



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİ VE YAYGIN
GELİŞİMSEL BOZUKLUK TÜRLERİNE İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Gökçe KILIÇ YILMAZ

**Doç. Dr. Selami YANGIN
Danışman**

**Rize
2019**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında Gökçe KILIÇ YILMAZ tarafından hazırlanan “*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlükleri ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi*” başlıklı bu çalışma 16/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/~~oy çokluğuyla~~ başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Taner ALTUN

Üye : Doç. Dr. Selami YANGIN

Üye : Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR

09.09/2019

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 21/06/2019

ÖN SÖZ

Anneme ithafen...

Tez yazım sürecimde bilgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, karakteriyle ve yol göstericiliğiyle meslek hayatıma ve kişisel gelişimime katkı sunan, çok yönlü düşünmeyi öğreten, her zaman daha iyisini yapmam için beni motive eden ve bugün sahip olduğum bilgi ve deneyimi edinmemde önemli rolü olan, öğrencisi olmaktan büyük bir mutluluk ve gurur duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. Selami YANGIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma sürecime katkı sunan değerli hocam Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT'e ve öğrencilik sürecim boyunca fikirleriyle çalışmama çeşitli katkılarda bulunan değerli hocam Doç. Dr. Enes GÖK'e, çalışmamı uygulamamda bana yardımcı olan başta okul müdürüm sayın Mustafa ERASLAN olmak üzere müdür yardımcılara, bana okullarının kapılarını açan ve sonsuz destek sağlayan okul müdürlerine, öğretmenlerimize ve desteğini esirgemeyen bütün arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana maddi ve manevi her anlamda destek olan annem Melahat KILIÇ ve babam Ömer KILIÇ'a, yanlarında olmasam da benim mutluluğumla mutlu olan kardeşlerim Merve KILIÇ KIRAN ve özel bir çocuk olarak dünyaya gelip bize sevginin en temizini tattıran gözümüzün nuru Edanur KILIÇ'a teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak, sevgisi ve anlayışı ile bana güç veren, çalışma süresince yoğunluktan kaynaklı gösterdiğim ihmallerimi sabır ve olgunlukla karşılayan sevgili eşim Ali YILMAZ'a ve tezi birlikte yazdığımız minik kızım Nilhan YILMAZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk'ün "*Eğitimde feda edilecek tek bir fert dahî yoktur*" sözü ışığında araştırmamın bilim dünyasına katkı sağlaması dileğiyle.

Gökçe KILIÇ YILMAZ

RİZE, 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	8
ABSTRACT.....	9
KISALTMALAR.....	10
TABLolar LİSTESİ.....	11
ŞEKİLLER LİSTESİ	14
GİRİŞ	15

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	22
1.1. Öğrenme ve Öğrenme Güçlüğü.....	22
1.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi	24
1.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	25
1.3.1. Nörolojik Nedenler	26
1.3.2. Kalıtsal Nedenler	26
1.3.3. Doğum Öncesi, Doğum ve Doğum Sonrasıyla İlgili Nedenler	26
1.3.4. Çevresel Nedenler.....	27
1.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	27
1.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi).....	27
1.4.1.1. Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri.....	28
1.4.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)	28
1.4.3. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli).....	29
1.5. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar	30
1.5.1. Afazi	30
1.5.2. Dispraksi.....	31

1.5.3. Legasteni	31
1.5.4. Aleksi	32
1.5.5. Otizm	32
1.5.6. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)	34
1.6. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Özellikleri	34
1.7. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Bireylerin Tanı ve Değerlendirme Süreçleri	35
1.8. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Çocukların Eğitimleri	37
1.9. Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Konusunda Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar	38
1.10. Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Konusunda Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar	40
1.11. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	41
İKİNCİ BÖLÜM	
2. YÖNTEM	43
2.1. Araştırmanın Modeli	43
2.2. Evren ve Örneklem.....	44
2.3. Veri Toplama Aracı.....	46
2.4. Verilerin Analizi.....	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
3. BULGULAR.....	50
3.1. Nicel Verilere İlişkin Elde Edilen Bulgular	50
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlükleri ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına Yönelik Bilgi Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Yapılan Karşılaştırmalar Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	56
3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlükleri ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Konusundaki Bilgi Düzeyine İlişkin Bulgular	56
3.3. Nitel Verilere İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	66
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
KAYNAKLAR	105

EKLER.....	116
Ölçme Aracı Uygulama İzin Belgesi	117
İl Milli Eğitim Uygulama İzin Belgesi.....	118
Uygulanan Ölçme Aracı.....	119
ÖZ GEÇMİŞ.....	120



