt bağımlı test, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, performans kayıt tablosu, bep gelişimi izleme özet formu, portfolyo kontrol listesi ve portfolyo dereceli puanlama anahtarı bölümlerinden oluştuğu görülmektedir. Örneğin, "Ölçüt Bağlı Test", bir bireyin belirli hedef davranışlarına, materyallere, sorulara ve yönergelerine göre nasıl değerlendirildiğini göstermek için kullanılmaktadır. Ölçüt bağlı teste ilişkin alanlar ve açıklamalara dair bilgiler Tablo 4.4'de yer almaktadır.

Tablo 4.4. Ölçüt Bağlı Test

Alan/Kategori	Açıklama
Bireyin Adı ve Soyadı	Değerlendirme yapılacak bireyin adı ve soyadı.
Öğretmenin Adı	Değerlendirmeyi yapacak öğretmenin ismi.
Eğitim-Öğretim Yılı	Değerlendirmenin yapıldığı eğitim-öğretim yılı.
Tarih	Değerlendirmenin yapıldığı tarih.
Modül Adı	Değerlendirilecek olan öğretim modülü veya bölümün adı.
Bölüm No	Değerlendirilecek olan öğretim modülü veya bölümün numarası.
İlk değ./Ara değ./Son değ.	İlk, ara ve son değerlendirmenin tarihleri. Bu, bireyin zaman içindeki ilerlemesini görmek için önemli.
Hedef Davranışlar	Bireyin göstermesi beklenen davranışlar listelenir.
Materyaller/Sorular/Yönerge	Değerlendirmenin hangi materyaller, sorular ve yönergeler üzerinden yapılacağı belirtilir.
Ölçüt/Evet-Hayır	Hedef davranışlar için belirlenen ölçütler ve bireyin bu ölçütlere uyup uymadığı (Evet/Hayır olarak).
İlk değ./Ara değ./Son değ. (Değ.)	Her bir hedef davranış için ilk, ara ve son değerlendirme puanları veya sonuçları. Bireyin her bir hedefe ne kadar yaklaştığını ve ilerlemesini gözlemlemek için kullanılır.

Bu tür bir form, öğrencinin ya da bireyin eğitim süreci boyunca ne kadar ilerleme kaydettiğini ölçmek için oldukça faydalıdır. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını görmek, hangi alanlarda daha fazla çalışılması gerektiğini anlamak ve eğitim stratejilerini buna göre ayarlamak için kullanılır. Programın değerlendirme ile ilgili eklerinin tablolar halinde sunulduğu ve nasıl doldurulacağına ilişkin kısa açıklamalar olduğu görülmektedir. Portfolyo dereceli puanlama anahtarının ve performans kayıt tablosu açıklamalarının örnek formda yer aldığı ve yeterli olduğu söylenebilir ancak diğer formlarla ilgili örnek çalışmaların olmadığı, ölçütün nasıl olması gerektiği ile ilgili bilginin yer almadığı görülmektedir. Bu durumun değerlendirme sürecinde zorluklar yaşanmasına neden olabileceği söylenebilir. Bütün bu bilgiler ışığında öğretmen açısından programdaki ekler Tablo 4.5’da yer aldığı gibi fayda sağlayabilir.

Tablo 4.5. Eğitim Değerlendirme Programında Sunulan Eklerin Öğretmene Faydaları

Fayda Kategorileri	Açıklama
Veri Odaklı Karar Alma	Öğrenci performansını objektif bir şekilde değerlendirme ve bu verilere dayanarak eğitim kararları alma.
Kişiyeye Özel Öğretim	Her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve buna göre kişiyeye özel öğretim stratejileri oluşturmak.
İlerleme Takibi	Öğrencinin zaman içindeki ilerlemesini izlemek için performans kayıt tablosu, BEP gelişimi izleme özet formu gibi araçlar.
Kendi Kendini Değerlendirme	Öğretmenin kendi öğretim yöntemlerini ve etkinliklerini gözden geçirmesi.
Ebeveyn ve Diğer Paydaşlarla İletişim	Ebeveynler ve diğer eğitim paydaşları ile etkili iletişim için somut performans verileri sunma.
Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı ve Eğitim Stratejileri Güncellemesi	Hangi hedeflere ulaşıldığı ve hangi alanlarda daha fazla çalışma gerektiği bilgisi, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı ve eğitim stratejilerinin güncellenmesi için yararlıdır.
Eksik Alanların Tespiti	Programın eksik olduğu ve daha fazla örnek veya rehberliğe ihtiyaç duyulan alanları belirleme ve iyileştirme.

4.1.3.2. Programda Yer Alan Eklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programda yer alan eklere ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik olarak, programdaki yer alan eklere ilişkin görüşler alt amacında 3 tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Mevcut programda yer alan ekler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on öğretmen eklerin yeterli olduğu yönünde görüş belirtirken üç öğretmen yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiş bir öğretmen ise ekleri kullanmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

4.1.3.2.1. Mevcut Programda Yer Alan Eklerin Yeterli Olduğuna Yönelik Bulgular

Mevcut programda yer alan eklerin yeterli olduğu yönünde görüş bildiren on öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bu ekler öğretmene yol gösteriyor. Öğrenmenin daha verimli kalitesini sağlıyor, yani yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K 8)

“Programın sonunda yer alan ekleri genellikle de dönem sonunda kullanıyoruz. Yani bir çocuğun raporu bir yılda bir yılın sonunda onu değerlendirdiğimiz zaman bütün bu eksikleri tamamlayıp ram’a o şekilde gönderiyoruz. Aslında daha ayrıntılı ve açıklayıcı olması açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Yeterli hatta çok fazla bile yani değerlendirme açısından.” (K 6)

“Bizim özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimiz için bence yeterli bize hitap ediyor.” (K 1)

Öğretmen ifadelerine göre programda yer alan eklerin,

değerlendirme formlarının ayrıntılı ve açıklayıcı olması, öğrenmenin verimliliğini ölçmesi ve öğrenciler için yeterli olması şeklinde olduğu görülmektedir.

4.1.3.2.2. Mevcut Programda Yer Alan Eklerin Yeterli Olmadığına Yönelik Bulgular

Mevcut programda yer alan eklerin yeterli olmadığı yönünde görüş bildiren üç öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

“Değerlendirmelerde kazanımlar gibi yetersiz kalıyor böyle. Onlar da biraz yüzeysel kalıyor. Daha detaylı daha derinleşecek değerlendirmelere ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Zenginleştirip daha detaylı daha derinlemesine olabilir.” (K 2)

“Ek bölümlerinin çoğaltılıp her bölümün kendi değerlendirilmesinin yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (K 10)

Öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere eklerin yetersiz olduğu yönündeki görüşlerin, değerlendirmelerin yüzeysel kalması, eklerde her bölümün kendi değerlendirmesinin yapılması şeklinde olduğu söylenebilir. Öğretmen ifadelerine göre programdaki eklerin yeterli olduğuna yönelik görüşlerin çoğunlukta olması ölçme değerlendirme formlarının geçerli ve güvenilir olduğu hakkında bize bilgi verdiği söylenebilir.

Doküman incelemesi ve öğretmen görüşleri, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programındaki eklerin etkinliğine dair farklı perspektifler sunmaktadır. Doküman incelemesi, eklerin ölçüt bağımlı test, kontrol listesi ve dereceli puanlama anahtarı gibi çeşitli değerlendirme araçları içerdiğini belirtmektedir; fakat bazı form ve ölçütlerin yetersiz açıklamalara sahip olduğunu ve bu durumun değerlendirme sürecinde zorluklar yaratabileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşleri ise, çoğunluğun eklerin yeterli

olduğunu düşündüğünü, ancak bir kısmının değerlendirmelerin daha derinlemesine ve detaylı olması gerektiğini vurguladığını göstermektedir. Öğretmen ifadelerinin çoğunluğunun olumlu olması, eklerin genel olarak geçerli ve güvenilir olduğuna dair bir izlenim vermektedir. Ancak, her iki veri kaynağının da ortak noktası, ekler ve değerlendirme araçlarının detaylandırılması ve açıklamalarının zenginleştirilmesi gerektiğidir. Bu, programın uygulanabilirliğini ve etkinliğini artıracak önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

4.2. PROGRAMIN HEDEFLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Programın Genel Hedeflerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde destek programının genel amacına ilişkin doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.2.1.1. Programın Genel Hedeflerine İlişkin Doküman İncelemesi

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının genel amaçlarının net bir şekilde ifade edildiği görülmüştür. “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları”, “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de yer alan “Özel Eğitimin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanan Destek Eğitim Programına yönelik amaçları Tablo 4.6’de gösterilmiştir (MEB, 2021).

Tablo 4.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının amaçları

Kanun ve Kararname	Genel Amaçlar
1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu	Özel gereksinimli bireylerin bireysel gelişim süreçlerini göz önünde bulundurarak dil ve iletişim, öz bakım ve günlük yaşam, bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek Özel gereksinimli bireylere günlük yaşamlarında ihtiyaç duyacakları temel akademik becerileri kazandırmak ve bunları etkin bir şekilde kullanan bağımsız bireyler olmalarını desteklemek Millî ve manevi değerleri benimsemiş olan özel gereksinimli bireylerin toplumla etkileşimini ve bütünleşmesini sağlayacak şekilde kazandıkları yetkinlikleri geliştirerek desteklemek İnsanlarla etkileşim kurabilen, toplumsal kurallara uyum sağlayabilen, toplumsal yaşama katılım için çabalayan ve yaşamlarını bağımsız şekilde sürdürebilen bireyleri yaşam boyu desteklemek ve geliştirmek Özel eğitimin temel ilkelerini benimseyerek bu ilkeler doğrultusunda özel gereksinimli bireylerin eğitimini desteklemek

Ayrıca, bu program ile öğrenme güçlüğü olan bireylerin;

1. “Algı ve bellek becerilerinin geliştirilmesi
2. Motor planlama becerilerinin geliştirilmesi
3. Dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi
4. Kendini düzenleme stratejilerinin kazandırılması
5. Sosyal uyum becerilerinin kazandırılması
6. Erken okuryazarlık, erken matematik, matematik, ilk okuma yazma, akıcı ve doğru okuma, okuduğunu anlama, yazılı ifade, dinlediğini anlama ve dil bilgisi alanlarında akademik becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir ifadeleri yer almaktadır. Programın genel amaçlarının modüller ve bölümlerde yer alan amaçlarla uygunluk gösterdiği görülmüştür” (MEB, 2021, s. 15).

4.2.1.1.1. Öğrenmeye Destek Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular

Görsel algı ve bellek eğitimi, görsel uyaranların algılanması, bilişsel ve motor gelişimlerin oluşturulmasına yönelik bir eğitimidir. Görsel algı eğitiminde görsel ayırt etme, eşleştirme ve görsel bellek alanlarının gelişimine yönelik etkinlikler önemli yer tutmakta, görsel ayırt etme, eşleştirme ve görsel bellek ile ilgili etkinlikler yüksek seviyedeki bilişsel işlemler için bir temel oluşturmaktadır (Gould, 1967). İşitsel algı ve bellek eğitiminde; işitsel ayırt etme, ses kaynağını bulma, işitsel sıralama ve işitsel bellek gelişimlerini oluşturmasına yönelik bir eğitimidir. İşleyen bellek görme, işitme ve bedensel dokunma hissini harekete geçirerek bireysel deneyimlerimizi oluşturur. Dokunsal algı ve bellek çeşitli nesnelere dokunarak nesnelerin yorumlanmasıdır. Dokunsal ayırt etme ve eşleştirme olarak sınıflandırılmaktadır. Dokunsal algı ilk öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bu becerilerin kazandırılması erken okuryazarlık ve ilk okuma yazma becerilerine önkoşul oluşturmaktadır.

Öğrenmeye destek modülünde; öğrenme güçlüğü olan bireylerin görsel algı ve bellek, işitsel algı ve bellek, dokunsal algı ve bellek, motor planlama ve duyuşsal algı, kendini düzenleme/yönetme ile ilgili öğrenmeye desteklenmesi ve öğrenmeye hazırlanması amaçlanmaktadır.

Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasında en çok yer verilen Bloom Taksonomisidir. Bu sınıflamada hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. En basit davranışlar aşamalı sıralamanın en alt basamağında, en karmaşık davranışlar aşamalı sıralamanın en üst basamağında yer almaktadır (Demirel, 2017).

Modülün hedefleri incelendiğinde; hedefler konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiştir. Hedeflerin aşamalı sınıflandırılması üç alanda yapılmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) alandır. Modülde hedeflerin öğrenme alanlarına göre dağılımını gösteren bir tabloya rastlanmamıştır. Hedefler incelendiğine “...eşler, ...ayırt eder, gruplar, söyler” gibi eylemsiler kullanıldığından bilişsel olarak hedeflerin yazıldığını, “...dokunduğu nesneleri eşler, dokunduğu nesneleri ayırt eder, gruplar, söyler,” gibi eylemsiler kullanıldığından bilişsel ve duyuşsal olarak hedeflerin yazıldığı, “...hareket ettirir, aktiviteler sırasında dengesini korur, Motor taklit yapar, basit çizimler yapar, günlük yaşamını düzenler “gibi ifadeler kullanıldığından devinişsel olarak hedeflerin yazıldığı söylenebilmektedir. Yeterliye dayalı amaç yazma yaklaşımına uygun hedef yazıldığına rastlanmamıştır.

Hedefler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili tüm hedefler yazılarak ve öğrencinin mevcut performansı belirlenerek öğrenciye uygun hedefler oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Hedef davranışların sınırları belli olmalı ve aralarında binişiklik bulunmamalıdır (Demirel, 2017).

Hedef davranışların bazılarında yukarıda anlatılan binişik olmamalıdır kuralına uygun olmadığı görülmüştür. (1.2.2. Söylenen rakamı, sözcük dizisini ve cümleyi tekrar eder. 1.2.4. Dinlediği sesleri, sözcükleri ve konuşmaları ayırt eder.)

Kenetlilik İlkesi: Hedeflerin hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilmelidir (Sönmez, 2009).

Hedefler kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılmıştır.

Hedefler öğrenci davranışına dönük ifade edilmiştir.

Hedeflerde ölçülebilir ve gözlenebilir ifade kullanımına yer verilmiştir. (...eşler, gruplar, söyler vb.) Öğrenciyi referans kılan ifadelerin yer aldığı böylelikle öğrenci merkezli olduğu söylenebilmektedir.

Öğrenmeye destek modülü hedeflerine ilişkin özet bilgiler Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Öğrenmeye destek modülü hedeflerine ilişkin özet bilgiler

Kriter	Açıklama	Örnek Davranışlar	Hedef	Faydalar ve Uyarılar
Görsel Algı ve Bellek	Görsel uyaranların algılanması ve bellek gelişimine yönelik eğitimidir.	Ayırt etme, eşleştirme	etme,	Erken okuryazarlık için önkoşul
İşitsel Algı ve Bellek	İşitsel ayırt etme, ses kaynağını bulma vb.	Ayırt etme, sıralama	etme,	
Dokunsal Algı ve Bellek	Dokunsal ayırt etme ve eşleştirme.	Ayırt etme, eşleştirme	etme,	İlk öğrenmelerin temelini oluşturur
Hedef Sınıflaması	Bloom Taksonomisi kullanılarak aşamalı sınıflama yapılır.	Bilişsel, duyuşsal, devinimsel		
Hedef Davranışlar	Hedef davranışların binişik olmamasına dikkat edilir.	Söylenen rakamı tekrar eder		Kenetlilik ilkesine uygun yazılmıştır

Tablo 4.7. (Devamı) Öğrenmeye destek modülü hedeflerine ilişkin özet bilgiler

Hedef İfadeleri	Hedefler öğrenci davranışına dönük ve ölçülebilir ifadelerle yazılır.	Eşler, gruplar, Öğrenci merkezli söyler
-----------------	---	---

Öğrenmeye Destek Modülü'nün farklı kategorileri ve değerlendirme ölçütleri üzerinden bir inceleme Tablo 4.8'de sunulmaktadır.

Tablo 4.8. Öğrenmeye Destek Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme

Kriterler	Uygulama Durumu
Aşamalı Sınıflama İlkelerine Uygunluğu	✓
Öğrenci Hazır Bulunuşluk Seviyesi	✓
Binişiklik Olmama Durumu	Bölüm 1.2.2., 1.2.4.
Kenetlilik İlkesine Uygun	✓
Öğrenci Davranışına Dönük	✓
Hedeflere, Kazanımlara, Yeterliliklere Uygun Etkinlik Örnekleri	✓

4.2.1.1.2. Dil ve İletişim Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular

Dil, diğer bireylerle iletişim kurmamızı, dileklerimizi ve isteklerimizi ifade etmemizi, deneyimlerimizi, fikir ve düşünceleri paylaşmayı sağlayan araç olarak hayatımızın merkezindeki en önemli unsurdur. Aksan (1995) iletişim dil ve konuşma dahil olmak üzere tüm davranış ve ifade biçimlerini belirtmek için kullanılır.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde dilin semantik, kelime bilgisi, sözdizimi ve pragmatik bileşenlerinde karmaşık dil bozukluklarına sahip oldukları gözlenmektedir. Bu bağlamda çocuğun bireysel gelişimleri dikkate alınarak bir eğitim programı hazırlanması gerekmektedir.

Dil ve iletişim modülünde; Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sesletim, sözcük dağarcığı, dilin biçimi, anlam ve kullanımı ve iletişimin işlevlerine dair becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

Modülün hedefleri incelendiğinde; hedefler genel olarak konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiştir. Modülde hedeflerin öğrenme

alanlarına göre dağılımını gösteren bir tabloya rastlanmamıştır. Hedefler incelendiğinde “...sesletir, sözcük dağarcığını geliştirir, Konuşmasında ekleri kullanır, ...dili kullanır, tahmin eder” gibi ifadeler kullanıldığından ağırlıklı olarak bilişsel hedeflerin yazılmış olduğu söylenebilmektedir. Yeterliye dayalı amaç yazma yaklaşımına uygun hedef yazıldığına rastlanmamıştır.

Hedefler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili tüm hedefler yazılarak ve öğrencinin mevcut performansı belirlenerek öğrenciye uygun hedefler oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Ancak ikinci hedef olarak belirtilen ‘deyimler ve atasözlerini konuşma içinde kullanır’ ifadesi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve hedefin ön koşul becerileri düşünüldüğünde en son sıradaki hedef olarak yazılmasının daha uygun olduğu söylenebilir.

Hedef davranışların sınırları bellidir ve aralarında binişiklik bulunmamaktadır.

Hedefler kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılmıştır.

Hedeflere uygun etkinlik örneklerine ‘açıklamalar’ kısmında yeterli bir şekilde yer verilmiştir.

Hedefler öğrenci davranışına dönük ifade edilmiştir.

Hedeflerde genellikle ölçülebilir ve gözlenebilir ifade kullanımına yer verilmiştir. (Sesletir, söyler, uygun bağlamlarda kullanır vb.) Ancak bazı amaçlarda bilişsel alan hedeflerini davranışa dönüştürmede kullanılan eylemsilere yer verildiği görülmüştür. (Olayları, eylem ve olayların ayrıntılarını, bir dizi olayı, problemlerin olası çözümlerini, birçok eylem biçimi arasından seçenekler ve eylemlerin ya da olayların sonuçlarını tahmin eder.)

Dil ve İletişim Modülü'nün farklı kategorileri ve değerlendirme ölçütleri üzerinden bir inceleme Tablo 4.9'da sunulmaktadır.

Tablo 4.9. Dil ve İletişim Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme

Kriterler	Uygulama Durumu
Aşamalı Sınıflama İlkelerine Uygunluğu	✓
Öğrenci Hazır Bulunuşluk Seviyesi	✓
Binişiklik Olmama Durumu	✓
Kenetlilik İlkesine Uygun	✓
Öğrenci Davranışına Dönük	✓
Hedeflere, Kazanımlara, Yeterliliklere Uygun Etkinlik Örnekleri	✓

4.2.1.1.3. Okuma ve Yazma Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular

Okuma, dil, bilişsel süreçler, hafıza, dikkat ve motivasyon gibi alanlarla bağlantısı bulunan ve bu alanları aktif ve etkin olarak kullanmayı gerektiren zor ve karmaşık bir beceridir (Akçin, 2016; Snow, Burns, ve Griffin, 1998). Okuma her birey için okul yaşantısının temelini oluşturmaktadır.

Okuma güçlüğü olan bireylerin harf-ses uyumu yeterince gelişmemiştir. Bazı harfleri ve seslerini öğrenemeyebilir, harfin şekli ile sesini birleştiremeyebilir. Sözcük tanıma sırasında harfleri dizisel ve dizimsel (atlama, ekleme, ters çevirme, yer değiştirme) olarak yanlış okuma, okunan metinden anlam çıkaramama, ana fikri bulamama, olay sırasını belirleyememe, karakterleri tanımlayamama, gerçek-gerçek dışı ayrımı yapamama, metin özetleyememe güçlükleri yaşayabilmektedir (Sakallı Gümüş, 2017, s. 88). Okuma güçlüğü olan bireyler seslere odaklanmada, akıcı okumada sorun yaşarlar.

Yazma becerisi “sözlü veya sözsüz konuşma seslerini, karşılığı olan görsel motor sembollere çevirme süreci” (Unutkan, 2006, s.63) olarak tanımlanmaktadır. Yazma becerisi bilişsel, kinestetik, algısal ve motor bir beceri olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin okul yaşamında yazma becerisine sahip olmaları beklenmektedir.

Özel öğrenme güçlüğünde sorun yaşanan becerilerden biri de yazma becerisidir. Yazma güçlüğü, algısal ve motor (disortografi) olarak ikiye ayrılmaktadır. Algısal yazma güçlüğünde çocuk, yazılı sözcük ya da öbekleri hecelemekte; motor yazma güçlüğünde ise harf, sözcük ve sayıları yazmak için gerekli olan motor becerilerde sorun yaşamaktadır (Lupuleac, 2014; Martins ve diğ., 2013). Heceleme ve dilbilgisinde güçlük çeken

öğrenciler bir sözcüğü tekrar tekrar yazmakta, noktalama işaretlerini gerektiği gibi kullanamamakta ve yazım kurallarına dikkat etmemektedir (Laufer, 2000; Marone ve Johnston, 2002). Yazılı ifadede güçlük çeken öğrenciler ise yazma konusunu belirleyememekte, konu ile ilgili olmayan ifadeler kullanmakta ve çoğunlukla aynı konu üzerinde yazmaktadırlar (Marone ve Johnston, 2002). Ayrıca bu öğrencilerin el-göz koordinasyonlarında sorun yaşadıkları belirtilmektedir. “Yaşanan bu sorunlardan dolayı bu öğrencilerin, harfleri orantısız bir biçimde yazdığı ve satır çizgisinin dışına çıkabildiği görülmektedir” (Aral, Gürsoy, Ceylan ve Bıçakçı, 2009, s. 220). Bu öğrenciler yazarken bazı harfleri atlama, bazı harfleri ekleme, “p, b, d, g, h, y, s, z, u” harflerini ters yazma, harfleri yanlış dizme gibi hatalar yapabilmektedirler. Bu öğrencilerin yazıları bozuk olabilmekte ve yazarken çok çabuk yorulabilmektedirler (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010; Pechman, 2010). Bu öğrencilerin “ımlâ ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazarken, yazmaya başlamadan önce yazılacak konu ile ilgili fikir üretirken ve planlama yaparken, düşüncelerini organize ederken ve yazılı bir metni gözden geçirirken güçlük yaşadıkları görülmektedir” (Güzel-Özmen, 2008, s. 341). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ayrıca, yazma hedefi belirleyememe, bu hedef doğrultusunda yazamama ve öğrendikleri etkili yazma becerilerini genelleyemeyip bu becerileri farklı bağlamlarda kullanamama gibi özellikler de sergileyebilmektedir (Olinghouse ve Colwell, 2013).

Okuma ve yazma modülünde; Öğrenme güçlüğü olan bireylerin erken okuryazarlık, ilk okuma ve yazma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, dil bilgisi becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.

Modülün hedefleri incelendiğinde; hedefler genel olarak konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiştir. Modülde hedeflerin öğrenme alanlarına göre dağılımını gösteren bir tabloya rastlanmamıştır. Hedefler incelendiğinde “...ayırt eder, Söyler, okur,” gibi ifadelerin çokça yer aldığından dolayı bilişsel alan hedeflerinin ağırlıkta olduğu söylenebilmektedir. “...yazar, yönergeleri yerine getirir” gibi ifadelerin yer almasından dolayı devinışsel alan hedeflerinin olduğu söylenebilmektedir. Yeterliye dayalı amaç yazma yaklaşımı örneklerine rastlanmamıştır.

Hedefler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili tüm hedefler yazılarak ve öğrencinin mevcut performansı belirlenerek öğrenciye uygun hedefler oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Dil bilgisi bölümü konulara göre sınıflandırılmıştır. Kolaydan zora doğru bir sıra izlenmemiştir. Bireyin performansına göre öğretmen hedefleri seçebileceği belirtilmiştir.

Hedef davranışların bazılarında yukarıda anlatılan binişik olmamalıdır kuralına uygun olmadığı görülmüştür. (Bölüm 3.3., 3.3.1. Metni doğru ve akıcı sesli olarak okur, Bölüm 3.6.1.Harfleri ve harflerin ses bilgisel özelliklerini ayırt eder.)

Hedefler kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılmıştır.

Hedefler genel olarak öğrenci davranışına dönük ifade edilmiştir. Her bir hedefin somut olduğu görülmüştür. Bazı hedeflerde davranışın belirsiz olarak ele alındığı görülmekte ve bu durumun alanda çalışan öğretmenler arasında anlayış farklılıkları oluşturabileceği düşünülmektedir. (Bölüm 3.3., 3.3.6 Okuduğunu anlamak için görselleri kullanır yerine Okuduğunu anlamak için görselleri inceler/yararlanır ifadesi yazılabilir, 3.3.6.1 Metindeki grafikleri kullanır yerine Metindeki grafikleri okur, 3.3.6.2. Metindeki tabloları kullanır yerine Metindeki tabloları yorumlar, 3.3.6.3. Metindeki şekilleri kullanır yerine Metindeki şekiller yorumlar ifadeleri yazılabilir.)

Akıcı okuma hedef davranışlarda bazı davranışlara yer verilmediği (okuma hızı, okuma doğruluğu, prozodik okuma) hepsinin akıcı okuma başlığı altında verildiği bu amaçların eksik ve açıklamalarının yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Hedeflere uygun etkinlik örneklerine ‘açıklamalar’ kısmında yeterli bir şekilde yer verilmiştir. Ancak bazı etkinlik örneklerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bölüm 3.3. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama bölümünde Metindeki grafikleri kullanır hedef davranışı ile ilgili bir açıklamaya yer verilmemiştir.

Bölüm 3.5. Yazılı anlatım bölümünde Yazacağı metinle ilgili taslak oluşturur hedefinde açıklamalar kısmında taslak oluşturma ile ilgili bilgiye yer verilmemiştir.

Bölüm 3.6. Dil bilgisi bölümünde Noktalama işaretlerini sıralar hedefinde açıklamalar kısmında sıralamanın neye göre olacağı ile ilgili bilgiye yer verilmemiştir.

Erken Okuryazarlık ve İlk Okuma ve Yazma bölümünde hedeflerde ölçülebilir ve gözlenebilir ifade kullanımına yer verilmiştir. (...okur, gösterir, ...yazar vb.)

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama’ bölümünde hedeflerde ölçülebilir ve gözlenebilir ifade kullanımına yer verilmiştir.

‘Dinlediğini anlama’ bölümünde bazı hedeflerde ölçülebilir ve gözlenebilir ifade kullanımına yer verilmediği, bilişsel alan hedeflerini davranışa dönüştürmede kullanılan eylemsilere yer verildiği görülmüştür. (Dinleyeceği metin hakkında tahminlerde bulunur)

Okuma ve Yazma Modülü'nün farklı kategorileri ve değerlendirme ölçütleri üzerinden bir inceleme Tablo 4.10'de sunulmaktadır.

Tablo 4.10. Okuma ve Yazma Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme

Kriterler	Uygulama Durumu
Aşamalı Sınıflama İlkelerine Uygunluğu	✓
Öğrenci Hazır Bulunuşluk Seviyesi	✓
Binişiklik Olmama Durumu	Bölüm 3.3., 3.3.1, 3.6.1.
Kenetlilik İlkesine Uygun	✓
Öğrenci Davranışına Dönük	Bölüm 3.3., 3.3.6, 3.3.6.1., 3.3.6.2., 3.3.6.3.
Hedeflere, Kazanımlara, Yeterliliklere Uygun Etkinlik Örnekleri	Bölüm 3.3., 3.5., 3.6.

4.2.1.1.4. Erken Matematik Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular

Matematik eğitiminin amacı bütün öğrencilerin öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirmesidir. Fakat öğrencilerin büyük çoğunluğun matematikte zorluk yaşaması yaşamın bir gerçeği olarak görülür (Tall ve Razali, 1993: 209) Yaşanan bu zorlukların bir an önce tespit edilerek giderilmesi gerekir. Çünkü matematikte çoğunlukla bir konu diğer konuları öğrenmenin ön koşulu olduğundan bir konunun anlaşılabilmesi bir sonraki konunun öğrenilmesinde başarısız olması anlamına gelmektedir.

Matematiksel öğrenme güçlüğü olan Diskalkuli (Dyscalculia) ifadesi Yunanca bir örnek olan “dis” (bozuk-kötü) ve Latince “calcular” (sayma-hesaplama) sözcüklerinden türetilmiş olup, kötü hesaplama anlamına gelir (Sezer ve Akın, 2011).

Matematiksel öğrenme güçlüğü olan bireylerin genel özellikleri; matematik sorularına yavaş cevap verme, dokunarak sayma, matematiksel dili anlamada güçlük, matematikte bellek güçlükleri, sıralama ile ilgili güçlükler, yer ve uzamsal organizasyonlarla ilgili güçlükler, anlama yerine taklit ve ezbere dayanma (Hannell, 2013).

Erken matematik modülü ile öğrenme güçlüğü olan bireylerin okul öncesi dönemde matematiğin en temel becerilerini öğrenmelerini sağlamak, ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak ve ileri matematik becerilerinde başarılı olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Modülün hedefleri incelendiğinde; hedefler genel olarak konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiştir. Modülde hedeflerin öğrenme alanlarına göre dağılımını gösteren bir tabloya rastlanmamıştır. Hedefler incelendiğinde “...eşler, gruplandırır, sıralar, söyler, ayırt eder, işlem yapar, okur, tablolar oluşturur” ifadelerinin yer aldığı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak hedeflerin yazıldığı söylenebilmektedir. Yeterliye dayalı amaç yazma yaklaşım örneklerine rastlanmamıştır.

Hedef davranışların sınırları bellidir ve aralarında binişiklik bulunmamaktadır.

Hedefler kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılmıştır

Hedefler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili tüm hedefler yazılarak ve öğrencinin mevcut performansı belirlenerek öğrenciye uygun hedefler oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Hedeflere uygun etkinlik örneklerine ‘açıklamalar’ kısmında yeterli bir şekilde yer verilmiştir ancak bazı hedeflerde açıklamaların yetersiz olduğu görülmüştür. (Bölüm 4.2. Uzamsal ilişkilerin nasıl çalışacağı ile ilgili bilgilere yer verilmemiştir.)

Bölüm 4.3. Sayılar kısmında ‘Karışık sırada verilen 1’den 10’a kadar olan sayıları sıralar’ hedef davranışında sıralamanın nasıl yapılacağı anlaşılamamaktadır ancak açıklamalar kısmında ‘hedef davranışın öğretiminde bireyin yazması beklenmelidir, yazma becerisine sahip olamayan bireylerde söyleme davranışı çalışılmalıdır’ ifadeleri hedef davranışın anlaşılmasını sağlamaktadır. Bazı hedeflerde ölçülebilir ve gözlenebilir ifade kullanımına yer verilmiştir.

Erken Matematik Modülü'nün farklı kategorileri ve değerlendirme ölçütleri üzerinden bir inceleme Tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11. Erken Matematik Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme

Kriterler	Uygulama Durumu
Aşamalı Sınıflama İlkelerine Uygunluğu	✓
Öğrenci Hazır Bulunuşluk Seviyesi	✓
Binişiklik Olmama Durumu	✓
Kenetlilik İlkesine Uygun	✓
Öğrenci Davranışına Dönük	✓
Hedeflere, Kazanımlara, Yeterliliklere Uygun Etkinlik Örnekleri	Bölüm 4.2.

4.2.1.1.5. Matematik Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular

Matematik modülü ile öğrenme güçlüğü olan bireylerin okul döneminde matematiğin en temel becerilerini öğrenmelerini ve ileri matematik becerilerinde başarılı olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Modülün hedefleri incelendiğinde; hedefler genel olarak konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiştir. Hedefler incelendiğinde “...sayar, İfade eder,...yazar,...ayırt eder,...işlem yapar,...problem çözer,...ölçer,...tahminde bulunur ”ifadelerinin yer aldığı, hedeflerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel olarak yazıldığı söylenebilmektedir. Modülde hedeflerin öğrenme alanlarına göre dağılımını gösteren bir tabloya rastlanmamıştır. Yeterliçe dayalı amaç yazma yaklaşım örneklerine rastlanmamıştır.

Hedefler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili tüm hedefler yazılarak ve öğrencinin mevcut performansı belirlenerek öğrenciye uygun hedefler oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Ancak ‘sayılar ve işlemler’ bölümünde hedef olarak belirtilen ‘Ritmik Sayar’ ifadesinin hedef davranışlarında aşamalı olarak sıralanmadığı görülmüştür. (1’den 100’e kadar ileri doğru onar ritmik sayar ifadesinden önce 1’den 100’e kadar ileri doğru sayar ifadesi yer almalıydı. 20’ye kadar ileri doğru ikişer ritmik sayar hedef davranışından sonra 50’ye ve 100’e kadar ileri doğru ikişer ritmik sayar, 100’den başlayarak geriye doğru ikişer ritmik sayar hedef davranışlarının yer almadığı görülmüştür.) Ayrıca ‘Sayıları Romen rakamlarıyla ifade eder’ ifadesi

öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve hedefin ön koşul becerileri düşünüldüğünde Geometri bölümünden önce hedef olarak yazılmasının daha uygun olduğu söylenebilir.

Hedef davranışların bazılarının binişik olmamalıdır kuralına uygun olmadığı görülmüştür. (Bölüm 5.1. 5.1.5. Doğal sayıların basamak ve basamak değerlerini yazar, 5.1.2. Paydaları eşit kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini yapar, Bölüm 5.4., 5.4.2. Çetele, sıklık tablosu, nesne, şekil ve sütun grafiği oluşturur.)

Hedefler kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılmıştır

Hedeflere uygun etkinlik örneklerine ‘açıklamalar’ kısmında yeterli bilgiye yer verilmediği görülmüştür. (Bölüm 5.1., 5.1.3. Ölçme ve Veri İşleme bölümünde)

Hedeflerde ölçülebilir ve gözlenebilir ifade kullanımına yer verilmiştir. (...sayar, ...yazar, karşılaştırır, ...sıralar, ...toplama işlemi yapar vb.)

Matematik Modülü'nün farklı kategorileri ve değerlendirme ölçütleri üzerinden bir inceleme Tablo 4.12’de sunulmaktadır.

Tablo 4.12. Matematik Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme

Kriterler	Uygulama Durumu
Aşamalı Sınıflama İlkelerine Uygunluğu	✓
Öğrenci Hazır Bulunuşluk Seviyesi	✓
Binişiklik Olmama Durumu	Bölüm 5.1., 5.1.5., 5.1.27., 5.4., 5.4.2.
Kenetlilik İlkesine Uygun	✓
Öğrenci Davranışına Dönük	✓
Hedeflere, Kazanımlara, Yeterliliklere Uygun Etkinlik Örnekleri	✓

4.2.1.1.6. Sosyal Etkileşim Modülü Hedeflerine İlişkin Bulgular

İnsanlar arası iletişim toplumsal yaşam için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Diğer bireylerle iletişim kurmak için sadece sözlü iletişim yeterli değildir (Şipal, 2008). Sosyal etkileşimin başarısı, diğer insanlarda bilişsel ve duygusal süreçleri fark etme yeteneğine dayanmaktadır (Völlm ve diğerleri, 2006; Singer, 2006).

Yani, etkili iletişim için çok önemli olan diğer insanları anlama ve onların davranışlarını yordama yeteneğidir. İnsanlar, diğer canlı türleri gibi karşısındakinin hareketini tahmin etmek için çeşitli ipuçlarını (yüz ifadesi, ses tonu, vücut dili...) kullanırlar. İnsanlar karşısındakinin tutumuna cevap verirken onun sosyal statüsünü, inançlarını, tutkularını, niyetlerini, zihinsel durumlarını, bilgi birikimini ve isteklerini de göz önünde tutarak tepki verirler. İşte bu diğerlerinin ruhsal durumlarından sonuç çıkarabilme yeteneğine zihin kuramı denir (Stone, Baron-Cohen ve Knight, 1998). Yapılan araştırmalarda özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde sosyal etkileşim konusunda zorlandıkları görülmüştür.

Sosyal etkileşim modülü ile öğrenme güçlüğü olan bireylerin sözel olmayan iletişim, kişiler arası ilişkiler ve duygu/davranış düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Modülün hedefleri incelendiğinde; hedefler konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiştir. Hedeflerin ağırlıklı olarak duyuşsal alan ile ilgili olduğu söylenebilmektedir. “...duyguları ayırt eder, iletişim kurar, problem çözer, oynar, düzenler” gibi ifadelerin yer aldığı bilişsel ve devinişsel alanlarla ilgili hedeflerin de yazıldığı söylenebilmektedir. Modülde hedeflerin öğrenme alanlarına göre dağılımını gösteren bir tabloya rastlanmamıştır. Yeterliye dayalı amaç yazma yaklaşım örneklerine rastlanmamıştır.

Hedefler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Konu ile ilgili tüm hedefler yazılarak ve öğrencinin mevcut performansı belirlenerek öğrenciye uygun hedefler oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Hedef davranışların sınırları bellidir ve aralarında binişiklik bulunmamaktadır.

Hedefler kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılmıştır.

Hedeflere uygun etkinlik örneklerine ‘açıklamalar’ kısmında yeterli bilgiye yer verilmediği görülmüştür.

Sosyal Etkileşim Modülü'nün farklı kategorileri ve değerlendirme ölçütleri üzerinden bir inceleme Tablo 4.13'te sunulmaktadır.

Tablo 4.13. Sosyal Etkileşim Modülü Hedeflerine İlişkin Değerlendirme

Kriterler	Uygulama Durumu
Aşamalı Sınıflama İlkelerine Uygunluğu	✓
Öğrenci Hazır Bulunuşluk Seviyesi	✓
Binişiklik Olmama Durumu	✓
Kenetlilik İlkesine Uygun	✓
Öğrenci Davranışına Dönük	✓
Hedeflere, Kazanımlara, Yeterliliklere Uygun Etkinlik Örnekleri	✓

4.2.1.2. Programın Hedef İfadelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın hedef ifadelerine ilişkin görüşleri belirlemek adına öğretmenlere: “Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının hedef ifadelerine ilişkin görüşleri nelerdir?” Soru bağlamında, programın hedef ifadelerini oluşturan beş alt tema altında gruplandırılmıştır.

- a.** Hedef ifadelerinin ölçülebilir ve izlenebilir olarak ifade edilip edilmediğine ilişkin görüşleriniz
- b.** Hedeflerin ulaşılabilir hedefler olup olmadığına ilişkin görüşler
- c.** Hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olup olmadığına ilişkin görüşler
- d.** Hedeflerin bitişik olarak yazılmış olup olmadığına ilişkin görüşler
- e.** Hedeflerin kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılıp yazılmadığına ilişkin görüşler

Öğretmenlerin, programın hedef ifadelerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Programın Hedef İfadelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın Hedef İfadelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	f
Hedeflerin ölçülebilir gözlenebilir olması	10
Hedeflerin ulaşılabilir olması	11
Hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olması	13
Hedeflerin bitişik olmaması	8
Hedeflerin kenetlilik ilkesine uygun olması	14

4.2.1.2.1. Hedef İfadelerinin Ölçülebilir ve İzlenebilir Olarak İfade Edilip Edilmediğine İlişin Bulgular

Programda yer alan hedef ifadelerinin ölçülebilir ve izlenebilir olarak ifade edilip edilmediğine ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Hedef ifadelerinin ölçülebilir ve izlenebilir olarak ifade edilip edilmediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on öğretmen hedeflerin ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde olduğunu ifade etmiştir. Dört öğretmen ise kısmen ölçülebilir ve gözlenebilir olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

4.2.1.2.2. Hedef İfadelerinin Ölçülebilir ve İzlenebilir Olarak İfade Edildiği, Kısmen Ölçülebilir Ve İzlenebilir Olarak İfade Edildiğine Yönelik Bulgular

Hedef ifadelerinin ölçülebilir ve izlenebilir olarak ifade edildiği, kısmen ölçülebilir ve izlenebilir olarak ifade edildiği yönünde görüş bildiren öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Hedef ifadeleri net bir şekilde ediliyor. Evet somut ifadeler yer aldığı için herhangi bir karmaşıklık bir şey olmuyor, programda yer alan eşler söyler okur gibi ifadeler. Bu programın ölçülebilir ve izlenebilir olduğunu ifade ediyor.” (K 8)

“Kesinlikle izlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde ifade ediliyor.” (K 1)

“Bence ölçülebilir ve izlenebilir olarak ifade edilmiştir. Mesela yapar, söyler çizer gibi ifadeler var.” (K 9)

“Evet, ölçülebilir ve izlenebilir olarak ifade edilmiştir.” (K 4)

“Çoğunlukla ifade edilebiliyor. Yani ölçülebilir izlenebilir. Zaten gözümlerle hani bunu görüp tespit edebileceğimiz, mesela nesneleri işte eşler kazanımı diyelim. Bunu mesela 10 denemenin işte dokuzunda hani doğru yaptığını eşlik edebildiğini bunu biz tespit

edebiliyoruz ama bilir ya da işte böyle tahmin eder gibi ifadeler kullanıldığında bu biraz ölçülebilir kısmını bizim için sıkıntıya sokabiliyor. Bu ölçüt programda mevcut değil. Yani çocuk bunun %100 doğru yapacak ya da on “denemenin dokuzunu doğru yapacak diye bir şey mevcut değil.” (K 6)

“Ölçülebilir ve izlenebilir, sadece sosyal ve duygusal alanda ölçülüp, izlenemez. Yani hepsi değil. Hepsinin ölçülüp izlenmesi mümkün değil. Yani öfkelenildiğinde kendini sakinleştirir, mutlu olduğunda aşırı tepkilerini kontrol eder gibi ifadelerin havada kalan terimler olduğunu düşünüyorum bunun.” (K10)

“Genel olarak ifade edilmemiş, özellikle ölçütleri çok fazla belli değil. Net bir şekilde belirlenmemiş birazcık yoruma dayalı bırakılmış öğretmenim yorumuna dayalı bırakılmış diye düşünüyorum.” (K 2)

Öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere hedeflerin genel olarak ölçülebilir ve izlenebilir olduğu yönünde görüş belirttikleri, sosyal etkileşim modülünde yer alan bazı hedef ifadelerinin ölçülebilir ve izlenebilir olmadığı, hedef ifadelerinde ölçüt kullanılmadığına ilişkin görüşler yer almaktadır.