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Selami YANGIN

Hazırlayan: Gökçe KILIÇ YILMAZ

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 120

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİ VE YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUK TÜRLERİNE İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklara yönelik farkındalıklarının ne olduğunu belirlemek ve eğitim-öğretim uygulamalarına ilişkin öğretimsel süreçlerini incelemektir. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Rize ilinde görev yapan 168 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin farkındalıklarının yetersiz düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, mezun olunan fakülte/ enstitü, mezun olunan bölüm/program, öğretmenlik yapılan sınıf düzeyi, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durum, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıftaki öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısı ve özel eğitim desteği alan öğrencinin bulunma durumu bakımından puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin öne sürdüğü görüşlerinin de anlamlı ve etkili öğretimsel yollar olmadığı bulunmuştur. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin bilgi ve beceri sahibi olması için üniversitelerde bu yönde derslerin yerleştirilmesi, uygulamalı hizmet içi eğitimlerin yürütülmesi, akademik yayınlar ile projelerin gerçekleştirilmesi gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Öğrenme Güçlükleri, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar, Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Elementary Education

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Selami YANGIN

Author: Gökçe KILIÇ YILMAZ

Year: 2019

Pages: 120

ABSTRACT

INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' AWARENESS OF LEARNING DIFFICULTIES AND COMMON DEVELOPMENTAL DISORDER TYPES

The aim of this study is to determine the awareness of classroom teachers about learning difficulties and common developmental disorders and to examine the instructional processes in educational practices. The population of the study consists of classroom teachers who are teaching in Rize in the fall semester of 2018-2019 academic year. As a result of the research, it was found that the awareness of classroom teachers about learning difficulties and common developmental disorders was insufficient. Statistically significant difference wasn't found between scores when knowledge level is compared in terms of various variables such as gender, graduated faculty, graduated program, grade level, professional seniority, participation in in-service training activities, number of students in classroom, number of students with learning disabilities and students who get special education support. It was suggested that teachers' opinions did not reveal meaningful and effective instructional ways. In order to have their knowledge and skills, it is recommended that it is necessary to place courses in universities, conduct practical in-service trainings, and perform publications and projects.

Key Words: Classroom Teachers, Learning Difficulties, Common Developmental Disorders, Dyslexia, Dysgraphia, Dyscalculia

KISALTMALAR

akt.	:	aktaran
APA	:	American Psychological Association
DSM	:	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
F	:	Frekans
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
N	:	Veri sayısı
ÖÖG	:	Özgöl Öğrenme Güçlüğü
P	:	Anlamlılık değeri
RAM	:	Rehberlik Araştırma Merkezi
Sd	:	Serbestlik derecesi
SPSS	:	Statistical Packages For The Social Sciences
Ss	:	Standart sapma
vd.	:	ve diğerleri
$\bar{x}$	:	Aritmetik ortalama

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	44
Tablo 2.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Öz-Farkındalıkları Hakkındaki Cevaplarının Dağılımı.....	51
Tablo 3.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Kaynakları Hakkındaki Cevaplarının Dağılımı.....	52
Tablo 4.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları Hakkındaki Cevaplarının Dağılımı.....	53
Tablo 5.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Genel Algı ve Bilgi Düzeylerinin Seçeneklere Göre Dağılımı Ve Ortalama Puan Değerleri	54
Tablo 6.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlükleri ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Konusundaki Bilgi Düzeyine İlişkin Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları.....	56
Tablo 7.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Ortalama Puan Değerleri	57
Tablo 8.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 9.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte/Enstitüye Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	59

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölüm/Programa Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlik Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	61
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	62
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Özel Eğitim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Ya Da Seminere Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann-Whitney U-Testi Sonuçları	63
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.	64
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Birey Sayısına Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	65
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Özel Eğitim Desteği Alan Öğrencisinin Bulunup Bulunmamasına Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann-Whitney U-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 17. Öğrenme güçlüğü deyince aklınıza neler geliyor? Başlıca belirtileri nelerdir? Bildiğiniz öğrenme güçlüğü çeşitleri var mıdır?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı	67