4.2.1.2.3. Hedeflerin Ulaşılabilir Hedefler Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Programda yer alan hedeflerin ulaşılabilir hedefler olup olmadığına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Hedeflerin ulaşılabilir hedefler olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on bir öğretmen ulaşılabilir hedefler olduğuna yönelik görüş bildirirken üç öğretmen hedeflere göre değişkenlik bildirir şeklinde görüş belirtmiştir.

4.1.1.1.1. Hedeflerin Ulaşılabilir Hedefler Olduğuna Yönelik Bulgular

Hedeflerin ulaşılabilir hedefler olduğuna yönelik görüşler bildiren öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Hedefler, evet, ulaşılabilir hedefler” (K 5)

“Kesinlikle ulaşılabilir, yani ulaşamayacak bir hedef olduğunu düşünmüyorum. Hepsi öğrencilerimize hitap edip ulaşılacak hedeflerden bahsetmişler.” (K 1)

“Ulaşılacak şeyler dolayı genelde zaten daha basit, anlaşılır başlıyor. Daha sonra karmaşığa sonradan geçiyor.” (K 14)

“Ulaşılabilir hedefler.” (K 10)

“Evet ulaşılabilir, çünkü zorluk yok.” (K 12)

Öğretmen ifadelerine göre üzere hedeflerin ulaşılabilir olduğu yönündeki görüşlerin, hedeflerin basitten zora sıralandığı, ulaşılabilir hedefler şeklinde olduğu söylenebilir.

4.2.1.2.4. Hedeflerin Ulaşılabilir Olmasının Hedeflere Göre Değişkenlik Gösterdiğine Yönelik Bulgular

Hedeflerin ulaşılabilir olmasının hedeflere göre değişkenlik gösterdiğine yönelik görüşler bildiren öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Mesela aslında hedeflere ulaşıyor ama çok zaman alıyor. Bazı hedeflere mesela 6-7 aylık bir zamanı bu da çok uzun sürüyor.” (K 5)

“Modülden modüle çocuktan çocuğa değişebilir bir durum. Yani şöyle hani zaten özel öğrenme güçlüğü de çok geniş kapsamlı mesela hani programa genelini düşündüğümüz zaman yani amaca ayrılan süreye göre ulaşamayacak ya da ulaşılabilir gibi bir yorum yapabiliyor.” (K 13)

Öğretmen ifadelerine göre hedeflerin ulaşılabilir olması yönündeki değişkenliğin, hedefe ayrılan süre ile ilgili olması söylenebilir.

4.2.1.2.5. Hedeflerin Öğrenci Davranışına Yönelik Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Programda yer alan hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olup olmadığına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on üç öğretmen hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olduğu yönünde bir öğretmen hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olduğu ve olmadığına yönelik öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Davranışlar da öğrencilerimizin kazanımları gayet de davranışlara uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.” (K 5)

“Öğrenci davranışlarına yönelik olduğunu düşünüyorum.” (K 13)

“Evet o şekilde davranışlara yönelik.” (K 14)

“Evet. Öğrenci davranışına yönelik olduğunun birçok maddede görüyoruz.” (K9)

“Hedefler, öğrencinin davranışlarına yönelik olduğunu düşünüyorum.” (K 10)

“Her öğrenciye hitap etmediğini düşünüyorum.” (K 1)

Öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olduğu yönündeki cevapların çoğunlukta olması, hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.1.2.6. Hedeflerin Binişik Olarak Yazılmış Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Programda yer alan hedeflerin binişik olarak yazılmış olup olmadığına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Hedeflerin binişik olarak yazılmış olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna altı öğretmen kısmen binişik olarak yazılmıştır yönünde görüş bildirirken sekiz öğretmen binişik olarak yazılmadığına ilişkin görüş belirtmiştir.

Hedeflerin binişik olarak yazılmış olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Yani hedefler birbirinin devamı niteliğinde, yani örneğin sesleri ayırt eder kazanımını hani verdikten sonra sesleri birleştirir, hece oluşturur, heceden kelime kelimeden cümle değil bu şekilde sırayla devam ediyor. Onda bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum.”

(K 6)

“Bir sıra var zaten ona kazanım alıyoruz işte. Birinci kazanımı gerçekleştirdi ise ikinci kazanım gibi orada bir binişiklik olduğunu düşünmüyorum.” (K 5)

“Ayrı ayrı hedefler olarak verilmiş. Evet binişik değildir hedefler.” (K 7)

“Doğru yani kazanımlar art arda gidiyor. Binişik değil.” (K 4)

“Bazı hedeflerin bitişik, bazıları bitişik değil diye hatırlıyorum.” (K 2)

“Hedeflerin bazıları binişiktir bazıları binişik değildir.” (K 9)

“Çoğunluğu ayrı yazılmıştır. Ama bir iki tane bazı gözden kaçmış olanlar var.” (K 10)

“Genelde hatalarla karşılaşabiliyoruz. Birbiri arkasına gelen beceriler bir cümlede ard arda verilebiliyor.” (K 3)

Hedeflerin binişik olarak yazılmış olmasına ilişkin görüşler hedeflerin birbirinin devamı niteliğinde ayrı ayrı hedef olarak verilmesi, hedef davranışların ayrı ayrı verilmesi şeklinde olduğu söylenebilir.

Hedeflerin binişik olarak yazılmasına ilişkin görüşler bazı hedeflerde bir cümlede ard arda verilmesi ile ilgili olduğu söylenebilir.

4.2.1.2.7. Hedeflerin Kenetlilik İlkesine Uygun Olarak Yazılıp Yazılmadığına İlişkin Bulgular

Programda yer alan hedeflerin kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılıp yazılmadığına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik olarak bir tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Hedeflerin kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılıp yazılmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on dört öğretmen kenetlilik ilkesine uygun yazılmış olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Hedeflerin kenetlilik ilkesine uygun yazılmış olduğu yönünde görüş bildiren öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Hedefler içerikle ilişkili.” (K 8)

“Hedefler içerikle tabi ilişkili.” (K 12)

“Bence hedefler içerikle tutarlı diye düşünüyorum.” (K 11)

“Evet hedefler içerikle ilişkili.” (K 4)

“Hedefler içerikli ilişkilidir.” (K 3)

Öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere hedeflerin kenetlilik ilkesine uygun olarak yazıldığı söylenebilir.

Öğretmen görüşleri ve doküman incelemesi ışığında, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının genel amacının özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin bireysel gelişim süreçlerini desteklemek ve bağımsız, topluma uyumlu bireyler haline getirmek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğu, programın hedeflerinin genellikle ölçülebilir ve ulaşılabilir olduğu konusunda hemfikir olsa da, hedeflerin ayrıntılı açıklamaları ve aşamalı sıralamaları eksik bulunmaktadır. Özellikle yeterliğe dayalı hedef yazma konusunda bir uyumsuzluk var. Öğretmenler genellikle programın "kenetlilik ilkesine" uygun olduğunu belirtse de, hedeflerin binişik olduğu ve her öğrenciye uygun olmayabileceği gibi eleştiriler de mevcut. Bu durum, programın genel yapısının sağlam olduğunu fakat hedef belirleme ve izleme süreçlerinde iyileştirmeler gerektiğini göstermektedir.

4.3. PROGRAMIN İÇERİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde destek programının içeriğine ilişkin doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.3.1. Programın İçeriğine İlişkin Doküman Analizi

İçerik oluşturulurken hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların hazırlanmasına önem verilmelidir. Dersteki içerik aşamalı olarak sınıflanmalıdır. İçerik hedef davranışlarla ilişkili, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine göre basitten zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olarak hazırlanmalıdır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003). Programın içerik bölümünde “ne öğretmeliyiz” sorusuna nitelikli yanıtlar verilmesi ve içeriklerin belirlenerek öğrenme yaşantıları oluşturulması öğrenme-öğretme sürecinin programlanması ile mümkündür. Bu bilgiler ışığında özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için hazırlanan destek eğitim programı incelenmiştir. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında içeriğe yönelik net bir bölüm bulunmazken, öğrenme-öğretme süreci içinde ele alındığı görülmüştür. Programda modüler yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Modüller içinde yer alan bölümlerin özelliklerine göre doğrusal ve sarmal yaklaşım olarak ele alındığı ifade edilmiştir. Modüler yaklaşım ile ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir. “Destek modülleri bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlama ve uygulamaya imkân sağlayacak şekilde, kendi içerisinde bütünlüğü olan ve birbirini işlevsel olarak tamamlayacak yapıda hazırlanmıştır.” (MEB, 2021, s.11). Programda yer alan modüllerin; öğrenmeye destek, dil ve iletişim, okuma ve yazma, erken matematik, matematik, sosyal etkileşim olarak altı bölümden oluştuğu görülmektedir. Her bir modülde hedef, hedef davranışlar ve açıklamalar ile ilgili bölümlerin yer aldığı görülmektedir.

4.3.1.1. Öğrenmeye Destek Modülü İçeriğine İlişkin Bulgular

İçerik düzenlenirken konu alanına uygun yapıldığı modüler programlama yaklaşımı benimsendiği görülmektedir.

İçerik seçiminde modülün bölümleri incelendiğinde aşamalılık ilkesi gözetilerek basitten karmaşığa, somuttan soyut, kolaydan zora doğru bir sıralamanın izlendiği söylenebilir. Hedeflere uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alındığı, öğrencilerin bireysel performansını değerlendirme imkânı verildiği görülmektedir.

İçeriğin oluşturulmasından öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğrenme özelliklerinin dikkate alındığı görülmektedir.

İçeriğin ‘yatay kaynaşıklık’(disiplinler arası ilişki ya da geçiş olması durumu) ilkesine uygun olarak hazırlandığı ancak ‘dikey kaynaşıklık’ (farklı öğretim yıllarında kapsamın genişlemesi)ilkesine uygun hazırlanmadığı söylenebilir.

4.3.1.2. Dil ve İletişim Modülü İçeriğine İlişkin Bulgular

İçerik düzenlenirken konu alanına uygun yapıldığı modüler programlama yaklaşımı benimsendiği görülmüştür. Dil ve iletişim modülü içinde yer alan bölümlerin özelliklerine göre doğrusal yaklaşım olarak ele alındığı görülmektedir. Doğrusal yaklaşımda aşamalı ilerlemenin ve ön koşul öğrenmelerin zorunlu olduğu bölümler göz önünde bulundurulursa bazı hedeflerin öğretim sırasında yer değiştirmesi gerektiği söylenebilir.

İçerik seçiminde modülün de hedeflerine uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Bireylerde ulaşılması beklenen hedefler, hedef davranışlar ve hedef davranışlara ulaşmak için uygulamadaki bireylerin yeterlilik durumu dikkate alınarak özel açıklamalara yer verilmiştir.

4.3.1.3. Okuma ve Yazma Modülü İçeriğine İlişkin Bulgular

İçerik düzenlenirken konu alanına uygun yapıldığı modüler programlama yaklaşımı benimsendiği görülmüştür. Okuma ve yazma modülü içinde yer alan bölümlerin özelliklerine göre doğrusal yaklaşım olarak ele alınmıştır. Dil bilgisi bölümü konulara göre sınıflandırılmıştır. Kolaydan zora doğru bir sıranın izlendiği görülmektedir. Programa ve bireyin performansına göre öğretmenin hedefleri seçebileceği belirtilmiştir.

İçeriğin ‘yatay kaynaşıklık’(disiplinler arası ilişki ya da geçiş olması durumu) ilkesine uygun olarak hazırlandığı ancak ‘dikey kaynaşıklık’(farklı öğretim yıllarında kapsamın genişlemesi)ilkesine uygun hazırlanmadığı görülmektedir.

İçerik seçiminde modülün de hedeflerine uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alındığı görülmektedir. Bireylerde ulaşılması beklenen hedefler, hedef davranışlar ve hedef davranışlara ulaşmak için uygulamadaki bireylerin yeterlilik durumu dikkate alınarak özel açıklamalara yer verilmiştir ancak açıklama kısmında dil bilgisi bölümü hedeflerinin nasıl çalışılacağı ile ilgili bilgilerin yetersiz olduğu söylenebilir.

4.3.1.4. Erken Matematik Modülü İçeriğine İlişkin Bulgular

İçerik düzenlenirken konu alanına uygun yapıldığı modüler programlama yaklaşımı benimsendiği görülmüştür. Erken matematik modülü içinde yer alan bölümlerin

özelliklerine göre doğrusal yaklaşım olarak ele alınmıştır. Eşleme becerisinin gruplama becerisinden önce verilmiştir. Bu durum belirtilen becerilerin hedeflerinin sırasının ön koşul öğrenmelere ve aşamalı ilerlemeye uygun olduğunu göstermektedir.

İçeriğin ‘yatay kaynaşıklık’(disiplinler arası ilişki ya da geçiş olması durumu) ilkesine uygun olarak hazırlandığı ancak ‘dikey kaynaşıklık’(farklı öğretim yıllarında kapsamın genişlemesi)ilkesine uygun hazırlanmadığı görülmüştür.

İçerik seçiminde modülün de hedeflerine uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Eşleme becerisinde hedef davranışların öğretiminde önce nesneler daha sonra nesne resimleri ile çalışılması gerektiği belirtilmiştir. Somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlendiği görülmüştür. Bireylerde ulaşılması beklenen hedefler, hedef davranışlar ve hedef davranışlara ulaşmak için uygulamadaki bireylerin yeterlilik durumu dikkate alınarak özel açıklamalara yer verilmiştir ancak uzamsal ilişkiler bölümünün açıklama kısmı yetersiz olduğu söylenebilir.

4.3.1.5. Matematik Modülü İçeriğe İlişkin Bulgular

- İçerik düzenlenirken konu alanına uygun yapıldığı modüler programlama yaklaşımı benimsendiği görülmüştür. Matematik modülü içinde yer alan bölümlerin özelliklerine göre doğrusal ve sarmal yaklaşım olarak ele alınmıştır. Modüldeki hedef davranışlar Düzey 1, Düzey 2, Düzey 3, Düzey 4 olmak üzere dört ayrı düzeyde oluşturulmuştur. Hedef ve hedef davranışların öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre gruplandırılması matematik modülünün bireysel öğretime dayalı olduğunu göstermektedir.
- İçeriğin ‘yatay kaynaşıklık’(disiplinler arası ilişki ya da geçiş olması durumu) ilkesine ve ‘dikey kaynaşıklık’(farklı öğretim yıllarında kapsamın genişlemesi)ilkesine uygun hazırlandığı görülmüştür.
- İçeriğin ‘yatay kaynaşıklık’(disiplinler arası ilişki ya da geçiş olması durumu) ilkesine ve ‘dikey kaynaşıklık’(farklı öğretim yıllarında kapsamın genişlemesi)ilkesine uygun hazırlandığı görülmüştür.
- İçerik seçiminde modülün de hedeflerine uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Ritmik sayma hedef ve hedef davranışların öğretiminde önce nesneler daha sonra nesne resimleri ile çalışılması gerektiği belirtilmiştir. Somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlendiği görülmüştür. İçerik öğrenciler için günlük hayatta karşılırlarına çıkan

problemlerin çözümüne ilişkin örneklerle hazırlanmıştır. Sayılar ve işlemler, ölçme ile ilgili bölümlerin hedef davranışların nasıl uygulanacağı ile ilişkili açıklama kısmı yetersiz olduğu söylenebilir.

4.3.1.6. Sosyal Etkileşim Modülü İçeriğe İlişkin Bulgular

İçerik düzenlenirken konu alanına uygun yapıldığı modüler programlama yaklaşımı benimsendiği görülmüştür. Sosyal etkileşim modülü içinde yer alan bölümlerin özelliklerine göre doğrusal ve sarmal yaklaşım olarak ele alınmıştır. Modüldeki hedef davranışların aşamalı ilerleme ve ön koşul öğrenmelerin gerektiği şekilde sıralandığı görülmüştür.

İçeriğin ‘yatay kaynaşıklık’(disiplinler arası ilişki ya da geçiş olması durumu) ilkesine uygun olarak hazırlandığı ancak ‘dikey kaynaşıklık’(farklı öğretim yıllarında kapsamın genişlemesi)ilkesine uygun hazırlanmadığı görülmüştür.

İçerik seçiminde modülün hedeflerine uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Ancak bazı hedef ve hedef davranışların öğretiminde ‘nasıl öğretelim ’sorusuna ilişkin cevapların yetersiz kaldığı görülmektedir. Modülün ‘Kişiler arası ilişkiler’ bölümünde belirtilen ‘Kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan problemi çözer’ hedefinin hedef davranışları kısmında ‘Problemi tanımlar’, ‘Olası çözümleri söyler’, ‘En iyi çözümü seçer’, ‘Çözümü uygular’, ‘Çözümü değerlendirir’ cümleleri yer almaktadır. Hedef davranışların nasıl öğretileceği açıklamalar kısmında yeterli bir şekilde ifade edilmediği görülmüştür. İçerikte hedef ve hedef davranışların öğrenciler için günlük hayatta karşılarına çıkan problemlerin çözümüne ilişkin örneklerle hazırlanmıştır ancak örneklerin öğretim kısmındaki açıklamaların yetersiz olduğu söylenebilir.

İçerikle ilgili tüm modüller incelendiğinde şunları söylemek mümkündür.

1. Eğitim programının içeriği programın genel hedefleri ile tutarlıdır.
2. Eğitim programının içeriği hedeflerle tutarlıdır.
3. Eğitim programının içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.
4. Eğitim programının içeriği öğretim yöntem ve tekniklerinin ve ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının seçimine kaynaklık edebilmektedir.
5. Eğitim programının içeriği günceldir.

6. Eğitim programının içerikleri birbirleri ile ilişkilidir ve birbiri arasında bağlantı kurulmaktadır.
7. Eğitim programının içerikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenebilir niteliktedir.
8. Eğitim programının içeriğinin bazı bölümlerinde açıklama kısımlarının yetersiz olduğu söylenebilmektedir.
9. Eğitim programının içerikleri özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.
10. Eğitim programının içerikleri öğrencilere bilişsel becerileri kazandırmaya yöneliktir.
11. Eğitim programının içerikleri öğrencilere duyuşsal becerileri kazandırmaya yöneliktir.
12. Eğitim programının içerikleri öğrencilere devinimsel becerileri kazandırmaya yöneliktir.

Sosyal etkileşim modülü içeriği ilişkin özet bilgiler Tablo 4.15’de yer almaktadır.

Tablo 4.15. Sosyal Etkileşim Modülü İçeriğine İlişkin Anahtar Bulgular ve Değerlendirmeler

Kriter	Bulgular ve Değerlendirmeler
Yaklaşım	Modüler programlama yaklaşımı benimsenmiş; doğrusal ve sarmal yaklaşımlar uygulanmıştır.
Hedef Davranışlar	Aşamalı ilerleme ve ön koşul öğrenmeler dikkate alınarak sıralanmıştır.
Yatay Kaynaşıklık	İlkesine uygun olarak hazırlanmıştır.
Dikey Kaynaşıklık	İlkesine uygun hazırlanmamıştır.
Gelişim Özellikleri	Bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.
Öğretim Yetersizlikleri	"Nasıl öğretelim?" sorusuna yeterli cevap verilememiştir.
Günlük Hayat Bağlantıları	Öğrenciler için günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin örnekler kullanılmıştır.
Genel Tutarlılığı	Programın genel hedefleri ile tutarlıdır.

Tablo 4.15. (Devamı) Sosyal Etkileşim Modülü İçeriğine İlişkin Anahtar Bulgular ve Değerlendirmeler

Hedef Tutarlılığı	Hedeflerle tutarlıdır.
Öğrenci İlgisi ve İhtiyaçları	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.
Öğretim Yöntemleri	Öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimine kaynaklık edebilmektedir.
Güncellik	Günceldir.
İçerik İlişkisi	İçerikler birbirleri ile ilişkilidir ve birbiri arasında bağlantı kurulmaktadır.
Bireysel Farklılıklar	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenebilir niteliktedir.
Açıklama Yetersizlikleri	Bazı bölümlerde açıklamalar yetersizdir.
Özel Öğrenme Güçlüğü	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.
Bilişsel Beceriler	Öğrencilere bilişsel beceriler kazandırmaya yöneliktir.
Duyuşsal Beceriler	Öğrencilere duyuşsal beceriler kazandırmaya yöneliktir.
Devinimsel Beceriler	Öğrencilere devinimsel beceriler kazandırmaya yöneliktir.

4.3.2. Programın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın içeriğine ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik öğretmenlere: “Programın içeriğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soru bağlamında sekiz alt tema belirlenerek görüşme yapılan öğretmenlere programın içeriğine yönelik görüşleri alınmıştır.

- Programda belirlenen içeriğin programın hedeflerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşler
- Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının içeriğin oluşturulmasında öğrenci özellikleri dikkate alınıp alınmadığına ilişkin görüşler

- c. Programın içeriği hazırlanırken bireysel fayda, toplumsal fayda, sosyal uyum gibi ölçütler dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşler
- d. Programın içeriğinde bulunan modüllerin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşler
- e. Programın içeriğinde bulunan toplam ders saatlerinin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşler
- f. Programda yer alan içerik güncel olup olmaması ve ihtiyaçlara cevap vermesi ile ilgili görüşler
- g. Programda yer alan içeriğin tutarlı olup olmaması ile ilgili görüşler
- h. Programda yer alan içeriğin kaynaşıklık durumu ile ilgili görüşler

Öğretmenlerin, programın içeriğine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4.16’de sunulmuştur.

Tablo 4.16. Programın İçeriğine İlişkin Öğretmen Bulguları

Öğretmen Görüşleri	f
İçeriğin program hedeflerine uygun olması	14
İçerikte öğrenci özelliklerinin dikkate alınması	10
Bireysel-toplumsal fayda, sosyal uyumun kısmen dikkate alınması	8
Modüllerin yeterli olması	8
Ders saatlerinin yetersiz olması	13
İçeriğin güncel olması ve ihtiyaçlara cevap vermesi	12
İçeriğin tutarlı olması	14
Kaynaşıklık durumunun olması	13

4.3.2.1. İçeriğin Program Hedeflerine Uygunluğuna Yönelik Bulgular

İçeriğin program hedeflerine uygunluğuna ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Programda belirlenen içeriğin programın hedeflerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on dört öğretmen programda belirlenen içeriğin programın hedeflerine uygun olduğu yönünde görüşlerini belirtmiştir.

Programda belirlenen içeriğin programın hedeflerine uygun olduğu yönünde öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Yani ben hedeflere uygun hazırlandığını düşünüyorum çoğunlukla yani çocuğa çocuğun aslında neye ihtiyacı varsa hani bizim amacımız bu, her çocuk farklılık gösteriyor ve onun neye ihtiyacı varsa ona göre hedefler belirleniyor ve hedef ile içeriğinde uygun olduğunu, birbiriyle uyumlu olduğunu düşünüyorum açıkçası.” (K 6)

“Hedeflere uygun amaçlarla içerikler aynı zamanda.” (K 9)

“Yani içerik özellikleri evet genel baktığımızda dikkate alınıyor, öyle diyebiliriz.” (K 2)

“İçerik program hedeflerine uygun bir şekilde hazırlanmış.” (K 8)

“Evet, program içerikle uygundur.” (K 1)

4.3.2.2. Programın İçeriğin Oluşturulmasında Öğrenci Özellikleri Dikkate Alınıp Alınmadığına İlişkin Bulgular

Programın içeriğinin oluşturulmasında öğrenci özellikleri dikkate alınıp alınmadığını belirlemeye yönelik olarak üç tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının içeriğin oluşturulmasında öğrenci özellikleri dikkate alınıp alınmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on öğretmen öğrenci özelliklerinin dikkate alındığına dair görüş bildirirken üç öğretmen kısmen dikkate alındığına dair görüş bildirmiş, bir öğretmen ise içerik oluşturulurken öğrenci özelliklerinin dikkate alınmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının içeriğin oluşturulmasında öğrenci özellikleri dikkate alındığına dair öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Dikkate alınmıştır.” (K 14)

“Evet, öğrenci özelliklerini dikkate aldığını görüyorum.” (K 9)

“Öğrenci özelliklerinin dikkate alınmış olduğunu düşünüyorum.” (K 13)

“Öğrenci davranışlarına yönelik olduğunu düşünüyorum.” (K 2)

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının içeriğin oluşturulmasında öğrenci özelliklerinin kısmen dikkate alındığına dair öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Dikkate alındığını ama sadece çocuklarıyla şey, çocukların diğer arkadaşlarıyla beraber görüştüğü duygusal alan bölümünde eksiklik olduğunu düşünüyorum.” (K 10)

“%60- 70 oranında alınmış, bir %30 eksiklik olduğunu düşünüyorum.” (K 4)

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının içeriğin oluşturulmasında öğrenci özelliklerinin dikkate alınmadığına dair öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Öğrenci özelliklerini dikkate alındığını düşünmüyorum.” (K 1)

Öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere çoğunluğun içeriğin öğrenci özelliklerine göre hazırlandığına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.3.2.3. İçerikte Bireysel Fayda, Toplumsal Fayda, Sosyal Uyum Ölçütlerin Dikkate Alınarak Hazırlanıp Hazırlanmadığına İlişkin Bulgular

Programın içeriğinin oluşturulmasında bireysel fayda, toplumsal fayda, sosyal uyum ölçütlerin dikkate alınıp alınmadığını belirlemeye yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Programın içeriği hazırlanırken bireysel fayda, toplumsal fayda, sosyal uyum gibi ölçütler dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna altı öğretmen ölçütlerin dikkate alınarak hazırlandığı yönünde görüş bildirirken, sekiz öğretmen ölçütlerin kısmen dikkate alınarak hazırlandığı yönünde görüş bildirmiştir.

Programın içeriği hazırlanırken bireysel fayda, toplumsal fayda, sosyal uyum gibi ölçütler dikkate alınarak hazırlandığına ilişkin öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Hazırlanmıştır.” (K 4)

“Ben bu konuda da olumlu düşünüyorum. Çünkü sosyal hayatla ilgili günlük yaşam becerileri ile ilgili de gereken özen ve yoğunluk verilmiş diye düşünüyorum. Amaç ve kazanımlarda.” (K 13)

“Yani bunlara dikkat öğrenerek hazırlanmış diye düşünüyorum.” (K 8)

“Ölçütler dikkate alınmış.” (K 12)

Programın içeriği hazırlanırken bireysel fayda, toplumsal fayda, sosyal uyum gibi ölçütlerin kısmen dikkate alınarak hazırlandığına ilişkin öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Sadece bazen toplumsal fayda, sosyal uyumla ilgili kazanımları aslında çok başlarda görmemiz gerekirken bazen göremiyoruz. Aslında toplumsal fayda sosyal uyumu sağlamak için de ekstra kazanım gerekli. Çok çok yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (K 6)

“Kısmen diyelim tamamen alındığını düşünmüyorum.” (K 1)

“Sosyal uyum açısından bazı maddelerde eksiklikler olduğunu söyleyebilirim.” (K 9)

“Toplumsal fayda ve sosyal uyumda dikkate alınmadığını düşünüyorum. O da tamamen rehabilitasyonda bireysel çalışmamızdan kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Programı yani ekleyecek olursam sosyal uyumda destek eğitim programına yazarken şey diye yazılmamalı. Yani çocuk işte diğer akranlarıyla bunu yapar. Toplumda şunu yapar diye bir bölüm var ama biz onu bölümü yani topluma çocuğa çıkarmadığımız bireysel çalıştığımız için yapamıyoruz. Bazı bölümler değiştirilebilir.” (K 10)

“Bu ifadeler yeterli ama yeterli olmayan şey çocuğa nasıl bir ortamda uygulayacağız yani? Hani hedefler evet var ama ben bireysel çalıştığım çocuğa bunu nasıl hani şey yapabilirim.” (K 7)

Öğretmen ifadelerine göre içerik hazırlanırken bireysel fayda, toplumsal fayda sosyal uyum gibi ölçütlerin kısmen yer alması görüşlerinin çoğunlukta olmasının kazanımların yetersiz oluşu, dersin yapıldığı ortam ile ilgili yetersizlikler, öğretimin bireysel oluşu gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.2.4. Programdaki Modüllerin Yeterli Olmasına İlişkin Bulgular

Programdaki modüllerin yeterli olmasını belirlemeye yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Programın içeriğinde bulunan modüllerin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna sekiz öğretmen modüllerin yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken yedi öğretmen kısmen yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Programın içeriğinde bulunan modüllerin yeterli olduğuna yönelik öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Genel olarak bütün modülleri düşünürsek, yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K 6)

“Program içindeki modüllerin yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K 9)

“Yetersiz olduğunu hiç düşünmedim çünkü evet yeterli buluyorum.” (K 13)

“Programda yer alan modül modüller yeterli.” (K 7)

Programın içeriğinde bulunan modüllerin kısmen yeterli olduğuna yönelik öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Kısmen ya bazen kimi öğrencimiz için yeterli olup kimi öğrencilerimiz için tam tersi yeterli olmayabiliyor. Yani öğrencilerimizin dediğim gibi ilk başta söylediğim gibi bireysel farklılıklara dikkat etmediği için her öğrenciye hitap etmiyor.” (K 1)

“Yani %80 oranında yeterli biraz daha modül eklenebilir. %20 oranını bir modül eklenebilir.” (K 4)

“Duygusal alanda değişiklik istiyor yani aslında ama yeterli yani sadece sosyal alanda birazcık eksikliğin olduğunu düşünüyorum. Hatta dilde de biraz da açıklanarak yazılabilir. Yani ekstra bir modül eklenmesinden ziyade var olan modüllerin içeriğinin zenginleştirilmesi ile ilişkili olduğunu düşünüyorum. Dil alanının daha da zenginleştirilmesi istiyorum. Aynı zamanda sosyal alanda zenginleştirilmesi ve somut yapılabilir şeylere indirgenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K10)

“Öğrenme alanları, modellerin sayısı aslında yetersiz şöyle, çünkü düşündüğüm birkaç tane modül var. Örneğin öğrencinin kendini değerlendirmesi ile ilgili birkaç hedef eksik modüllerin arasında belki diğer modüllerin arasına karıştırmış olabilirler ama yine de yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (K 2)

Öğretmen ifadelerine göre çoğunluğun modüllerin yeterli olduğu yönünde görüş belirttikleri, kısmen yeterli olarak görüş belirten öğretmenlerin ifadeleri, öğrencinin bireysel özelliklerinin dikkate alınmaması, öğrencinin kendini değerlendirmesi ile ilgili hedeflerin eksikliği, sosyal etkileşim modülündeki hedeflerin yetersiz olması şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2.5. İçerikte Bulunan Ders Saatlerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Programda bulunan ders saatlerinin yeterliliğine yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Programın içeriğinde bulunan toplam ders saatlerinin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna bir öğretmen evde aile desteği sağlanırsa içerikteki ders saatlerinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken, on üç öğretmen içerikteki ders saatlerinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Programın içeriğindeki ders saatlerinin yetersiz olduğuna yönelik öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Asla ders saatinin yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü biliyorsunuz haftalık hani iki saat, aylık sekiz saat hani ders verebiliyoruz. Bu çocukların çok daha fazla ders saatine ihtiyacı var. Mümkünse keşke haftada 6 saat en az alabilse bir çocuk o yüzden yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (K 6)

“Kesinlikle yetersiz kesinlikle. Haftada iki saat öğrenci için çok az bir süre.” (K 1)

“Öğrenme güclüğü için bence haftada ikiden dörde çıkartılmalı.” (K 4)

“Süresi yeterli değildir, mutlaka arttırılmalıdır.” (K 9)

“Yani ders saatleri yeterli değil. Tabii ki de bir öğrenci iki saat haftada hiçbir etkisi olmuyor.” (K 2)

Öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere büyük çoğunluğun ders saatlerini yetersiz bulduğu ve bu durumun ders saatlerinin artırılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2.6. İçeriğin Güncel Olması, İhtiyaçlara Cevap Vermesine İlişkin Bulgular

Programda bulunan içeriğin güncel olması ve ihtiyaçlara cevap vermesine yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Programda yer alan içerik güncel midir? İhtiyaçlara cevap veriyor mu?’ sorusuna on iki öğretmen içeriğin güncel ve ihtiyaçlara cevap verdiğine ilişkin görüş bildirirken, iki öğretmen içeriğin güncel olmadığı ve ihtiyaçlara cevap vermediğine ilişkin görüş bildirmiştir.

Programda yer alan içeriğin güncel olduğuna, ihtiyaçlara cevap verdiğine yönelik öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Evet, güncel olacağını düşünüyorum. Zaten okul tercihiyle de çok hani uyumlu gidiyor. Genelde verilen kazanımlar ihtiyaçlara yeterince cevap verebiliyor.” (K 6)

“Şu an için güncel. Yani diğer sorulara verdiğim % 80 civarında ihtiyaçlara cevap veriyor.” (K 4)

“Güncel ve ihtiyaçlara cevap veriyor.” (K 14)

“İçerikler güncel ihtiyaçlara da cevap veriyor.” (K 9)

“Yine aynı şekilde çocuğun bireysel gelişimine bağlı ihtiyaçlara cevap veriyor diyebilirim size yani.” (K 11)

Programda yer alan içeriğin güncel olmadığına, ihtiyaçlara cevap vermediğine yönelik öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Okuma yazma için farklı yöntemler ekleyebilirler. Yani öğrencinin sadece bir öğrenciye yönelik öğrenme programının değil de yani iki-üç farklı çeşit birden eklenebilir ve isteyen istediği programı seçebilir.” (K10)

Öğretmen görüşlerinin büyük çoğunluğunun olumlu cevap verdiği ifadelerden yola çıkılarak içeriğin güncel ve ihtiyaçlara cevap verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2.7. İçeriğin Tutarlı Olmasına İlişkin Bulgular

Programda bulunan içeriğin tutarlı olmasına yönelik olarak bir tema elde edilmiştir. ‘Programda yer alan içerik tutarlı mıdır?’ sorusuna on dört öğretmen içeriğin tutarlı olduğuna yönelik görüş bildirmiştir.

Programda yer alan içeriğin tutarlı olduğuna yönelik öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Yani hedefler ile ilişkisi içerisinde tutarlı evet.” (K 1)

“Evet, tutarlı.” (K 14)

“Evet içerik tutarlı.” (K 10)

“Yani hedefler ile uyumlu.” (K 8)

“Tutarlı evet.” (K 3)

Öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere içeriğin tutarlı olduğu söylenebilir.

4.3.2.8. Kaynaşıklık Durumuna İlişkin Bulgular

Programda bulunan kaynaşıklık durumuna yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Programda yer alan içeriğin kaynaşıklık durumu nedir?’ sorusuna on üç öğretmen içeriğin kaynaşıklık ilkesine göre hazırlandığı yönünde görüş bildirirken, bir öğretmen içeriğin kaynaşıklık ilkesine göre hazırlanmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Programda yer alan içeriğin kaynaşıklık ilkesine göre hazırlandığına yönelik öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Program içerisinde kaynaşıklık var çünkü hazırlanan programa daha çok dediğim gibi basitten zora doğru gidildiği için dediğim gibi birbiriyle bir hiyerarşi içerisinde aslında ön koşul olmadığı zaman diğerlerini zaten ister istemez yapamıyoruz.” (K 1)

“Program içeriğinde kesinlikle kaynaşıklık var.” (K 9)

“Evet kaynaşıklık var. Zaten amaçlar ve modüller ardı sıra geldiği için gayet kaynaşıklığı sağlıyor.” (K10)

“Bence olumlu bu konuda da. Çünkü dediğim gibi en minimum alt basamaktan başlıyor zaten amaçlar.” (K 13)

Programda yer alan içeriğin kaynaşıklık ilkesine göre hazırlanmadığına yönelik öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

“Yani ben açıkçası orada da biraz eksiklik görüyorum çünkü. Yani orada sanırım o da hedeflerden kaynaklı mesela özellikle öğrendiğimiz bilginin diğer konularda kullanılması sanırım hedeflerin hemen art arda olmamasından kaynaklı ben yanlış hatırlamıyorsam bir ara dikkat etmiştim. Yani hedeflere sanki biraz daha uzak olduğunu, asıl hedeflerini biraz daha düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum” (K 2)

İncelenen eğitim programı, doküman analizi ve öğretmen görüşleri ışığında farklı açılardan değerlendirilmiş. Programın modüler yapısı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme özelliklerine genellikle uygun bir içerik sunduğu için olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ancak, dikey kaynaşıklık ilkesine yani farklı öğretim yılları arasında içerik sürekliliğine tam anlamıyla uymadığı ve dil bilgisi bölümünün yetersiz olduğu eleştirileri mevcuttur. Öğretmen görüşleri de genel olarak programın hedeflerine uygun olduğu, fakat ders saatlerinin yetersiz olduğu ve bireysel ihtiyaçların tam anlamıyla karşılanmadığı yönündedir. İki tür bulgu da, programın genel olarak başarılı fakat belirli alanlarda geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ders saatlerinin yetersizliği ve dikey kaynaşıklık ilkesine tam uymaması, programın daha etkili bir eğitim sağlaması için ele alınması gereken önemli konular olarak dikkat çekmektedir.

4.4. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR

Programda yer alan hedef davranışları gerçekleştirmek için kullanılabilecek öğretim yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğretiminde kullanılan stratejilerin bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Bu stratejiler; doğrudan öğretim yöntemi, kümülatif tekrar stratejisi, alıştırmayı artırma, çoklu duyuşal yöntem, model okuma yazma, kendini izleme, planlı söyleşi, etkinlik temelli öğretim, yazıca zenginleştirilmiş oyunlar, etkileşimli kitap okuma, resimli kitap bakma, şematik

düzenleyiciler, strateji temelli yazılı ifade öğretimi, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, süreç temelli matematik problemi çözme öğretimidir. Bu yöntemlere ilişkin detaylı bilgi Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Kullanılabilecek Öğretim Yöntem, Teknik ve Stratejiler

Öğretim Yöntem ve Stratejiler	Açıklama
Doğrudan Öğretim Yöntemi	Öğrencilere bilgi veya beceri öğretmek için yapılandırılmış, adım adım bir yaklaşım.
Kümülatif Tekrar Stratejisi	Öğrencilerin daha önce öğrendiği bilgileri yeni bilgilerle birleştirmesini sağlayan tekrar stratejisi.
Alıştırma Artırma	Öğrencinin bir beceriyi veya bilgiyi kalıcı hale getirmesi için tekrar tekrar uygulama yapması.
Çoklu Duyusal Yöntem	Farklı duyuları (görme, işitme, dokunma vb.) kullanarak öğretim yapma yöntemi.
Model Okuma Yazma	Öğrencilere okuma ve yazma becerileri kazandırırken örnek metinler veya alıştırma kullanma.
Kendini İzleme	Öğrencinin kendi davranışlarını ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ve izlemesi.
Planlı Söyleşi	Öğretmenin önceden belirlenmiş bir plan doğrultusunda öğrenci ile etkileşime girmesi.
Etkinlik Temelli Öğretim	Öğrencilerin gerçek dünya problemleri üzerinde çalışarak öğrenmelerini sağlayan bir yaklaşım.
Yazıcı Zenginleştirilmiş Oyunlar	Oyunlar aracılığıyla öğrencilere yazılı ifade becerileri kazandırma.
Etkileşimli Kitap Okuma	Öğrenci ve öğretmen arasında kitap okuma sırasında etkileşimli bir diyalog oluşturulması.
Resimli Kitap Bakma	Görsel materyallerle desteklenmiş kitaplar kullanarak öğrencinin anlamasını ve ilgisini artırma.
Şematik Düzenleyiciler	Bilgi veya kavramları görsel bir şekilde düzenlemek için şematik araçlar kullanma.
Strateji Temelli Yazılı İfade Öğretimi	Öğrencilere yazılı ifade becerileri kazandırırken belirli bir strateji veya yaklaşım kullanma.
Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi	Okuma anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan çeşitli stratejilerin öğretimi.

Tablo 4.17. (Devamı) Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Kullanılabilecek Öğretim Yöntem, Teknik ve Stratejiler

Süreç	Temelli	Matematik	Matematik problemlerini çözmek için adım adım bir
Problemi	Çözme	Öğretimi	süreç izlemeyi öğretme.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı temel alınarak bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanırken yukarıda bahsedilen yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bölümde destek programının öğrenme öğretme sürecine ilişkin doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.4.1. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Doküman İncelemesi

Öğretim programında amaca giden yollardan biri de öğrenme-öğretme sürecinden geçmektedir. “Ne, neden, nasıl, kim, ne kadar” gibi düşünmeye sevk eden soruların sorularak öğretmen, öğrenci ve ailenin birlikte hareket ettiği bir ortam oluşturulur. Zihinde yapılandırılan bilgi anlaşılacak ve öğrenme şekli yansıtılarak öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenecektir (Yurdakul, 2007). Eğitim durumlarının, hedef, içerik bilgisi, öğretim ilkelerine uygunluk, tutarlılık ve ekonomiklik gibi bazı özellikleri de kapsamı gerektiği belirtilmektedir. Eğitim durumlarının bireysel öğrenci farklılıkları dikkate alarak belirli düzey ve alana yönelik düzenlenen hedeflerle birlikte, uygun, strateji, yöntem ve tekniği içermesi, hedeflenen zaman ve maliyetle paralel olarak istendik sonuçlar oluşturacak şekilde bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, somuttan soyuta olacak şekilde niteliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Özetle, eğitim durumunda hedefin gerektirdiği içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile yöntem, bulunması gerekli öğelerdendir. Bu bilgiler ışığında öğrenme- öğretme süreci incelenmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde tüm modüller incelendiğinde öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı gözlemlenmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde tüm modüller incelendiğinde bilgi ve teknolojilerin eğitim programına dahil edilmesinde eksikliklerin olduğu gözlemlenmiştir.

Programda yer alan hedef davranışları gerçekleştirmek için kullanılabilecek öğretim yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğretiminde kullanılan stratejilerin bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Bu stratejiler; doğrudan öğretim yöntemi, kümülatif tekrar stratejisi, alıştırmayı artırma, çoklu duyuşsal yöntem, model okuma yazma, kendini izleme, planlı söyleşi, etkinlik temelli öğretim, yazıca

zenginleştirilmiş oyunlar, etkileşimli kitap okuma, resimli kitap bakma, şematik düzenleyiciler, strateji temelli yazılı ifade öğretimi, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, süreç temelli matematik problemi çözme öğretimidir.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı temel alınarak bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanırken yukarıda bahsedilen yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir.

4.4.1.1. Öğrenmeye Destek Modülü Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Modül incelendiğinde; modülde yer alan öğretim stratejilerinin özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle birebir aynı olmadığı görülmüştür. Doğrudan öğretim yöntemi, kümülatif tekrar stratejisi, kendini izleme, etkinlik temelli öğretim yöntemlerine yer verilmiş ve bu yöntemlerin nasıl işe koşulacağı belirtilmiştir ancak yanılsız öğretim yöntemi (eş zamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim), fırsat öğretim yöntemi gibi özel eğitimde kullanılan yöntemlere yer verilmediği görülmüştür. Modülde yer alan bölümlerle ilgili verilen sürelerin yeterli olduğu ve uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli ve bunlar program hedefleri/ kazanımları/ yeterlilikleri ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Modülde etkinliğe dönüştürülmeye uygun olan hedeflerin etkinlik örneklerinin verildiği görülmüştür. Görsel algı ve bellek bölümünde resimleri, şekilleri, harfleri, sözcükleri zeminden ayırt eder amacı ile ilgili etkinlikler örnek olarak gösterilebilir.