Tablo 18. Genel itibariyle öğrenme güçlüğü yaşayan bir bireyle karşılaştığınızda neler yaparsınız, sürece nereden başlarsınız, hangi yollara başvurursunuz; veli, sosyal çevre, resmi işlemler ve öğretimsel süreçleri düşünerek değerlendirir misiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı	69
Tablo 19. “Yazma güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı.....	71
Tablo 20. “Matematik/aritmetik güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı	74
Tablo 21. “Okuma güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı.....	76
Tablo 22. “Okuma yitiminin öğretimsel tedavisi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı	78
Tablo 23. “Konuşma güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı	79
Tablo 24. “Konuşma yitiminin öğretimsel tedavisi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı	81
Tablo 25. “Okuduğunu anlama güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı.....	83
Tablo 26. “Dikkat/algı güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi puanlarının normal dağılım grafiği 57



GİRİŞ

Problem Durumu

Öğrenme gerekli uyarıcıların duyu organları yoluyla alınarak duyum ve algılamamanın oluşmasıyla meydana gelir. Bireyin öğrenme sürecinde, herhangi bir sebeple yaşamış olduğu zorluk ya da zorluklar, öğrenme güçlüğü kavramını ortaya çıkarır (Soysal, Koçkar, Erdoğan, Şenol ve Gücüyener, 2001).

Öğrenme, insan beyninde gerçekleşen bir süreçtir. İnsan beynine dışarıdan sürekli uyaranlar gelir. Bu uyaranlar sesli, görsel, yazılı, dokunmaya bağlı uyaranlar olabilir. Beyinde bu uyaranların bazıları elenir bazıları işleme sokulur. Çünkü aynı anda gelen milyonlarca uyarı insan beyni dikkate alsa inanılmaz bir karmaşa oluşacaktır. Gerekli olan uyaranların alınamaması ise öğrenmenin bu aşamasında sorunlar olduğunu gösterir. Örneğin görsel uyaranları algılamada sorunu olan bir çocuk b ve d harflerini, 6 ve 9 rakamlarını karıştırabilir. Görüldüğü üzere öğrenme karmaşık bir süreç sonunda oluşmakta ve değişik alanlardaki eksiklikler farklı öğrenme sorunlarına yol açmaktadır (Ercan ve Aydın, 2004). Nasıl ki öğrenme bireysel ise herhangi bir alanda yaşanan öğrenme güçlüğü de bireyseldir ve bireyin tüm hayatını etkilemektedir. Öğrenme güçlüğü her birey için farklı şekillerde, farklı zamanlarda, farklı koşullarda ve farklı bilişsel alanlarda ortaya çıkmaktadır (Johnson ve Clohessy, 2014).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda da eğitimin amacı tıpkı diğer çocuklarda olduğu gibi onların toplumun yararlı birer üyesi olmalarını, sosyal olguları kazanmalarını, yeteneklerini geliştirmeyi, kendilerine güvenlerini artırmayı, yapacakları işte başarılı olmalarını, bağımsız bir şekilde yaşamalarını sağlamaktır (Vassaf, 2011: 35). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların, akranları ile aynı sınıfta eğitim görmelerinin bu çocukların yararına olduğu alan yazında (Koç, 2012; Yiğiter, 2005) belirtilmektedir. Bu süreçte onlara en büyük desteği

verecek olan sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin bilgilerinin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır (Yiğiter, 2005). Çünkü öğrenme güçlüğü, genellikle çocuklar ilkokula başladıklarında fark edilmektedir (Ün, 2009). Ancak sınıf öğretmenleri yeterli bilgi sahibi olmadıkları takdirde bu çocuklar fark edilmeden de eğitim yaşantılarına devam edebilmektedirler (Yiğiter, 2005). Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ne yapacağını bilmeyen eğitimciler onları okulda istememekte ve bu öğrenciler arkadaşları tarafından da dışlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okulu bırakma oranı % 40 olarak bilinmektedir (APA, 1998). Bu oran oldukça yüksektir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı olabilmeleri için etkili öğretim ve sınıf yönetimi teknikleri kullanılmalıdır. Bir ya da birkaç disiplin alanında güçlük gösteren çocukların birebir eğitime gereksinimleri olabilir. Bu öğrencilere destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle gerek bu çocukların fark edilmesi gerekse onlara özel eğitimin uygulanabilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda tez çalışması literatür taraması sonucunda araştırmacının zihninde doğan öngörüye dayanarak sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan veya yaygın gelişimsel bozukluğu bulunan öğrencilerin diagnozu/tanılanması, tespit ve uygun öğretimsel süreçlerin uygulanması konusunda yetersiz bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olduğu varsayımıyla gelişmiştir.

Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenleri, bireylerin gelişiminde temel taşı niteliğindedir (Yangın vd., 2016). Öğrenciyle en çok zaman geçiren ve onu en iyi tanıyan kişi olan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları, artık sınıf içinde ders vermek ve öğretmekle sınırlı değildir (Esen ve Çifci, 2000). Nitekim Yavuzer de (1993) iyi bir öğretmenin sadece ders odaklı olmaması gerektiğini, öğrencilerini gelişim alanları açısından ilgi, yetenek ve kişilik özellikleriyle ayrı ayrı tanınması gerektiğini, verdiği eğitimi de öğrenciler açısından bireysel olarak düzenleyebilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin erken yaşta belirlenmesinde ve kendilerine verilecek olan eğitimde önemli bir role sahip olan sınıf

öğretmenlerinin çeşitli alanlarda sorun yaşayan bu bireyler üzerinde büyük etkisi olacaktır (Altun ve Uzuner, 2016; Demir, 2005; Yangın vd., 2016). Öğrenme güçlüğü'nün fark edilmesinde öğretmenin gözlemleri ve değerlendirmeleri büyük önem taşır (Melekoğlu vd., 2017). Çünkü öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmeleri, öğrenme yetersizliklerini azaltmak, çocuğa gerekli becerileri kazandırmak, aile ile olan ilişkilerde çocuğun okul sürecinde gerekebilecek desteğe hazırlıklı olmasını sağlamak açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir (Esen ve Çifci, 2000). Tüm bu dayanaklardan hareketle sınıf öğretmenlerinin özellikle akranlarından daha farklı gereksinimleri olan ve farklı öğrenen öğrenciler hakkında da yeterince bilgi sahibi olmaları gerektiği söylenebilir. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin nedenlerini belirleyerek çözüme kavuşturulması ancak sınıf öğretmenlerinin bu tür çocuklarla ve onlara verilmesi gereken eğitimler hakkında yeterince bilgi sahibi olmalarıyla mümkün olacaktır. Öğrenme güçlükleri hakkında bilgiye sahip bir öğretmen, tanı koyma sürecinin gecikmesini, dolayısıyla da bireyin eğitim sürecinin aksamasını engelleyecektir (Yangın vd., 2016).

Bu araştırmanın öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar yaşayan öğrenciye, öğrencinin ailesine, öğretmene, öğrencinin öğrenim gördüğü okulun yöneticisine, program geliştirme uzmanlarına ve ilgi tüm paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Zira literatürde pek ele alınmayan ancak öğrenme ortamlarında karşılaşılması muhtemel farklı öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri ele alınmıştır. Bu tez çalışmasının ayrıca önceki çalışmalara dayanarak dersliklere ve öğrenme ortamlarına, yazılı-görsel kaynakların oluşturulmasına, konu ile ilgili spesifik yöntem teknik ve materyallerin kullanımına, öğretmenlere verilecek olan eğitimlere ve ders kitaplarının içeriğine kaynaklık etmesi ile yararlı olacak bulgular sağlaması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yerel alan yazında daha önce bu konuya yönelik olarak yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı (Yiğiter, 2005) sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak tıpkı öğrenmenin bireysel olması gibi herhangi bir alanda

yaşanan öğrenme güçlüğü de bireysel olup bireyin tüm hayatını etkileyen bir durumdur (Johnson ve Clohessy, 2014). Tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin toplumun ayrılmaz ve yararlı bir üyesi olmalarına ve yeteneklerini geliştirerek sosyal olgunluklarını kazanmalarına, kendilerine güvenlerini arttırmalarına, yapacakları işte başarılı olmalarına, kimseye yük olmadan bağımsız yaşamalarını sağlamalarına yardım etmek amacıyla yerli literatüre önemli bir katkı sağlayacağı ve alandaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına yönelik farkındalıklarının ne olduğunu belirlemek ve öğrenme güçlüğüne/yaygın gelişimsel bozukluklara sahip olan öğrencilerin eğitim-öğretimsel uygulamalarına ilişkin önerdikleri yöntemlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin farkındalıkları ve bilgi düzeyleri nasıldır? Bu öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklara yönelik hangi uygulamalara başvurulmasını önermektedirler?

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmada oluşturulan bu ana problem çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin öz-farkındalıkları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin bilgi kaynakları nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin öz-yeterlilik algıları nasıldır?

4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin genel algı ve bilgi düzeyleri nedir?

5. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin genel algı ve bilgi düzeyleri;

a) cinsiyetlerine,

b) mezun oldukları fakültelerine/enstitülerine,

c) mezun oldukları bölüm/programlarına,

d) öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine,

e) mesleki kıdemlerine,

f) özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katılma durumlarına,

g) sınıftaki öğrenci sayısına,

h) sınıftaki öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısına,

ı) özel eğitim desteği alan öğrencinin bulunup bulunmamasına göre değişmekte midir?

6. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin temel görüşleri nedir?

7. Sınıf öğretmenleri genel itibariyle öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozuklukları yaşayan bir bireyle karşılaştıklarında hangi uygulamalara başvurulmasını önermektedirler?

8. Sınıf öğretmenlerine göre yazma güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

9. Sınıf öğretmenlerine göre matematik/aritmetik güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

10. Sınıf öğretmenlerine göre okuma güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

11. Sınıf öğretmenlerine göre okuma yitiminin giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

12. Sınıf öğretmenlerine göre konuşma güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

13. Sınıf öğretmenlerine göre konuşma yitiminin giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

14. Sınıf öğretmenlerine göre okuduğunu anlama güçlüğü'nün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

15. Sınıf öğretmenlerine göre dikkat/algı güçlüğü'nün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

Sayıtlar

- Katılımcıların ölçme araçlarına içtenlikle ve hiçbir etki altında kalmadan samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Veri toplamak için kullanılan ölçeğin, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin farkındalıklarını açıklayacak düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir.

- Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemi ile sınırlıdır.
- Araştırma, Rize Merkez, Çayeli, Pazar, İkizdere, Ardeşen ve Der pazarı ilçelerinde bulunan resmi ve özel ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, veri toplamak için kullanılan “Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Öğrenme Güçlüklerine Yönelik Farkındalıkları ve Uygulama Süreçleri Ölçeği” ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
- Araştırma, nicel verilerin analizi sırasında kullanılan Mann Whitney U-testi, Kruskall Wallis-H testi, aritmetik ortalama, frekans, yüzde değerler ve standart sapma değerleri ile nitel verilerin analizi sırasında kullanılan betimsel analizler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada geçen birtakım kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme güçlüğü: Akademik becerileri öğrenme ve kullanmada, okuduğu şeyi anlamlandırmada, yazılı ifadelerde, hesaplama ve matematiksel işlemlerde ve sayısal akıl yürütmede yaşanan, uygun olmayan, yavaş ya da güç okuma gibi durumlarda kendini gösteren ve en az altı ay süregelen güçlükler olarak tanımlamaktadır (DSM-V-TR, 2013, 66). Benzer şekilde 2551 sayılı Tebliğler Dergisi'nde de öğrenme güçlüğü; yazılı ve sözlü dili anlayarak kullanabilmek için gereken bilgi alma süreçlerinde ortaya çıkan ve konuşma, dinleme, yazma, okuma, heceleme, dikkatini yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapmadaki yetersizlik sebebiyle bireyin eğitim performansı ve sosyal alandaki uyumunun olumsuz olarak etkilenmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Tebliğler Dergisi, 2003).

Yaygın gelişimsel bozukluk: Yaygın gelişimsel bozukluk; erken çocukluk döneminde başlayarak sosyal beceri, dil gelişimi ve davranış alanında uygun gelişme gösterememe ya da bu alanlarda kaybın söz konusu olduğu bir grup psikiyatrik bozukluktur (APA,1994).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Öğrenme ve Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme canlılarda, farklı boyutlarıyla gözlenebilen, insanın ise tüm yaşamı boyunca kazandığı davranışların temel süreçlerinden biridir. Birey pek çok davranışı öğrenme yoluyla kazanır ve bu yolla bireyin çevresine uyumu kolaylaşmaktadır. Öğrenme ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Yapılan tüm öğrenme tanımlarında ortak bir yön bulunmaktadır. O da öğrenmenin yaşantılarla gelen kalıcı davranış değişiklikleri olduğudur (Köksal ve Kabasakal, 2012).

Bireyin yaşantısının belli dönemlerinde edinmiş olduğu kimi alışkanlıklar, ilaç kullanması, rahatsızlıklar ve sakatlık gibi nedenlerden dolayı edindiği davranışlar öğrenme olmamaktadır. Davranıştaki değişime öğrenme denilebilmesi için yaşantının sonucunda olması, kalıcı olması, reflekse dayalı ya da içgüdüsel davranış olmaması gerekmektedir (MEGEP, 2014). Başka bir ifadeyle öğrenmenin gerçekleşebilmesi için davranıştaki değişim; gözlemlenebilir olmalı, yaşantıyla kazanılmalı, geçici olmamalı, süreklilik göstermeli ve sadece büyümenin sonucunda olmamalıdır (MEGEP, 2007).