4.4.1.2. Dil ve İletişim Modülü Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Modül incelendiğinde; öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedeflere/ kazanımlara/ yeterliliklere uygun olduğu ve bunların nasıl işe koşulduğunun açıkça belirtildiği görülmüştür. Öğretim stratejileri olarak ‘Doğrudan öğretim yöntemi, kümülatif tekrar stratejisi, resimli kitap bakma’ yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Modülde yer alan bölümlerle ilgili verilen sürelerin yeterli olduğu ve uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Dersin işlenişine ilişkin verilen açıklamalar öğrenci merkezli ve bunlar program hedefleri/ kazanımları/ yeterlilikleri ile tutarlı olduğu görülmüştür. Sesletim bölümünde konuşmasında ünsüzleri doğru olarak sesletir amacına uygun olarak verilen açıklamalarda tüm hedef davranışlar için bireyin çeşitli bağlamlarda (oyun, kitap bakma,

etkinlikler vb) hangi sesleri hatalı ürettiği belirlenerek bu sesleri içeren sözcükler belirlenerek çeşitli bağlamlarda bu seslerin doğru üretilişine model olunmalıdır ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Öğretim materyalleri hedeflere/ kazanımlara/ yeterliliklere uygun ve kolay ulaşılabilir nitelikte olduğu görülmüştür.

Etkinliğe dönüştürülmeye uygun olan hedeflerin etkinlik örneklerinin verildiği görülmüştür.

4.4.1.3. Okuma ve Yazma Modülü Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Modül incelendiğinde; öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedeflere/ kazanımlara/ yeterliliklere uygun olduğu ve bunların nasıl işe koşulduğunun açıkça belirtildiği görülmüştür. Öğretim stratejileri olarak ‘Doğrudan öğretim yöntemi, kümülatif tekrar stratejisi, resimli kitap bakma, çoklu duyuşal yöntem, model okuma/ yazma- tekrarlı okuma-yazma/yazma hatası düzeltme, strateji temelli yazılı ifade öğretimi, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi’ yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Modülde yer alan bölümlerle ilgili verilen sürelerin yeterli olduğu ve uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Erken okuryazarlık, ilk okuma ve yazma ve okuduğunu anlama bölümlerinde öğretim yöntemi olarak ‘doğrudan öğretim yöntemi’ seçildiği belirtilmiştir. Yanlışsız öğretim ve akran öğretimi yöntemlerine, pekiştireçlere yer verilmediği görülmüştür.

Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli ve bunlar program hedefleri/ kazanımları/ yeterlilikleri ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Öğretim materyalleri hedeflere/ kazanımlara/ yeterliliklere uygun ve kolay ulaşılabilir nitelikte olduğu görülmüştür.

Etkinliğe dönüştürülmeye uygun olan hedeflerin etkinlik örneklerinin verildiği görülmüştür.

4.4.1.4. Erken Matematik Modülü Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Modül incelendiğinde; modülde yer alan öğretim stratejilerinin özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle birebir aynı olmadığı görülmüştür. Doğrudan öğretim yöntemi, kümülatif tekrar stratejisi öğretim yöntemlerine yer verilmiş ve bu yöntemlerin nasıl işe koşulacağı belirtilmiştir ancak kavram öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemi (eş zamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim), basamaklandırılmış öğretim gibi özel eğitimde kullanılan yöntemlere yer verilmediği görülmüştür.

Modülde yer alan bölümlerle ilgili verilen sürelerin yeterli olduğu ve uygulanabilir olduğu görülmüştür. Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli ve bunlar program hedefleri/ kazanımları/ yeterlilikleri ile tutarlı olduğu uzamsal ilişkiler, parça-bütün ilişkisi bölümlerinin işlenişine yönelik verilen açıklamaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğretim materyalleri hedeflere/ kazanımlara/ yeterliliklere uygun ve kolay ulaşılabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Sayılar bölümünde materyallere örnek olarak gösterilen gazoz kapakları, fasulyeler, kalemler gibi nesnelerin kolay ulaşılabilir nitelikte olduğu söylenebilir. Etkinliğe dönüştürülmeye uygun olan hedeflerin etkinlik örneklerinin verildiği görülmüştür.

4.4.1.5. Matematik Modülü Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Modül incelendiğinde; modülde yer alan öğretim stratejilerinin özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle birebir aynı olmadığı görülmüştür. ‘Doğrudan öğretim yöntemi, kümülatif tekrar stratejisi, süreç temelli matematik problemi çözme öğretimi’ öğretim yöntemlerine yer verilmiş ve bu yöntemlerin nasıl işe koşulacağı belirtilmiştir ancak kavram öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemi (eş zamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim), basamaklandırılmış öğretim, akran öğretimi, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim gibi özel eğitimde kullanılan yöntemlere yer verilmediği görülmüştür.

Modülde ‘sayılar ve işlemler, geometri, ölçme, veri işleme’ olmak üzere dört bölüm ve bu bölümlere ait hedefler bulunmaktadır. Hedef davranışlar ise Düzey 1, Düzey 2, Düzey 3, Düzey 4 olmak üzere dört ayrı düzeyde oluşturulmuştur. Bireylerin matematik becerileri ile ilgili performansları ve modüldeki düzeyler dikkate alınarak bireyler için öğretimsel hedeflerin belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Hedef davranışların öğretimi ile ilgili açıklama kısmında öğrenci merkezli ve bireysel öğretime uygun olduğu görülmüştür. Modülde yer alan bölümlerle ilgili verilen sürelerin yeterli olduğu ve uygulanabilir olduğu görülmüştür. Öğretim materyalleri hedeflere/ kazanımlara/ yeterliliklere uygun ve kolay ulaşılabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Etkinliğe dönüştürülmeye uygun olan hedeflerin etkinlik örneklerinin verildiği görülmüştür.

4.4.1.6. Sosyal Etkileşim Modülü Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Modül incelendiğinde; modülde yer alan öğretim stratejilerinin özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle birebir aynı olmadığı görülmüştür. Doğrudan öğretim yöntemi, resimli kitap bakma, etkinlik temelli öğretim yöntemlerine yer verilmiş ve bu yöntemlerin

nasıl işe koşulacağı belirtilmiştir ancak yanlışsız öğretim yöntemi (eş zamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim), akran öğretimi, video model yöntemi gibi özel eğitimde kullanılan yöntemlere yer verilmediği görülmüştür.

Modülde yer alan bölümlerle ilgili verilen sürelerin yeterli olduğu ve uygulanabilir olduğu görülmüştür. Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli ve bunlar program hedefleri/ kazanımları/ yeterlilikleri ile tutarlı olduğu ancak dersin işlenişine yönelik verilen örneklerin (drama, resimli kart olay örnekleri ve sosyal öykü) yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretim materyalleri hedeflere/ kazanımlara/ yeterliliklere uygun verildiği ancak uygun materyal içeriklerini bulmada zorluk yaşanabileceği söylenebilir. Materyal örnekleri olarak verilen resimli kartlar, sosyal hikayeler, drama etkinlikleri içerikleri örnek olarak gösterilebilir. Etkinliğe dönüştürülmeye uygun olan hedeflerin etkinlik örneklerinin verildiği görülmüştür.

Öğrenme- öğretme sürecine ilişkin tüm modüller incelendiğinde şunları söylemek mümkündür (Tablo 4.18).

1. Eğitim programının öğrenme- öğretme süreçleri hedeflere uygun ve hedefleri gerçekleştirici niteliktedir.
2. Eğitim programının öğrenme- öğretme süreçleri özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygundur.
3. Eğitim programının öğrenme- öğretme süreçleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak revize edilebilecek, değişime açık niteliktedir.
4. Eğitim programında önerilen yöntem ve teknikler kazanımlarla tutarlıdır ancak özel eğitimde kullanılan başlıca yöntem ve tekniklerin kullanımının yetersiz olduğu görülmektedir.
5. Öğretim programlarında önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmene kılavuzluk etmesi amacıyla açık ve anlaşılır bir biçimde anlatılmıştır.
6. Öğretim programlarında ders planı içerikleri yer almamaktadır.
7. Öğretim programlarında yer alan öğrenme öğretme süreçleri BEP geliştirmeye kaynaklık etmektedir.

Tablo 4.19. Sosyal Etkileşim Modülü Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Anahtar Bulgular ve Değerlendirmeler

Kriter	Bulgular ve Değerlendirmeler
Öğretim Stratejileri	Özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle birebir aynı olmadığı; doğrudan öğretim, resimli kitap bakma, etkinlik temelli öğretim yer almaktadır.
Zaman Yönetimi	Verilen süreler yeterli ve uygulanabilir.
Ders İşlenişine İlişkin Örnekler	Öğrenci merkezli ve program hedefleri ile tutarlı; ancak drama, resimli kart ve sosyal öykü örnekleri yetersizdir.
Materyal Seçimi	Hedeflere uygun; fakat uygun materyal içeriklerini bulmada zorluk yaşanabilecektir.
Hedef Uyumu	Hedeflere uygun ve hedefleri gerçekleştirici niteliktedir.
Özel Öğrenme Güçlüğü	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygundur.
Değişime Açıklık	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak revize edilebilir, değişime açıktır.
Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Tutarlılığı	Kazanımlarla tutarlı; ancak özel eğitimde kullanılan başlıca yöntem ve tekniklerin kullanımı yetersizdir.
Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Açıklığı	Öğretmene kılavuzluk etmesi amacıyla açık ve anlaşılır bir biçimde anlatılmıştır.
Ders Planı İçeriği	Ders planı içerikleri yer almamaktadır.
BEP Kaynaklığı	Öğrenme-öğretme süreçleri BEP geliştirmeye kaynaklık etmektedir.

4.4.2. Programın Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik öğretmenlere: “Programın öğretim süreçlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soru bağlamında altı alt tema belirlenerek görüşme yapılan öğretmenlere programın öğretim süreçlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin, programın öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Programın Öğretim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın Öğretim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	f
Öğrenci merkezli (öğrenen) olması	8
Yöntem ve tekniklerin yeterli olması	8
Materyal seçiminin yeterli olması	6
Hedeflerin etkinliğe dönüştürülebilir olması	10
Öğrencinin etkin katılımının öğrenciye göre değişkenlik sağlaması	9
Bilgi ve teknolojilerin programa dahil edilmeli	11

Tablo 4.20’de sunulduğu gibi öğretmenlerin altısı (1,2,5,6,8,13) öğrenci-öğretmen ilişkisinin öğrenci merkezli olduğunu ifade etmiştir. Sekiz öğretmen (1,2,4,5,8,12,13,14) yöntem ve tekniklerin yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken beş (2,6,9,11,14) öğretmen materyal seçiminin yeterli olduğunu ifade etmiştir. On öğretmen (1,2,5,6,8,9,11,12,13,14) hedeflerin etkinliğe dönüştürülebilir olduğunu ifade etmiştir. On iki öğretmen öğrencinin etkin katılımının öğrenciye göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir. On bir öğretmen bilgi ve teknolojilerin amacına uygun ve sınırlı kullanarak eğitim programına dahil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

4.4.2.1. Öğrenci-Öğretmen İlişkisine Yönelik Bulgular

Programda bulunan öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik olarak üç tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında yer verilen öğretim süreçlerinde öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna dört öğretmen öğretmenin sınıfta lider konumda olduğuna yönelik görüş belirtirken, dört öğretmen öğretmenin konumunun öğrenciye göre değişkenlik gösterdiği yönünde görüş ifade etmiştir. Altı öğretmen ise öğrenci merkezli olduğuna yönelik görüş belirtmiştir.

Öğretmenin sınıfta lider konumda olduğuna yönelik öğretmen görüşü örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Öğretmen aslında daha bir lider konumunda sınıflarda.” (K 3)

“Genelde öğretmen rehber merkezinde sonrasında öğrenci devreye giriyor.” (K 14)

Öğretmenin konumunun öğrenciye göre değişkenlik gösterdiği yönündeki öğretmen görüşü örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Yani çocukların zorluk derecesine göre değişiyor. Evet, bazı çocuklarda rehber konumunda oluyoruz, bazı çocukta otorite gerekiyor.” (K 7)

“Öğretmeni rehber konumda alıyoruz. Bazı öğrencilerde öğretmen otoriter bir konuyla oluyor. Çünkü özel öğrenme güçlüğünün yanında gelen dikkat dağınıklığı oluyor ve bazı öğrenciler bu otorite boşluğu olduğu zaman bunu dersini dikkate vermekte zorlanabiliyor. Var bazı öğrencileri direk merkeze daha özgür bırakıp daha yararlı olduğu oluyor. Yani bu çok öğrenciye göre değişen bir durum.” (K 4)

4.4.2.2. Programda Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Programda bulunan öğretim yöntem ve tekniklere yönelik olarak üç tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Öğretim süreci desenlerken Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin ne düşünüyorsunuz?’ sorusuna sekiz öğretmen yöntem ve tekniklerin yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken, altı öğretmen tekniklerin yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Programda yer alan öğretim yöntem ve tekniklerin yeterli olmadığı yönünde görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Yani şöyle biz mesela özel eğitimde basamakları kırılmış öğretim yöntemi fiziksel ipucu sözel ipucu gibi hani yöntemler kullanıyoruz ama bu programın içeriğinde bu detaylı olarak aslında belirtilmemiş mesela doğrudan öğretim yöntemi ya da model olma bunlar belirtilmiş ama onların yanında bizim de hani desteklediğimiz özel eğitimde kullanılması gereken yöntemler var yani çok ayrıntılı değil.” (K 6)

“Bizim kullandığımız bazı yöntemler var. Onların da eklenmesi daha iyi olabilir. Mesela yanlışsız öğretim yöntemleri gibi.” (K9)

“Bulmuyorum şöyle yeterli bulmuyorum çünkü. Dediğim gibi okuma yazmada başka yöntem teknikler geliştirilebilir.” (K10)

4.4.2.3. Materyal Seçimine İlişkin Bulgular

Programda bulunan materyal seçimine yönelik olarak üç tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında yer alan araç-gereç ve materyal seçimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna beş öğretmen materyal seçiminin yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken, altı öğretmen kısmen yeterli olduğu

yönünde görüş belirtmiş, üç öğretmen ise materyal seçimi hakkında bilgisinin olmadığı yönünde görüş ifade etmiştir.

Programda yer alan araç-gereç, materyal seçiminin kısmen yeterli olduğu yönünde görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Nasıl desem yeterli materyal olduğunu düşünmüyorum. Daha fazlası olsa daha fazla verim alırdık diye düşünüyorum. Özellikle okuma yazma, okuma, anlama, dikkat etkinlikleri açısından gerçekten kaynak bulmakta ve üretmekte ciddi zorlanıyoruz. (K13)

“Materyaller güzel ama güncellenip tekrardan değiştirilmeli, başka yeni araç gereçlerde konulmalı diye düşünüyorum. Özellikle okuma yazmada.” (K10)

“Zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K 5))

“Önerilen materyallerle ilgili yeterlilik var ama onlara ulaşmada zorluk var.” (K 12)

4.4.2.4. Hedeflerin Etkinliğe Dönüştürülebilirliğine İlişkin Bulgular

Hedeflerin etkinliğe dönüştürülebilirliğine yönelik olarak üç tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında yer alan hedeflerin etkinliğe dönüştürülebilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on öğretmen hedefler etkinliğe dönüştürülebilir yönünde görüş bildirirken dört öğretmen kısmen etkinliğe dönüştürülebilir yönünde görüş bildirmiştir.

Programda yer alan hedeflerin etkinliğe dönüştürülebilir olduğu yönünde görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Dönüştürülebiliyor zaten biz genelde yani derslerimizde de o şekilde daha çok böyle etkinlik, oyun odaklı şeyler yapıyoruz.” (K14)

“Hedefleri zaten etkinliklere dönüştürüp çalışıyoruz hani o şekilde.” (K6)

“Yani dönüştürülebilir diye düşünüyorum.” (K 8)

Programda yer alan hedeflerin kısmen etkinliğe dönüştürülebilir olduğu yönünde görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kısmen dönüştürülebilir.” (K 7)

“Etkinliğe bazıları dönüştürülür, bazıları da dönüştürülemez. Yani hedeften hedefe göre değişir bu.” (K 10)

4.4.2.5. Öğrencinin Etkin Katılım Sağladığı Bulgular

Öğrencini etkin katılım sağlamasına yönelik olarak üç tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate aldığına ve öğrencinin etkin katılım sağladığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna dokuz öğretmen öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı ancak etkin katılımın öğrenciden öğrenciye göre değişkenlik gösterdiği yönünde görüş bildirirken, üç öğretmen öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı ve öğrencinin etkin katılım sağladığı yönünde görüş bildirmiş, bir öğretmen bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınmadığı ve öğrencinin etkin katılım sağlamadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı ancak etkin katılımın öğrenciden öğrenciye göre değişkenlik gösterdiği yönünde görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Katılım sağlıyorlar. Yani biraz dediğim gibi çocukla. Olan bir durumdu yani çocuk nasıl ne kadar istekli olursa o kadar verimli verim sağlıyoruz.” (K 14)

“Ya o da işte çok çocuktan çocuğa değişen çok değişken bir şey. Kimisi çok aktif katılıyor ama kimisinde de ciddiye zorlanıyoruz. Katılımını sağlanması için epey efor harcıyoruz.” (K 13)

Programda öğrencinin kısmen bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alındığı ve öğrencinin kısmen etkin katılım sağladığı yönünde görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Programda çocuğun bireysel öğrenme farklılıkları dikkate. Alınıyor çünkü şöyle aslında okuma yazma ve sosyal duygusal alanda direkt alınmış gibi gösteriyor da çocuğun etkin katılımının ama okuma yazmayı kesinlikle almıyor. Çünkü birle biri toplamak her yerde aynıdır. Aynı şekilde tane kavramıyla falan üretilirken okuma yazmanın farklı programlar var ama sadece bir programı öne almış okuma yazma yetersiz ya da sosyal duygusalda program olarak değil ama çocuğu katacak yeni etkinlikler uyarlanabilir. Yani etkin katılımını tabi ki hani bu da uygulanırken olan bir şey. Sosyal duygusal alanda da etkin katılım artırılmalıdır.” (K 10)

4.4.2.6. Bilgi ve Teknolojilerin Programa Dahil Edilmesine İlişkin Bulgular

Bilgi ve teknolojilerin programa dahil edilmesine yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Bilgi ve teknolojilerin Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programına dahil edilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on bir öğretmen bilgi ve teknolojilerin programa dahil edilmesinin olumlu olacağı yönünde görüş bildirirken, üç öğretmen bilgi ve teknolojilerin programa dahil edilmesinin olumsuz olacağı yönünde görüş bildirmiştir.

Bilgi ve teknolojilerin programa dahil edilmesinin olumlu olacağı yönünde görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kesinlikle. Çünkü mesela ben bir tane öğrencim de akıcı okumada şey çalışıyorum. Bilgisayardan verdiğim slaytlar var. Hani akıcı hızlı okuma teknikleri mi çalışıyorum, o yüzden gerekli oluyor illaki.” (K 7)

“Yani faydalı içerik kısıtlı sürelerle belirlenmiş sürelerde kullanılsa o zaman tabii ki faydalı olacağını düşünüyorum.” (K 13)

“Her sınıfta bir akıllı tahta olması, özel eğitimde ya da ne bileyim materyal olarak renkli ve farklı görsel olarak hem işitsel hem görsel olarak da görsel algı zenginleştirecek materyal olsa çok daha farklı çok daha güzel ki normal öğrenciler bu kadar teknoloji kullanırken, hani normal öğrenciler normal seyrinde giderken bizim öğrencilerin ekstra desteğe ihtiyaçları olduğu bu ekstra destekler de bunlar olabilir.” (K2)

Bilgi ve teknolojilerin programa dahil edilmesinin olumsuz olacağı yönünde görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bence gereksiz şundan dolayı bizim öğrencilerimiz teknolojiyle haşır neşir olduğundan dolayı yazılı dikkat ve odaklanmada büyük bir kopukluk var. Biz bunlara tekrar bunlarla birleştirecek ilerlemek yerine daha çok gerileyeceğimizi düşünüyorum. Yani en azından burada teknolojiden kopuyorlar. Bir tık bir şeyler öğreniyorlar ama öbür türlü teknolojiyle biz de bütünleştirecek olursak ilerlemenin daha yavaş olacağını düşünüyorum.” (K 1)

“Şahsen kendim olarak çok fazla önermiyorum diyebilirim. Teknolojik şeylere çok daha fazla uyum sağladıkları için çok da onlar için verimli geçiyor sayılıyor ama bence şahsen çok kalıcılığı olmuyor. Yani o anlık geçici geçici olarak geçmiş oluyor. O zevkli zevki o

anda kalıyorlar ama daha sonrasında kalıcılığı olduğunu düşünmüyorum açıkçası.”
(K14)

Öğretim programının detaylı incelemesi ve öğretmen perspektiflerine yönelik analiz, belirli bazı ortak temaları ve farklılıkları ortaya koymaktadır. Doküman analizi, programın öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediğini, bireysel öğrenme farklılıklarını gözlemeye çalıştığını, fakat özel eğitim pratiğine yönelik spesifik metodolojik araçlarda eksiklikler olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşleri, genel olarak programın hedeflerine ve uygulanabilirliğine dair olumlu bir tablo çizmekle birlikte, öğrencilerin etkin katılımının değişken olduğu ve teknolojinin etkin bir şekilde entegre edilmesi gerektiği konularında görüş birliği sağlamaktadır. Mevcut programın öğretmenler tarafından materyal seçimi, yöntem ve tekniklerin yeterliliği açısından genellikle olumlu değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Ancak, bu olumlu görüşlerin yanı sıra, programın öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarını yeterince dikkate almadığı ve özel eğitim yöntemlerinde eksiklikler olduğu da belirtilmiştir. Teknolojinin programa entegrasyonu konusunda ise öğretmen görüşleri çoğunlukla olumlu olup, bu alanda yapılacak iyileştirmelerin programın etkinliğini artırabileceği sinyalini vermektedir. Bu bulgular, programın temel prensiplerinin ve uygulanabilirliğinin genel olarak olumlu karşılandığını, fakat özel eğitim pratiği ve teknoloji entegrasyonu gibi spesifik alanlarda revizyona ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğretmen perspektifleri, programın genel etkinliğine dair önemli bilgiler sağlamakla birlikte, mevcut yapı ve içeriğin özel eğitim ve teknoloji açısından daha kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

4.5. DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde destek programının değerlendirme sürecine ilişkin doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.5.1. Programın Değerlendirme Sürecine İlişkin Doküman İncelemesi

Değerlendirme, öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışların ne derece kazanıldığı hakkında yargıya varma işidir (Demirel, 2007).

Değerlendirme yapılırken bireylerin amaca hangi düzeyde ulaşabildikleri ölçme araçları ile belirlenmektedir. Ölçme araçları ile toplanan veriler öğrencilerin belirlenen hedeflere

ne kadar ulaşabildiklerini ve öğretim etkinliklerinin hangi düzeyde etkili olabildiğini göstermektedir (Şeker, 2014).

Bu bilgiler ışığında değerlendirme süreci incelenmiştir.

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı değerlendirme açısından incelendiğinde özel olarak bir değerlendirme bölümünün olduğu görülmektedir. Değerlendirme yapılırken bireylerin amaca ulaşabilme düzeylerinin ölçme araçları ile belirlendiği bilinmektedir. Ölçme araçları ile toplanan veriler öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmada ve öğretim etkinliklerinin hangi düzeyde etkili olduğu konusunda bilgi vermektedir (Şeker, 2014). Değerlendirmenin içeriğine bakıldığında özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ‘Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP)’hazırlanarak ölçme değerlendirmenin yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

BEP hazırlanırken bireyin gereksinimlerinin belirlenmesi için değerlendirmelerin öğretim sürecinin başlangıcında, öğretim sürecinde, sonunda ve yılsonunda yapılması gerekmektedir. Bahsi geçen değerlendirme ile ilgili olarak programda yer alan “Bireyin gereksinimlerinin belirlenerek, öğretim öncesi (ön) değerlendirme, öğretim sonu (son) değerlendirme ve gelişimi izleme, yılsonu değerlendirmesi aşamalarından oluşması gerekmektedir.” ifadeleri ile de desteklendiği görülmektedir (MEB, 2021, s. 25). Ölçme araçları ve kayıt formlarına programda yer verildiği görülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen modüller, ölçme değerlendirme teknikleri, ölçme değerlendirme araçlarının niteliği, süreç öncesi, süreç sonrası ve sürecin aktif olduğu durumlar açısından ele alınmıştır.

Öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı incelendiğinde tüm modüller için (Öğrenmeye destek, dil ve iletişim, okuma ve yazma, erken matematik, matematik, sosyal etkileşim) ölçme ve değerlendirme uygulamaları; bireyin gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretim öncesi(ön) değerlendirme, öğretim sonu(son) değerlendirme ve gelişimi izleme, yılsonu değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu değerlendirme aşamalarının uygulama sürecinin programda açıklandığı görülmüştür.

Hedef- davranışların/ kazanımların/ yeterliliklerin nasıl sınanacağı örnek formlarla programın ekinde taslak olarak verilmiştir ancak içerikte örnek testlerle ilgili açıklama verilmediği görülmüştür.

Örnek form taslakları; ölçüt bağımlı test, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, performans kayıt formu, BEP gelişimi izleme özet formu, portfolyo kontrol listesi, portfolyo dereceli puanlama anahtarı olarak verilmiştir.

Modülde yer alan hedeflerin davranışları, kazanımları, yeterlilikleri ölçer düzeyde hazırlandığı, hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olduğu görülmüştür.

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında süreç değerlendirmenin hâkim olduğu gözlemlenmiştir.

Hedeflerin/ kazanımların/ yeterliliklerin değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımları olarak ‘görüşme ve gözlem formları, dereceleme ölçeği’ taslaklarının kullanıldığı görülmüştür.

Ders sonu değerlendirme yapılırken programın hedef ve değerlendirme formlarından yararlanılabileceği ancak değerlendirme formlarının içerik olarak gerekli örnekleri vermediği söylenebilir.

Değerlendirme ile ilgili tüm modüller incelendiğinde şunları söylemek mümkündür (Tablo 4.21).

1. Eğitim programında önerilen değerlendirme yöntem ve araçları hedeflerle tutarlıdır.
2. Eğitim programında önerilen değerlendirme yöntem ve araçları içerik ile tutarlıdır.
3. Eğitim programında önerilen değerlendirme yöntem ve araçları özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygundur.
4. Eğitim programında önerilen değerlendirme yöntem ve araçları açık ve anlaşılabilir özelliktedir ancak değerlendirme taslak olarak verilmiştir, örnek açıklamalara yer verilmemiştir.
5. Eğitim programı öğretmene ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliği tanımaktadır.
6. Eğitim programında verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir ancak nasıl kullanılacağına ilişkin örnek bulunmamaktadır.

7. Eğitim programında önerilen değerlendirme yöntem ve araçları tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici nitelikte değerlendirme araçlarının tümünü kapsamaktadır.

Tablo 4.22. Programın Değerlendirme Sürecine İlişkin Tablo

Kriter	Açıklama	Notlar
Genel Değerlendirme Süreci	Özel bir değerlendirme bölümü mevcut. Ölçme araçları ile hedeflere ulaşım ve etkinlik düzeyi değerlendirilmektedir.	BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) önerilmektedir.
Değerlendirme Zamanlaması	Değerlendirmeler öğretim sürecinin başlangıcında, süresince, sonunda ve yılsonunda yapılmaktadır.	(MEB, 2021)
Ölçme Araçları ve Formlar	Ölçme araçları ve kayıt formlarına programda yer verilmektedir.	
Değerlendirme Teknikleri ve Araçların Niteliği	Çeşitli modüller ve ölçme değerlendirme teknikleri incelenmiştir.	Süreç öncesi, süreç sonrası ve sürecin aktif olduğu durumlar ele alınmıştır.
Hedefler ve Ölçülebilirlik	Modülde yer alan hedefler gözlenebilir ve ölçülebilir niteliktedir.	
Değerlendirme Tipi	Süreç değerlendirmesi hâkimdir.	
Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları	Görüşme ve gözlem formları, dereceleme ölçeği taslakları kullanılmaktadır.	
Ders Sonu Değerlendirme	Değerlendirme formlarından yararlanılabileceği belirtilmiş fakat formlar içerik olarak gerekli örnekleri vermemiştir.	
Genel Notlar	1. Hedeflerle tutarlıdır. 2. İçerikle tutarlıdır. 3. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygundur. 4. Açık ve anlaşılır fakat örnek açıklamalar eksiktir. 5. Öğretmene esneklik tanımaktadır. 6. Örnekler yeterli fakat kullanım örnekleri eksiktir. 7. Tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici nitelikte değerlendirme araçları kapsamıştır.	

4.5.2. Programın Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın değerlendirme süreçlerine belirlemeye yönelik öğretmenlere: “Programın değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soru bağlamında üç alt tema belirlenerek görüşme yapılan öğretmenlere programın değerlendirme süreçlerine yönelik görüşleri alınmıştır.

- a. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmesine yönelik görüşler
- b. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında ürün veya süreç değerlendirmenin hakim olduğuna yönelik görüşler
- c. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı içerisinde değerlendirmeye ilişkin bir bilginin olup olmadığına yönelik görüşler

Öğretmenlerin, programın değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Programın Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	f
Değerlendirme araçlarının yeterliliği	6
Programda geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmesi	11
Programda süreç değerlendirmenin olması	12
Programda değerlendirmeye ilişkin yetersiz bilgi olması	7
Programın kullanılmasına yönelik desteğin sunulması	7

Tabloda 4.23’de sunulduğu gibi on bir öğretmen (1,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14) programda geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmesine yönelik görüş belirtmiştir. On iki öğretmen (1,2,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14) programda süreç değerlendirmenin hâkim olduğu yönünde görüş belirtirken, yedi öğretmen (2,3,5,9,10,11,13) programda değerlendirmeye ilişkin yetersiz bilginin olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

4.5.2.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında Geçerli, Güvenilir, Kullanışlı Ölçme Araçlarının Önerilmesine Yönelik Bulgular

Programda geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmesine yönelik olarak üç tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Programda geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme

araçlarının önerilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on bir öğretmen geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmesine yönelik olumlu görüş belirtirken iki öğretmen olumsuz görüş belirtmiş ve bir öğretmen bu konuya ilişkin bir bilginin olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Aşağıda programda geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmesine yönelik örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Değerlendirme araçların gayet yeterli buluyorum. Her öğrenciye hemen hemen hitap ediyor.” (K 1)

“Programı bence şu an için değerlendirme tonları yeterli. Hani yetersiz diyemeyeceğim.” (K 4)

“Şöyle kullanışlı geçerli, güvenilir olduğunu düşünüyorum.” (K 5)

Aşağıda programda geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmemesine yönelik örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Yani geçerli, güvenilir, kullanışlı değil, verilen ölçme araçları böyle düşünüyorum. Yeterli değil.” (K 3)

Aşağıda programda geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmesi ile ilgili bilginin olmaması yönünde görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Açıkçası bu belki benim eksikliğinden kaynaklı olabilir. Ben burada bana gösterilen ne yetindim. Hani çok böyle bir araştırma şey değil, yapmadım.” (K 7)

4.5.2.2. Programda Ürün Veya Süreç Değerlendirmenin Hâkim Olduğuna Yönelik Bulgular

Programda ürün veya süreç değerlendirmenin hakim olduğuna yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında ürün mü süreç değerlendirme mi hakimdir?’ sorusuna on iki öğretmen programda süreç değerlendirmenin hâkim olduğu yönünde görüş bildirirken bir öğretmen ürün değerlendirmenin hâkim olmadığı yönünde görüş bildirmiş, bir öğretmen ise bu konuda bir bilgisinin olmadığı yönünde görüş bildirmiştir (Tablo 4.24).

Tablo 4.24. Programda Ürün Veya Süreç Değerlendirmenin Hâkim Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Programda süreç değerlendirmenin hâkimdir.	12
Programda süreç değerlendirmenin hâkim değildir.	1
Bilgim yok.	1

Aşağıda programda süreç değerlendirmenin hâkim olduğuna yönelik görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Süreç değerlendirme hakimdir.” (K 2)

“Programda süreç değerlendirme hâkim.” (K 9)

“Süreç değerlendirme.” (K 12)

Aşağıda programda ürün değerlendirmenin hâkim olduğuna yönelik görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Ürün hâkim. Süreç tamamına hâkim değil. (K 3)

4.5.2.3. Değerlendirmeye İlişkin Bir Bilginin Olup Olmamasına Yönelik Bulgular

Programda değerlendirmeye ilişkin bir bilginin olup olmamasına yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı içerisinde değerlendirmeye ilişkin bir bilgi var mıdır?’ sorusuna yedi öğretmen programda değerlendirmeye ilişkin yetersiz bilginin olduğu yönünde görüş belirtirken, beş öğretmen bilgilerin yeterli olduğuna yönelik görüş belirtmiş, bir öğretmen değerlendirme bölümünü kullanmadığı yönünde görüş belirtmiş, bir öğretmen ise bu konuda bir bilgisinin olmadığı yönünde görüş belirtmiştir (Tablo 4.25).

Tablo 4.25: Değerlendirmeye İlişkin Bir Bilginin Olup Olmamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Programda değerlendirmeye ilişkin yetersiz bilğim var.	7
Programda değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgim var.	5
Programda değerlendirme bölümünü yer almamaktadır.	1
Bilğim yok.	1

Aşağıda değerlendirme ile ilgili yeterli bilginin olduğuna yönelik görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Bunlarla ilgili videolarımız var. Nasıl yapılacağını da tek tek bilgilendiriyorlar.” (K 1)

“Programla ilgili bir eğitim aldık aslında öyle söyleyeyim bu eğitimde de nasıl değerlendirme yapacağımız aslında bize anlatıldı ama bu programın içeriğinde de sistemin içine girdiğimiz zaman kullandığımız sistemin içine bununla ilgili bilgiler tabi ki de var ama böyle yapılacak şöyle yapılacak tarzında değil bunu eğitimle bize anlattılar orada tablolar var ve o tabloları doldurarak aslında devam ediyoruz.” (K 6)

Aşağıda değerlendirme ile ilgili yeterli bilginin olmadığına yönelik görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Ben göremedim değerlendirmeye nasıl özellikle bu çok büyük bir eksiğimiz veya açıklamalarda değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında öğretmenlerimizden başka alanlardan geçen öğretmenlerimize değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair pek bilgiye sahip değiller. O yüzden hatta çok fazla sorun yaşıyoruz.” (K 3)

“Eğitime katıldık. Orada da biraz yüzeysel oldu. Biz burada açıkçası birbirimizi öğretmenler arasında bilgi paylaşımı yaparak daha çok kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz. Öyle yeterli. Bence videolardan direk yeterli bir bilgi alamadık. (K 5)

“Program içerisinde değerlendirmeye ilişkin bir bilgi var ama açıklamalar eksik ve taslaklar var, içerik yok.” (K 9)

Programın dokümantasyon incelemesi, değerlendirme sürecinin detaylı ve iyi tasarlandığını göstermektedir. Değerlendirme adımları ve kullanılan araçlar, öğrenci ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş ve açık bir şekilde belirtilmiştir. Bu, programın değerlendirme sürecini sistemli bir şekilde yürütmeyi hedeflediğini göstermektedir. Ancak, öğretmenler, programın bazı önemli zorluklarla karşı karşıya olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, genel olarak programın ölçme araçlarına olumlu bir bakış açısı sergilemiştir. Bununla birlikte, programın içeriği ile uyumlu örnek testler ve açıklamaların eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu, öğretmenlerin programın ölçme araçlarını nasıl etkili bir şekilde kullanacaklarına dair belirsizlik yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler arasında programın değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi eksikliği hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı öğretmenler programın bu konuda yeterli bilgi sağladığını belirtirken, diğerleri eksiklikler olduğunu düşünmektedir. Bu, programın değerlendirme süreçlerini öğretmenlere yeterince açıklayamadığını veya eğitim eksikliği olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, destek programının değerlendirme süreci oldukça kapsamlı ve planlı görünmektedir.

4.6. PROGRAMIN İŞLEVSELLİĞİNE YÖNELİK BULGULAR

Programın işlevselliğini belirlemeye yönelik öğretmenlere: “Programın işlevselliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soru bağlamında üç alt tema belirlenerek görüşme yapılan öğretmenlere programın işlevselliğine yönelik görüşleri alınmıştır.

- a.** BEP hazırlamada Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının yeteri kadar yardımcı olup olmadığına ilişkin görüşler
- b.** Öğretim programlarının aile beklentileri dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşler
- c.** Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının nasıl daha iyi bir program olabileceğine yönelik görüşler

Öğretmenlerin, programın işlevselliğine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4.26’de sunulmuştur.

Tablo 4.26: Programın İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
BEP hazırlamada programın yeteri kadar yardımcı olması	11
Programda aile beklentilerinin dikkate alınmaması	7
Programın uygulanmasına yönelik eğitim olmaması	10
Aile eğitiminin olmaması	10
Ders saatlerinin yetersizliği	13
Öğretimsel hedefler ile ilgili açıklamaların yetersizliği	7
Değerlendirmelerde ölçüt olmaması	9
Sosyal etkileşim modülünün yetersiz olması	8
Değerlendirme örneklerinin olmaması	8

Tabloda 4.26’de sunulduğu gibi on bir öğretmen (1,2,3,5,6,9,10,11,12,13,14) BEP hazırlamada programın yeteri kadar yardımcı olduğu yönünde görüş bildirmiştir, altı öğretmen (4,5,7,8,9,12) programda aile beklentilerinin dikkate alındığı yönünde görüş bildirmiş, programın eksikleri ve öneriler kısmında on öğretmen(7,13,9,3,4,10,5,8,14,2) programın uygulanmasına yönelik eğitim olmadığı yönünde görüş bildirmiş, on öğretmen (6,13,2,14,9,11,3,4,2,5) aile eğitiminin olmadığı yönünde görüş bildirmiş, on üç öğretmen (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14) ders saatlerinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiş, yedi öğretmen (2,9,10,3,7,13,14) öğretimsel hedefler ile ilgili açıklamaların yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiş, dokuz öğretmen(1,2,3,5,6,9,10,11,13) değerlendirmelerde ölçüt olmadığı yönünde görüş bildirmiş, sekiz öğretmen (10,6,1,9,2,3,5,13) sosyal etkileşim modülünün yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiş, sekiz öğretmen (13,2,9,10,3,5,6,14) değerlendirme örneklerinin olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmen görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmen görüşleri, programın farklı yönlerini ele alarak geniş bir perspektif sunmaktadır. Genel olarak, programın BEP hazırlama konusunda yeterli olduğu ve aile beklentilerinin dikkate alındığı görülmektedir. Ancak, programın uygulanmasına dair eğitimin eksik olduğu, aile eğitimi konusunda da benzer bir durumun söz konusu olduğu belirtilmiştir. Ders saatlerinin yetersizliği, öğretimsel hedefler ile ilgili açıklamaların yetersizliği ve değerlendirmelerde ölçütün

olmaması gibi konular da dikkate değerdir. Ayrıca, sosyal etkileşim modülü ve değerlendirme örnekleri konusunda da yetersizlikler vurgulanmıştır. Ancak, bu eleştirilerin bir kısmı programı tam anlamıyla incelememiş olmalarından kaynaklanabilir, bu durum programın gerçek potansiyelini tam olarak ortaya koyamamakta ve iyileştirmeler için değerli veriler sağlayabilecek eleştirilerin yanlış ortaya konmasına neden olabilmektedir.

4.6.1. BEP Hazırlamada Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının Yeteri Kadar Yardımcı Olup Olmadığına İlişkin Görüşler

Programın BEP hazırlamaya yardımcı olup olmasına yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘BEP hazırlamada Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının yeteri kadar yardımcı olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna on bir öğretmen programın yeteri kadar yardımcı olduğuna yönelik görüş belirtirken üç öğretmen programın yeteri kadar yardımcı olmadığı yönünde görüş bildirmiştir (Tablo 4.27).

Tablo 4.27. Programının Yeteri Kadar Yardımcı Olup Olmadığına İlişkin Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f
Program yeterince yardım sağlamaktadır.	11
Program yeteri kadar yardımcı olmamaktadır.	3

Aşağıda programın yeteri kadar yardımcı olduğuna yönelik görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Yeteri kadar yardımcı yani BEP hazırlama da evet oradaki zaten birçok kazanımlar çocuklara uygun oluyor. Biz de onlara göre bep’i hazırlayabiliyoruz.” (K 5)

“Bence yeterli. Çünkü çocuklarımın beplerini bu kazanımlardan, modüllerden alıyorum.” (K 8)

“Yani yeteri kadar aslında yardımcı oluyor.” (K 6)

4.6.2. Programın Aile Beklentileri Dikkate Alınarak Hazırlanıp Hazırlanmadığına İlişkin Bulgular

Programın aile beklentileri dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik olarak iki tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta ‘Programın aile beklentileri dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’ sorusuna yedi öğretmen aile beklentilerinin dikkate alınmadığı yönünde görüş bildirirken altı öğretmen aile beklentilerinin dikkate alındığına yönelik görüş bildirirken bir öğretmen bilgisinin olmadığı yönünde görüş bildirmiştir (Tablo 4.28).

Tablo 4.28. Aile Beklentileri Dikkate Alınıp Alınmadığına İlişkin Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f
Aile beklentileri dikkate alınmaktadır.	6
Aile beklentileri dikkate alınmamaktadır.	7
Bilgim yok.	1

Aşağıda programda aile beklentilerinin dikkate alınmadığına yönelik görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Kesinlikle aile beklentilerini dikkate aldıklarını düşünmüyorum.” (K 1)

“Aile beklentileri dikkate alınmamıştır. Hayır kesinlikle hayır diyeceğim.” (K 3)

“Yani aile beklentileri bence bekle hazırlanmıyor mesela gerçi biraz sosyal, özellikle sosyal beceriler konusunda ailelerin beklentileri çok farklı olabiliyor.” (K 2)

Aşağıda programda aile beklentilerinin dikkate alındığına yönelik görüş bildiren örnek öğretmen görüşleri verilmiştir.

“Aile beklentileri dikkate alınmış.” (K 4)

“Aile beklentisini dikkate aldıklarını düşünüyorum.” (K 5)

“Evet alındığını düşünüyorum.” (K 7)

“Evet alındığını düşünüyorum.” (K 7)

4.6.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında Eksikliklere Yönelik Bulgular

Programın eksikliklerine yönelik olarak yedi tema elde edilmiştir. Bu alt amaçta 'Programda en çok nelerin eksikliğini hissediyorsunuz?' sorusuna on öğretmen programın uygulanmasına yönelik eğitim olmaması, on öğretmen aile eğitimi olmaması, on üç öğretmen ders saatlerinin yetersizliği, yedi öğretmen öğretimsel hedefler ile ilgili açıklamaların yetersizliği, dokuz öğretmen değerlendirmelerde ölçüt örneklerinin olmaması, sekiz öğretmen sosyal etkileşim modülünün yetersizliği, sekiz öğretmen değerlendirme örneklerinin olmamasına yönelik görüş bildirmiştir (Tablo 4.29).

Tablo 4.29. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında Eksikliklere Yönelik Görüşler

Öğretmen Görüşleri	f
Programın uygulanmasına yönelik eğitim olmaması	10
Aile eğitimi olmaması.	10
Ders saatlerinin yetersizliği	13
Öğretimsel hedefler ile ilgili açıklamaların yetersizliği	7
Değerlendirmelerde ölçüt örneklerinin olmaması	9
Sosyal etkileşim modülünün yetersizliği	8
Değerlendirme örneklerinin olmaması	8

Aşağıda programda eksikliği hissedilen konular ile ilgili örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Programla ilgili detaylı hani uygulama yeterli uygulamalı bir bilgilendirme eğitim sürecinden geçmemiz gerekiyor çünkü bu konuda çok zorlandık.” (K 13)

“Bu programla ilgili bir eğitim verilse çok da güzel olacağını düşünüyorum.” (K 9)

“Farklı alandan gelen öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K 2)

“Programın hani nasıl işleyeceği ne kadar süreçte tamamlanacağı çünkü aileler şöyle bir şey düşünebiliyorlar hani bu programı bir sene içinde bütün modülleri tamamlayacak tamamen düzelecek gibi düşünülebilir o yüzden başta ailelere böyle bir süreçle ilgili ilgili bilgilendirme verilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum.” (K 6)

“Aileler çocuklarından erişebilecekleri noktadan çok daha fazlasını istiyorlar ve bekliyorlar. Bunu da açıklamak ve biraz ikna etmek bize düşüyor. Çünkü hani kapasitesinin üstünde bir beklenti içerisine giriyor, aile eğitimi olsa iyi olur.” (K 13)

“Aile eğitimi kesinlikle verilmeli.” (K 9)

“Bence güzel kazanımlar yani alt hedefler biraz daha derinleşmeye. Hani mesela bir alt amacın belki mesela şu anda iki, üç tane kısa dönemli amacı oluyor. Bunların belki yirmiye otuza çıkarılması çok daha verimli olacaktır. Hedefler ile ilgili açıklama kısmının artırılması daha iyi olacaktır.” (K 2)

“Programda hedefler ile ilgili daha çok açıklamaya yer vermeleri daha güzel olabilirdi. Açıklamalar eksik.” (K 9)

“Hedefler ile ilgili açıklamalar eksik.” (K 3)

“Ben değerlendirmelerde bir ölçüt örneği ile karşılaşmadım.” (K 2)

“Değerlendirmeler form olarak verilmiş. Örnek yok.” (K 3)

“Her bir programda ayrı bir bölüm içerisinde bir değerlendirme ölçütünü verilmesi gerektiğini, ölçütlerin çok açık bir net bir şekilde ondan dokuzunu yaparsa bir sonrakine geçin şeklinde denemeleri olması gerektiğini düşünüyorum.” (K 10)

“Sosyal alanda bazı hedefler çok ütöpik. Çünkü biz bireysel çalışıyoruz ve sadece öğretmenle olan bireysellik durumu var, yeni şeyler eklenebilir.” (K 10)

“Sosyal etkileşimi sadece bireysel olarak değil, bu grup çalışması olarak da kurumlara eklenmesini taraftarıyım. Çünkü grup yani grup etkinliği öğrencilerimiz için çok muhteşem bir şey.” (K 1)

“Sosyal etkileşimde bireysel çalıştığımız için yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (K 2)

“Listeler var ekler var ama bununla ilişkin nasıl yapacağınıza dair örnekler yok.” (K 5)

“Listeler form olarak var ama örnek içerik yok.” (K 14)

“Değerlendirme örnekleri faydalı olurdu çünkü biz tamamen kendi düşüncelerimize göre yaptık.” (K 13)

5. TARTIŞMA

5.1. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMININ GENEL YAPISINA İLİŞKİN TARTIŞMA

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının etkinliği ve yapısına ilişkin doküman incelemesi ve öğretmen görüşleri, çeşitli değerlendirmeler ve sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin programın felsefi temeli konusunda farklı görüşlere sahip olması, programın bu alandaki açıklıklarını gözler önüne sermektedir. Temelde bu düşünce eğitim felsefesinin temel ilkeleri ile aynı doğrultuda bulgular sunmaktadır. Eğitim felsefesi, eğitimin ilerlemesi ve gelişmesi için belirli ilkeler ve düşünceler öne sürmektedir (Barrow ve Woods, 2021; Chambliss, 2009; Ergün, 2011; Phillips, 2008; Tesar ve Locke, 1973). Temelde, eğitim felsefeleri dört ana kategoriye ayrılır. İlk olarak, daimicilik, realizm felsefesine dayanmakta ve özellikle üstün zekâlı, mantıklı bireylerin eğitilmesini hedeflemektedir. İkincisi, esasicilik, idealizm ve realizm felsefelerine dayalıdır ve temel amacı geleneksel değerlerin aktarılmasıdır (Tan Wong, Chua ve Kang, 2006). Üçüncüsü, ilerlemecilik, pragmatizm felsefesini temel almakta ve demokratik sosyal yaşamın oluşturulmasını amaçlamaktadır. Son olarak, yeniden kurmacılık da pragmatizm felsefesine dayanmaktadır ve yeniden yapılandırılmış bir toplumda özgür bireyler ve topluluklar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Bleazby, 2013; Demirel, 2015). Bu araştırmada incelenen program eğitim felsefesine uygun olarak ilerlemecilik ve pragmatizm felsefesini temel almaktadır. Dolayısıyla programın hazırlanma sürecinde eğitim felsefesinin ilkelerine dayandırıldığı görülmektedir. Fakat bazı öğretmenler bu felsefi yönün programda yeterince belirgin olmadığını düşünmektedir. Bu, programın öğretmenler tarafından tam anlaşılmasına ve dolayısıyla etkin bir şekilde uygulanamamasına yol açabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenler programda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, davranışçı ve yapılandırmacı teorileri yansıttığını belirtmektedir. Her ne kadar bilgi eksikliği gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin ilerlemecilik ve pragmatizm olan genel felsefeyi tam aktaramamış olsalar da önceki araştırmalar öğretmenlerin bireysel felsefi yapılarının ilerlemecilik ve pragmatizmden ziyade post pozitivist ya da yapılandırmacı eğitim felsefesine sahip oldukları sonucuna

ulaşılmıştır (Altınkurt, Yılmaz ve Aytunga, 2012; Kumral, 2015). Bu bulgular bu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen görüşleri genellikle programın ek materyal ve genel açıklamaların yeterli olduğu yönündedir. Bu, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını kolaylaştıran kılavuzlar ve yönergelerin programda yer almasının bir göstergesi olabilir. Ancak, bazı öğretmenler programın hedef davranışların öğretimi konusunda yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu, özellikle bazı modüllerin açıklamalarının yetersiz olması nedeniyle ortaya çıkmış olabilir. Bu tür eksiklikler, programın kapsamlı etkililik ve uyumu açısından ele alınması gereken önemli noktalarındır.

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı genel olarak yapısal ve içerik açısından yeterli olarak değerlendirilse de, felsefi temel ve hedef davranışların öğretimi gibi önemli alanlarda açıklıklar ve belirsizlikler mevcuttur. Öğretmenlerin bu farklı yorumları, programın daha net, anlaşılır ve uygulanabilir bir yapıya kavuşması için gerekli düzenlemelerin yapılmasına işaret etmektedir. Öğretmen eğitimi ve programın daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için bu sorunların ele alınması, sadece öğretmenler ve öğrenciler için değil, eğitim sistemi genelinde de faydalı olacaktır.

5.2. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMININ HEDEF İFADELERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının hedef ifadelerine ilişkin olarak, araştırma bulguları ve öğretmen görüşleri genellikle uyumlu sonuçlar göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hedeflerin ölçülebilir, gözlenebilir ve ulaşılabilir olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu önceki program inceleme araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (McCormick ve James, 2018; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Özdemir, 2023). Ayrıca, programın öğrenci davranışına odaklandığı ve "kenetlilik ilkesine" uygun olduğu konusunda da genel bir olumlu görüş hakimdir. Ancak, bu olumlu değerlendirmelere rağmen, programın hedeflerinin her öğrenciye uygun olmayabileceği ve hedeflerin ayrıntılı açıklamalarının eksik olduğu gibi eleştiriler de mevcuttur. Programın genel amacının özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin bireysel gelişimini desteklemek ve onları bağımsız, topluma uyumlu bireyler haline getirmek olduğu belirtilmiştir. Fakat yeterliğe dayalı hedef belirleme konusunda bir uyumsuzluk görülmektedir. Bu, programın hedef belirleme ve izleme süreçlerinde

iyileştirmelerin gerekli olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının genel yapısı ve hedef ifadeleri oldukça sağlam görünse de, ayrıntılı hedef belirleme ve öğrenciye özgü uyum sağlama konularında eksiklikler barındırmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi, programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için önemli olacaktır.

5.3. PROGRAMIN İÇERİĞİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin hepsi (%100) içeriğin program hedeflerine uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin (% 71) oranında içerikte öğrenci özelliklerinin dikkate alındığı görüşünü ifade ederken, öğretmenlerin (% 57) bireysel- toplumsal fayda, sosyal uyumun kısmen dikkate alınmasını oranında görüş belirtmiştir. Öğretmenler (%57) oranında modüllerin yeterli olduğu yönünde görüş belirtirken, öğretmenler (%92) oranında ders saatlerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenler (% 85) oranında içeriğin güncel olduğu ve ihtiyaçlara cevap verdiği yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenler (%100) oranında içeriğin tutarlı olduğu yönünde görüş belirtirken, (% 92) oranında kaynaşıklık durumunun olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmen görüşlerine göre genel bir değerlendirme yapılacak olursa içeriğin program hedeflerine uygun olduğu, öğrenci özelliklerinin dikkate alındığına yönelik olumlu yönde görüşlerin olduğu söylenebilir, doküman analizi bulguları öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir ancak içeriğin kaynaşıklık durumu ile ilgili bulguların farklılaştığı görülmektedir. Araştırmanın programın içerik ögesinde bulunması gereken özellikleri kısmen taşıdığı söylenebilmektedir. Araştırmanın bulguları Ekşioğlu'nun (2013) çalışmasında Mesleki ve Teknik Liselerde Uygulanan Modüler Programın içerik boyutunda olması gereken özellikleri kısmen dikkate alındığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.4. PROGRAMIN ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına göre öğretme-öğrenme sürecinin olumlu görüşün hedeflerin etkinliğe dönüştürülebilir olması olduğu görülmektedir. Bilgi ve teknolojilerin programa dahil edilmesinin olumlu olacağı yönünde de görüşlerin birbirini desteklediği görülmektedir. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programındaki

materyal seçimine yönelik öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine bakıldığında; beşi materyal seçiminin yeterli olduğunu belirtirken, altısı kısmen yeterli bulmuş ve üç öğretmen materyal seçimi hakkında bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Kısmen yeterli bulan öğretmenler, mevcut materyallerin güncellenmesi, zenginleştirilmesi gerektiği ve önerilen materyallere ulaşmada zorluk yaşandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Özellikle okuma yazma, anlama ve dikkat etkinliklerinde daha fazla ve güncel materyale ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Yöntem ve tekniklerin kısmen yeterli olduğu görüşü özel eğitimin doğası gereği kullanılan davranış değiştirme programlarında ve öğretimde kullanılan bazı yöntem ve tekniklere yer verilmemesinin sonucu olduğu söylenebilir. Doküman analizi ve öğretmen görüşlerinde programın öğrenci merkezli olması ve materyallerin yeterli olması bulgularının farklılaştığı görülmektedir. Araştırmanın bulguları Ekşioğlu (2013) ile benzerlik göstermektedir. Karabulut (2012) Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programının Değerlendirilmesi çalışmasında öğretim yöntem ve tekniklerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yiğitoğlu (2022) çalışmasında içeriğin öğrenci özelliklerine göre uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nkomo, Dube ve Tautona (2022) çalışmasında Disleksi Olan Öğrencilerin Müdahale Programlarının Analizinde programın öğrenci merkezli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.5. PROGRAMIN DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre öğretmenler (%78) programda geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmesi yönünde görüş belirtirken, öğretmenler (%85) programda süreç değerlendirmenin hâkim olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenler (%50) programda değerlendirmeye ilişkin yetersiz bilgi olduğu yönünde görüş ifade etmiştir. Değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili genel bir yorumda bulunulacak olursa öğretmenlerin ölçme araçlarını yeterli buldukları ancak özellikle farklı branşlardan mezuniyeti olan öğretmenlerin değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilerinin yetersiz kaldığı ve örnek değerlendirme formlarının açıklamalarının yetersiz olduğu yönünde yorumda bulunulabilir. Araştırmanın değerlendirme sürecine yönelik bulgularında doküman analizi ve öğretmen görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ekşioğlu (2013) çalışmasında programın değerlendirme boyutunun beklenen özellikleri kısmen taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yiğitoğlu (2022) çalışmasında ölçme değerlendirme yöntem ve araçların yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın-Dalga (2019) Destek

Eğitim Odasında Görev Alan Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yaptıkları Eğitim Öğretime İlişkin Görüş ve Önerileri çalışmasında işlevsel değerlendirme tekniklerini kullanarak değerlendirme yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın diğer araştırmaların bulguları ile farklılaştığı görülmektedir. Bu durumun farklı öğretim programlarının değerlendirilmesiyle ilgili olduğu söylenebilir.

5.6. PROGRAMIN İŞLEVSELLİĞİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre öğretmenler (% 78) BEP hazırlamada programın yeteri kadar yardımcı olduğunu belirtirken, öğretmenler (%50) programda aile beklentilerinin dikkate alınmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenler (% 71) programın uygulanmasına yönelik eğitim olmadığı yönünde görüş belirtirken, (% 71) aile eğitiminin olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenler (% 92) ders saatlerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtirken, (% 50) öğretimsel hedefler ile ilgili açıklamaların yetersiz olduğu yönünde görüş ifade etmişlerdir. Öğretmenler (% 64) değerlendirmelerde ölçüt olmadığını ifade ederken, (%57) sosyal etkileşim modülünün yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler (%64) değerlendirme örneklerinin olmadığı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Programın işlevselliği ile ilgili diğer alt başlıkların bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Programın işlevselliğine ilişkin genel bir değerlendirme yapılacak olursa programın bep hazırlamasına yönelik olumlu görüşlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Programda aile beklentilerinin dikkate alınıp alınmamasına ilişkin görüşlerin farklılaştığı görülmektedir. Aile beklentilerin dikkate alınmamasının, ailelere eğitim verilmemesi ve ailelerin çocuklarının öğrenme özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmada yetersiz olmaları ile ilgili olduğu düşünülebilir. Ders saatlerinin yetersiz olduğu görüşü birebir ders saatlerinin haftada iki saat olması ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretimsel hedefler ile ilgili açıklamaların kısmen yeterli olduğu ile ilgili görüşlerin hedeflerin nasıl öğretileceğine ilişkin sorun yaşamalarına sebep olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin çoğunluğunun değerlendirmede ölçüt kullanılmadığı ile ilişkin görüşlerin özel eğitimin doğasında olan nitelikli değerlendirmede ölçüt kullanımının gerekliliği ile ilgili olduğu düşünülebilir. Sosyal etkileşim modülünün yetersiz olduğu görüşünün modülün çalışılacağı fiziksel ortamla ilgili problemler, grup çalışması ve akran eğitimine yer verilmemesi ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yiğitoğlu (2022) çalışmasında programın BEP hazırlamasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Karabulut (2012) çalışmasında programda aile beklentileri dikkate alındığı sonucuna ulaşmıştır. Yiğitoğlu (2022) çalışmasında programda aile beklentilerinin dikkate alınmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Programın işlevselliğinin sağlanması için rehabilitasyon merkezlerindeki özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha iyi desteklenmesi amacıyla Rehberlik Araştırma Merkezi'nin eğitsel performans değerlendirme sistemlerini iyileştirmesi gerekliliği, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının etkililiği ve işlevselliği açısından oldukça önemlidir. Bu sistemlerin iyileştirilmesi, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için belirlenen hedeflerin daha doğru, özgül ve ölçülebilir bir şekilde belirlenmesine katkı sağlar. Programın genel yapısına ve hedef ifadelerine ilişkin olan bu eksiklik, programın işlevselliği ve uygulanabilirliği açısından önemli bir handikap oluşturmaktadır. Öğretmenlerin programın felsefi temelini tam olarak anlamamaları veya programın hedef davranışlarının öğretiminde yetersiz bulmaları gibi sorunların temelinde, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun hedeflerin doğru bir şekilde belirlenememesi yatabilir. Bu nedenle, eğitsel değerlendirme süreçlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının etkililiği ve işlevselliği açısından önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılabilir. Programın daha etkili ve işlevsel bir şekilde uygulanabilmesi için bu alanda yapılacak iyileştirmeler, sadece öğretmenler ve öğrenciler için değil, eğitim sistemi genelinde de faydalı olacaktır.

Araştırmadan elde edilenlerden yola çıkılarak genel bir değerlendirmenin yapıldığında Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının analizi, birçok yönüyle programın etkinliğini, yapısını ve içeriğini ele aldığı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte, öğretmenler, programın felsefi temelini tam olarak anlamakta ve bu yüzden tam etkinlikte uygulamakta zorluk yaşamaktadırlar. Ayrıca, bazı öğretmenler programın materyal seçiminin ve hedef belirlemelerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Ancak, öğretmenler genelde programın içeriği ve öğretme-öğrenme süreci hakkında olumlu görüşlere sahiptirler. Değerlendirme süreci ile ilgili olarak, öğretmenler genellikle programın etkili ölçme araçlarına sahip olduğunu, ancak detaylı hedef belirleme ve öğrenciye özgü değerlendirmeler konusunda eksik olduğunu belirtmektedirler. Programın işlevselliği hakkında, öğretmenler genellikle olumlu yorumlarda bulunmuşlardır, ancak aile beklentilerinin programda yeterince dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının birçok yönüyle etkili ve kapsamlı olduğu, ancak bazı alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Öğretmen eğitimi ve programın daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için bu sorunların ele alınması önerilmektedir.



6. SONUÇLAR

Bu araştırma, çalışmanın iki alt problemi doğrultusunda, çalışmanın iki alt amacında ifade edildiği gibi Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programının genel yapısını, hedeflerini, içerik boyutunu, öğrenme-öğretme süreçlerini ve değerlendirme bileşenlerini nasıl tasarlandığına odaklanmaktadır. Ayrıca, bu programın genel yapısına, hedeflerine, içerik boyutuna, öğrenme-öğretme süreçlerine, değerlendirme bileşenlerine ve işlevselliği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini de incelemektedir.

6.1.1. Programın Genel Yapısına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında doküman incelemesine ve öğretmen görüşlerine göre programın genel yapısında istenilen özellikleri (programın kullanma kılavuzunun olması, öğrenme kuramlarının temel alınması, programın felsefesinin olması, genel açıklamaların yeterliliği, eklerin yeterliliği) önemli ölçüde taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır ancak öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguların programın dayandığı felsefenin olup olmadığına ilişkin görüş farklılıklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Hedef Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında doküman incelemesine ve öğretmen görüşlerine göre programın hedeflerinin istenilen özellikleri (ulaşılabilirlik, ölçülebilir ve gözlenebilir olması, öğrenci davranışına dönük olması, kenetlilik, binişiklik olmaması, açıklamaların yeterliliği) kısmen taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Doküman incelemesi ve öğretmen görüşleri sonuçları birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için hazırlanan programın hedeflerinin ulaşılabilir, kenetlilik ilkesine uygun ve davranışsal olarak ifade edilebilir şekilde hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, programın hedeflerinin ölçülebilir ve gözlenebilir olması, binişiklik olmaması ve açıklamaların yeterliliği ile ilgili sıkıntılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. İçerik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Görüşlerine başvuru alan öğretmenler uygulanmakta olan programın içerik boyutunda var olması beklenen özellikleri önemli ölçüde taşıdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler içeriğin hedeflere uygun olması, öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, modüllerin yeterli olması, içeriğin tutarlı olması, içeriğin güncel olması ve ihtiyaçlara cevap vermesi gibi özellikleri taşıdığını belirtmişlerdir. Ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında doküman incelemesi öğretmen görüşlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Doküman incelemesi sonuçlarına göre modüllerin hedeflerine uygun olarak bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişim özelliklerinin dikkate alındığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre içeriğin kaynaşıklık durumunun olduğu, doküman incelemesine göre içeriğin kaynaşıklık durumunu kısmen taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4. Öğrenme- Öğretme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun programdan beklenen özellikleri kısmen taşıdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre hedeflerin etkinliğe dönüştürülebilir olduklarını, bilgi ve teknolojilerin programa dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yöntem ve tekniklerin yeterliliği, materyal seçiminin yeterliliği ve materyallere ulaşmada sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Doküman incelemesinde de benzer şekilde sonuçların olduğu görülmüştür ancak programın öğrenci merkezli olması materyal seçiminin yeterliliği alanlarında bulguların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5. Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Görüşlerine başvurulmuş öğretmenler programda geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerildiği, programda süreç değerlendirmenin hâkim olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları programda değerlendirmeye ilişkin bilginin yeterliliği konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Doküman incelemesinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür ancak incelemede programda değerlendirmeye ilişkin yetersiz bilgi olduğu sonucuna ulaşılrken öğretmen görüşlerine göre kısmen değerlendirmeye ilişkin bilginin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.6. İşlevsellik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Programa yönelik alınan öğretmen görüşlerine göre; programın BEP hazırlamaya yeteri kadar yardımcı olduğu, aile eğitiminin olmaması, programın uygulanmasına yönelik eğitim olmaması, ders saatlerinin yetersizliği, değerlendirmelerde ölçüt olmaması, sosyal etkileşim modülünün yetersiz olması, öğretimsel hedefler ile ilgili açıklamaların yetersiz olması, değerlendirme örneklerinin olmaması sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.2. ÖNERİLER

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı, kurumlarda farklı branşlardan mezun olan ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yapılacak olan bir hizmet içi eğitim programı ile detaylı şekilde tanıtılabilir ve düzenli aralıklarla eğitim verilebilir.
2. Rehabilitasyon merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bireysel eğitim saatleri artırılabilir.
3. Rehabilitasyon merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışılacak hedef ve kazanımları doğru bir şekilde ve net olarak belirleyebilmek için, Rehberlik Araştırma Merkezi'nin eğitsel performans değerlendirme sistemleri iyileştirilebilir.
4. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme uygulama örnekleri zenginleştirilerek yer verilebilir. Buna yönelik örnek öğretim ve değerlendirme videoları hazırlanabilir.
5. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı çerçevesinde ailelere eğitim sunulabilir.
6. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı ile okullarda uygulanan destek eğitim odasındaki programın içeriğinin paralel olabilmesi için öğretmenler arası iletişim artırılmalıdır.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Ailelerin, Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programına yönelik görüşleri alınabilir.
2. Her bir derse ait öğretim programını oluşturan modüller ayrı ayrı değerlendirilebilir
3. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı gibi özel gereksinimli bireylere yönelik olarak hazırlanmış olan diğer programlar uzman görüşleri tarafından değerlendirilebilir.
4. Uygulanan Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı ile daha önce uygulanmış olan Destek Eğitim Programı karşılaştırılabilir.

7. KAYNAKLAR

- 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf>
- Acer, K. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Ahire, N., Awale, R. N., Patnaik, S., & Wagh, A. (2023). A comprehensive review of machine learning approaches for dyslexia diagnosis. *Multimedia Tools and Applications*, 82(9), 13557-13577.
- Akçin, B. (2016). *Ortaokullarda verilen karakter eğitimi ve uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Akkuş, N. (2007). *Orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan ilköğretim eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksan, D. (1995). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: TDK Yayınları.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Aytunga, O. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Altunçekiç, A. (2021). Uzaktan eğitim: öğrenci, öğretmen, teknoloji, kurum ve pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 417-443.
- Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ders Kataloğu (2018). *Özel Eğitim Bölümü 11-20*. https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/files/universite_katalog/egitim-fakultesi-5e00a22f17fc3.pdf adresinden erişilmiştir.
- Aral, N., Gürsoy, F., Ceylan, R., & Bıçakçı, M. Y. (2009). Examination of the professional self-esteem of teacher candidates studying at a faculty of education. *Policy Futures in Education*, 7(4), 423-429.
- Arı, M. (2018). *Özgül öğrenme güçlükleri*. N. Metin (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar

- (s.291-319). Ankara: Anı Yayınları.
- Arsal, Z. (2012). The Objectives on Global Warming in the Elementary School Programs and Evaluation to the Principles of Objectives. *Journal of Turkish Science Education*, 9(4).
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir. *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu*, 27, 4-15.
- Ataman, A. (Ed.). (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Atik, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Aydın-Dalga, R. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Baran, B. (2023). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma akıcılığının geliştirilmesinde kullanılan müdahale paketinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı.
- Barrow, R., & Woods, R. (2021). *An introduction to philosophy of education*. Routledge.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom. (18.11.2010). Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_1_1_18-Behindertenrechtskonvention.pdf
- Bhavar, N., & Jadhav, V. (2022) To evaluate the effectiveness of structured teaching programme on knowledge regarding dyslexia among primary school teachers in selected schools of Navi Mumbai. *Journal of Psychology English*, 230(1), 1-9.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bingölbali, A., & Namlı, A. K. (2023). Eğitim ve Psikoloji. *Eğitimin Kavramsal Temelleri-8: Eğitim Psikolojisi*, 7.
- Bingölbali, E., Arslan, S., & Zembat, İ. Ö. (2016). *Matematik eğitiminde teoriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Birleşmiş Milletler. (2006). Convention On The Rights Of Persons With Disabilities. <https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/IV15.en.pdf>
- Bjornavold, J. (2001). Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. *European Journal for Vocational Training*, 22, 24-32.
- Blanchett, W. J. (2009). A retrospective examination of urban education: From Brown to the resegregation of African Americans in special education—It is time to “go for broke”. *Urban Education*, 44(4), 370-388.
- Bleazby, J. (2013). *Social reconstruction learning: Dualism, Dewey and philosophy in schools*. Routledge.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co.
- Blum, H. T., Lipsett, L. R., & Yocom, D. J. (2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and special education*, 23(2), 99-108.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 15(5), 663-687.
- Boveda, M., Reyes, G., & Aronson, B. (2019). Disciplined to access the general education curriculum: Girls of color, disabilities, and specialized education programming. *Curriculum Inquiry*, 49(4), 405-425.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Mukaddime*, 9(2), 213-240.

- Chambliss, J. J. (2009). Philosophy of education today. *Educational Theory*, 59(2), 233-251.
- Cırık, M. (2018). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin bilişsel profillerinin Anadolu-Sak zeka ölçeği ile incelenmesi* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).
- Commodari, E. (2012). Attention skills and risk of developing learning difficulties. *Current Psychology*, 31, 17-34.
- Conderman, G., Morin, J. and Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49 (3), 5-10.
- Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for higher education*, 31(3), 15-22.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, 25(3), 2-45.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (4th ed.). London: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting: Mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Crouch, A. L., & Jakubecy, J. J. (2007). Dysgraphia: How It Affects a Student's Performance and What Can Be Done about It. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(3), n3.
- Çakıroğlu, O. (2018). *Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler*. V. Aksoy (Ed), *Özel eğitim içinde* (s. 267-296). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, S., Yıldız, C. E., & Kızıldağ, M. (2023). Öğrenme Güçlüğü Olan Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Yönelik Bir Derleme Çalışması. *Eurasian Education & Literature Journal*, (17), 1-15.

- Çifçi, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüne belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde program geliştirme*. Pegem, Ankara.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem, Ankara.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (25.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Demirel-Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2017). Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi. *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*, 236-252.
- Dikici-Sığırtmaç, A., & Deretarla-Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dohn, N. B. (2010). The formality of learning science in everyday life: A conceptual literature review. *Nordic Studies in Science Education*, 6(2), 144-154.
- Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ereli, E. (2001). Türkiye'deki ilköğretim okul bahçelerinde peyzaj planlama ve tasarım ilkelerinin saptanması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi* (3. b.). Pegem Akademi.

- Ersöz, S., Öztürk, Y. A., & Demir, M. K. (2023). Türkiye ve Hindistan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarının Program Öğeleri Bağlamında Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 635-654.
- Ertaş, H., Şen, A. İ. & Parmasızoğlu, A. (2011). The effects of out-of school scientific activities on 9th grade students' relating the unit of energy to daily life. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 5 (2), 178-198
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme* (8. Baskı). Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- European Agency. (2018). Country information for UK(England) - Legislation and policy. <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/legislation-and-policy>
- European Agency. (2021). Country information for Belgium (French community) - Assessment within inclusive education systems. <https://www.european-agency.org/country-information/belgium-french-community/assessment-within-inclusive-education-systems>
- European Agency. (2021b). Country information for Italy - Legislation and policy. <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>
- Eurydice (2015). The teaching profession in europe: practices, perceptions, and policies. Eurydice Report, Publications Office of the European Union
- Farswan, D. S. (2023). A review of the different problems in B. Ed. special education. *Journal of Advanced Education and Sciences*, 3(1), 11-15.
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Ed.) içinde, *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (s. 147-166). SAGE publication.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading

- comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71(2), 279-320.
- Gould, L.N. (1967). Visual perception training. *The Elementary School Journal*, 67(7), 381-389.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Gözütok, F. D. (2010). Milli Eğitim, Çocuklara Ulusal Değerleri Kazandırmaktan Neden Vazgeçiyor?. *İlköğretim Online*, 9(2), 601-629.
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218.
- Grobman, N. (1970). A Common-Sense, Personal Approach to Advising Students About Colleges. *The School Counselor*, 18(2), 135-138.
- Gündoğan, S. G. (2002). Bakanlığımızca yürütülen özel eğitim hizmetleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (27).
- Gürsel, O., & Yıkmış, A. (1999). Engelli çocuklara matematik beceri ve kavramlarının öğretiminde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin basamaklandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3).
- Güven, Y. (2003). Özel Eğitime Giriş. In A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı Gelişen Çocuklar* (pp. 57-80). Epsilon Yayıncılık.
- Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*, 333-367.
- Hall, C., Dahl-Leonard, K., & Cannon, G. (2022). Observing two reading intervention programs for students with dyslexia. *Exceptionality*, 30(2), 109-125.
- Halpern, A. S., & Benz, M. R. (1987). A statewide examination of secondary special education for students with mild disabilities: Implications for the high school curriculum. *Exceptional Children*, 54(2), 122-129.
- Handler, S. M., Fierson, W. M., & Section on Ophthalmology and Council on Children

- with Disabilities, American Academy of Ophthalmology, American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus, and American Association of Certified Orthoptists. (2011). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 127(3), e818-e856.
- Hannell, G. (2013). *Dyscalculia: Action plans for successful learning in mathematics*. Routledge.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (2017). *Revel for exceptional children: An introduction to special education with loose-leaf version*.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current opinion in pediatrics*, 28(6), 731.
- Hunt, R., Low, C., & Hartin, P. (2018). Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi Uygulama Kılavuzu. Engelliler Konfederasyonu (Çev.). World Blind Union. <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/wp-content/uploads/2020/04/0-6-Birle%C5%9Fmi%C5%9F-Milletler-Engelli-Haklar%C4%B1-S%C3%B6zle%C5%9Fmesi-min.pdf>
- Hurioğlu, L. (2016). Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile özyeterlik düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Hurwitz, S., Garman-McClaine, B., & Carlock, K. (2022). Special education for students with autism during the COVID-19 pandemic: “Each day brings new challenges”. *Autism*, 26(4), 889-899.
- Ilıman, E. (2023). Erken Çocukluk Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 381-400.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 70(3), 299-322.
- Karabulut, H. (2012). *Eğitim uygulama okulu eğitim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, O., Tirit Karaca, D., Çalış, S., & Yiğit, G. (2018). *Disleksi özgül öğrenme*

güçlüğü. Psikonet Yayınları.

Kemp, S. E., Ng, M., Hollowood, T., & Hort, J. (2018). Introduction to descriptive analysis. *Descriptive analysis in sensory evaluation*, 1-39.

Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.

Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In *Proceedings of the annual meeting: Conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child* (Vol. 1, pp. 1-7). Evanston, IL.

Kocayigit, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.

Kop, Y. (2004). Progressivizm ve progressivizme eleştirel bir yaklaşım. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 270-288.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain. New York: David McKay Co.

Kulalıgil, A. (2016). Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.

Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *HAYEF Journal of Education*, 12(2), 59-68.

Laçın Şimşek, C. (Ed) (2011.) *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.

Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: The effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia linguistica*, 54(2), 186-196.

Lawless, H. T., Heymann, H., Lawless, H. T., & Heymann, H. (2010). Descriptive analysis. *Sensory evaluation of food: Principles and practices*, 227-257.

- Lupuleac, V. (2014). Physical education for the correction of dysgraphia in primary school pupils. *Palestrica of the Third Millennium Civilization & Sport*, 15(2).
- MacKeracher, D., Suart, T., & Potter, J. (2006). State of the field report: Barriers to participation in adult learning.
- Marlowe, B. A., & Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press.
- Marone, D., & Johnston, E. (2002). *Teaching students who have a learning disability: Strategies for faculty, tutors, and learning instructors*. ABD: Weingarten Learning Resources Center.
- Martins, M. R. I., Bastos, J. A., Cecato, A. T., Araujo, M. D. L. S., Magro, R. R., & Alaminos, V. (2013). Screening for motor dysgraphia in public schools. *Jornal de pediatria*, 89, 70-74.
- McCormick, R., & James, M. (2018). *Curriculum evaluation in schools*. Routledge.
- McDowell, M. (2018). Specific learning disability. *Journal of paediatrics and child health*, 54(10), 1077-1083.
- MEB SGB Eurydice Türkiye Birimi (2018). Türk Eğitim Sistemi. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/Tes_2018.pdf
- Melekoğlu, M., & Kayışdağ, E. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için sosyal, duygusal ve davranışsal destek. *Pegem Atıf İndeksi*, 95-116.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Milletlerarası sözleşme. (2009, 14 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 27288). Erişim adresi: https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarina_IliskinSozlesme.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Strateji Geliştirme Başkanlığı resmî yazısı (Konu: Veri talebi). No: 49614598/622.03/18863985 Tairh: 03.10.2019

- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). Öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı.
https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/09112608_21130110_Ogrenme_Guclugu.pdf adresinden 29.08.2023 tarihinden elde edilmiştir.
- Monei, T., & Pedro, A. (2017). A systematic review of interventions for children presenting with dyscalculia in primary schools. *Educational psychology in practice*, 33(3), 277-293.
- Nkomo, D., Dube, B., & Tautona, I. R. (2022). An analysis of intervention programmes available for learners with dyslexia in mainstream primary schools. *European Journal of Special Education Research*, 8(4), 99-114.
- Olinghouse, N. G., & Colwell, R. P. (2013). Preparing students with learning disabilities for large-scale writing assessments. *Intervention in School and Clinic*, 49(2), 67-76.
- Oliva, P. (1988). Developing the curriculum . (Glenview, IL: Scott, Foresman).
- O'Shaughnessy, T. E., & Swanson, H. L. (1998). Do immediate memory deficits in students with learning disabilities in reading reflect a developmental lag or deficit?: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 21(2), 123-148.
- Öncü, B. (2023). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Öz Nişli, E. (2019). *Özel eğitim uygulama okullarında okutulan ders kitaplarının öğretmenler tarafından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı.
- Özbek, A. B. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede tablet bilgisayar destekli sağıaltım programının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.

- Özdemir, Ü. (2023). 8. Sınıflar fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30471). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özkubat, U., Sanır, H., & Özmen, E. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamalara yönelik öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1997). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Kartepe yayınları.
- Öztürk, F. (2022). *Anla ve cevapla stratejisi'nin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki etkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Palincsar, A. S., David, Y. M., Winn, J. A., & Stevens, D. D. (1991). Examining the context of strategy instruction. *Remedial and Special Education*, 12(3), 43-53.
- Pechman, A. (2010). *Can urban college students grow all of their own food? Medill on the Hill*. Retrieved from <http://news.medill.northwestern.edu/390/news.aspx?id=161172>
- Pekdoğan, A., Aydın, H., Kahraman, B., Erhan, Ö., Çağan, K., & Yorulmaz, H. (2023). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(97), 1504-1513.
- Phillips, D. C. (2008). Philosophy of education. *Philosophy of Education*, 1.
- Poon, K., Musti-Ra, S., & Wettasinghe, M. (2013). Special education in Singapore: History, trends, and future directions. *Intervention in School and Clinic*, 49(1), 59-64.
- Resmi İstatistik Programı (2022). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf 15.09.2022
- Richardson, S. O. (1992). Historical perspectives on dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 25(1), 40-47.

- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of teacher education*, 38(3), 34-36.
- Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Sakallı-Gümüş, S. (2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. *Özel Eğitim* (81-96). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sakallı-Gümüş, S. (2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitim* (p. 81-102). Vize Publishing.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63-73.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.
- Selley, N. (2013). *Art of constructivist teaching in the primary school: A guide for students and teachers*. Routledge.
- Sezer, A. (2019). *Destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim programlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Sezer, S., & Akın, A. (2011). Teachers' Opinions about Dyscalculia Seen in the Students between the Ages of 6-14. *Elementary Education Online*, 10(2), 757-775.
- Sidel, J. L., Bleibaum, R. N., & Tao, K. C. (2018). Quantitative descriptive analysis. *Descriptive analysis in sensory evaluation*, 287-318.
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neurosci Biobehav Rev*, 30(6), 855-863.
- Snow, C.E., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children: Report of the Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Sönmez, V. (2009) Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S., & Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of cognitive neuroscience*, 10(5), 640-656.
- Swanson, H. L. (1994). The role of working memory and dynamic assessment in the classification of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Swanson, H. L. (1999). Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(3), 129-140.
- Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of educational research*, 68(3), 277-321.
- Şeker, M. (2014). Singapur sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1417-1439.
- Şen, S. G. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere matematik problemleri çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı stratejinin animasyonla sunumunun etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Şipal, R. F. (2008). *Okul öncesi dönemde özel eğitim alan ve almayan ilköğretim 4, 5, 6 sınıf ıitme engelli çocukların zihin kuramı kapsamında yürütücü işlevler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. H. Ü. Sağlık Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

- Tall, D., & Razali, M. R. (1993). Diagnosing students' difficulties in learning mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 24(2), 209-222.
- Tan, C., Wong, B., Chua, J. S. M., & Kang, T. (2006). Philosophical perspectives on education.
- Tan, S., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A. (2003). Öğretimi planlama ve değerlendirme (4. Baskı). *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Taşçı, D., & Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi: kurumsal akreditasyon Raporları üzerinden bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-16.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tesar, M., & Locke, K. (1973). *The philosophy of education* (pp. 2-4). R. S. Peters (Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- The Education System in the Federal Republic of Germany. (2018/2019). https://kmk.org/Dossier_EN_2018_2019_Endfassung_o_K.docx
- Tuncer, M. (2021). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Türkmen, H. (2010). Informal (sınıf dışı) fen bilgisi eğitime tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39)
- Unutkan, Ö. P. (2006). Okul öncesinde ilköğretime hazırlık. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ünlü, Ö. Ö. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözel problem çözme becerilerinin öğretiminde Uyarlanmış Kavramsal Model Temelli Öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı.
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Van Schagen Johnson, A., La Paro, K. M., and Crosby, D. A. (2017). Early practicum

experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45 (2), 229-236

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Alkım Yayınları.

Völlm, B. A., Taylor, A. N., Richardson, P., Corcoran, R., Stirling, J., McKie, S., ... & Elliott, R. (2006). Neuronal correlates of theory of mind and empathy: a functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task. *Neuroimage*, 29(1), 90-98.

Vuran, S. (2014). *Zihin engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmemenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Woods, A. M., & Weasmer, J. (2003). Great expectations for student teachers: explicit and implied. *Education*, 123 (4), 681-688.

Yavuz, E. C., & Kahraman, Ö. G. (2022). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çocuk Gelişimci Olmak. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(3), 811-840.

Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2169-2226.

Yıldırım Doğru, S. S. (2019) *Erken Çocuklukta Özel Eğitim*. Safiye Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim içinde* (s. 1-15).Ankara: Vize Akademik

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınlar

Yılmaz, Ç. Ö. (2022). *Çalışma belleği stratejilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözcük öğretiminde etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.

Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.

Yiğitoğlu, İ. (2022). *Özel eğitim uygulama okulu 1. kademe öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- YÖK (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programı, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. Yayınlanmamış *Doktora tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu Bilgi İşlem Daire Başkanlığı (2022). Özel Eğitim öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler. Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20903>.

8. EKLER

8.1. EK-1: GÖRÜŞME SORULARI

1. 1. Öğrenme güçlüğü destek eğitim programının genel yapısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. a. Mevcut programa hâkim olan bir felsefe olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. b. Mevcut programdaki genel açıklamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. c. Mevcut programda yer alan ekler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Programın hedef ifadelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Amaç ifadelerinin ölçülebilir ve izlenebilir olarak ifade edilip edilmediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - b. Amaçların ulaşılabilir amaçlar olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - c. Amaçların öğrenci davranışına yönelik olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - d. Amaçların bitişik olarak yazılmış olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - e. Hedeflerin kenetlilik ilkesine uygun olarak yazılıp yazılmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Programın içeriğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - i. Programda belirlenen içeriğin programın hedeflerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - j. Destek Eğitim Programının içeriğin oluşturulmasında öğrenci özellikleri dikkate alınıp alınmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - k. Programın içeriği hazırlanırken bireysel fayda, toplumsal fayda, sosyal uyum gibi ölçütler dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - l. Programın içeriğinde bulunan modüllerin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- m. Programın içeriğinde bulunan toplam ders saatlerinin yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- n. Programda yer alan içerik güncel midir? İhtiyaçlara cevap veriyor mu?
- o. Programda yer alan içerik tutarlı mıdır?
- p. Programda yer alan içeriğin kaynaşıklık durumu nedir?

4. Programın öğretim süreçlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- a. Destek eğitim Programında yer verilen öğretim süreçlerinde öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- b. Öğretim süreci desenlerken destek eğitim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- c. Destek eğitim programında yer alan araç-gereç ve materyal seçimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- d. Destek eğitim programında yer alan hedeflerin etkinliğe dönüştürülebilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- e. Destek eğitim programında öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate aldığına ve öğrencinin etkin katılım sağladığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- f. Bilgi ve teknolojilerin destek eğitim programına dahil edilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5. Destek eğitim Programının değerlendirme süreçlerine yönelik görüşleriniz nelerdir?

- a. Destek eğitim programında geçerli, güvenilir, kullanışlı ölçme araçlarının önerilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - b. Destek eğitim programında ürün mü süreç değerlendirme mi hakimdir?
 - c. Destek eğitim Programı içerisinde değerlendirmeye ilişkin bir bilgi var mıdır?
- 6. Destek eğitim Programının işlevselliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?**
- a. BEP hazırlamada destek eğitim programının yeteri kadar yardımcı olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - b. Öğretim programlarının aile beklentileri dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- c. Destek eğitim programında en çok nelerin eksikliğini hissediyorsunuz? Nasıl olsa daha iyi bir program olabilir?
- d. Program hakkında eklemek istediğiniz konular nelerdir? Görüş ve önerileriniz nelerdir?



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Emine SEZGİN ÇELİK
Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Düzce Üniversitesi	2023
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği.	Anadolu Üniversitesi	2013
Lise	Erken Çocukluk Eğitimi	Gölcük AKV Kız ML	2009