Gerekli uyarıcıların duyu organları yoluyla alınıp duyum ve algılamının oluşmasıyla öğrenme meydana gelir. Algının oluşumunda rol alan (duyu organları, sinir sistemi vs.) organ ve bu organların fonksiyonlarındaki herhangi bir belirti öğrenmeye de yansıyabilmektedir (Akbaba, 2012). Bununla birlikte öğrenme sürecinde bireyin, herhangi bir nedenle yaşamış olduğu zorluk veya zorluklar, öğrenme güçlüğü kavramını ortaya çıkarır (Soysal, Koçkar, Erdoğan, Şenol ve Gücüyener, 2001). Öğrenmenin bireysel olması gibi herhangi bir alanda yaşanan öğrenme güçlüğü de bireyseldir ve bireyin tüm hayatını etkileyen bir durumdur. Öğrenme güçlüğü her birey için farklı şekillerde, farklı koşullarda, farklı zamanlarda ve farklı akademik alanlarda ortaya çıkmaktadır (Johnson ve Clohessy, 2014).

Öğrenme güçlüğü, kavramını ilk olarak 1962’de Samuel Kirk kullanmıştır (Cortiella ve Horowitz, 2014; Kirk ve Bateman, 1962). Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association [APA]), öğrenme güçlüğü, akademik becerileri öğrenme ve kullanmada, okuduğu şeyi anlamlandırmada, yazılı ifadelerde, hesaplama ve matematiksel işlemlerde ve sayısal akıl yürütmede yaşanan, uygun olmayan, yavaş ya da güç okuma gibi durumlarda kendini gösteren ve en az altı ay süregelen güçlükler olarak tanımlamaktadır (DSM-V-TR, 2013: 66). Benzer şekilde 2551 sayılı Tebliğler Dergisi’nde öğrenme güçlüğü; yazılı ve sözlü dili anlayarak kullanabilmek için gereken bilgi alma süreçlerinde ortaya çıkan ve konuşma, dinleme, yazma, okuma, heceleme, dikkatini yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapmadaki yetersizlik sebebiyle bireyin eğitim performansı ve sosyal alandaki uyumunun olumsuz olarak etkilenmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Tebliğler Dergisi, 2003).

Özel öğrenme güçlüğüne ilişkin Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) tarafından yapılmış olan en geçerli tanım ise şu şekildedir: Öğrenme güçlüğü; anlamada veya konuşulan ya da yazılan dilin kullanımındaki temel psiko-sosyal süreçlerin biri veya daha fazlasında meydana gelen ve dinleme, konuşma, düşünme, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamaları yapma becerilerini bariz şekilde etkileyen bozukluklardır. Bu terim; algıdaki bozuklukları, beyin hasarını, minimal beyin disfonksiyonunu, disleksi ve gelişimsel afaziye kapsamaktadır. Bu terimin görme, duyma veya motor becerilerdeki engelliliği, zihinsel olarak geri olmayı, duygusal rahatsızlığı, çevresel, kültürel ya da ekonomik olumsuzlukların sonucunda olan bir öğrenme problemini içermediği belirtilmiştir (Kavale ve Forness, 2000).

Öğrenme güçlüğü, çok sayıda sorunu içeren genel kapsamlı bir terim olduğu görülmektedir. Araştırmacılar tarafından en çok kullanılan öğrenme güçlüğü sınıflandırması; disleksi, disgrafi ve diskalkuli şeklindedir. Disleksi; okuma, heceleme ve yazmada; disgrafi el yazısında, diskalkuli de matematiksel kavramları anlamada zorlanmadır. (APA, 2000; Köroğlu, 2008; Kurdoğlu, 2005).

Bu sınıflamalara karşılık bazı araştırmacılar da öğrenme güçlüğü, her çocukta farklı olacağını hatta bazı çocuklarda birden fazla alanda öğrenme güçlüğü görülebileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle de öğrenme güçlüğü

sınıflandırılmayacağını öne sürmüşlerdir (Clark, 1990; Myers ve Hammill, 1976).

1.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi

Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak yapılan ilk çalışmaların, iki tıp doktorunun 1800'lü yılların sonunda yaptığı eş zamanlı araştırmalara dayandığı görülmektedir. John Hinshelwood, okuma, yazma ve hafıza güçlükleri yaşayan bir hastasından elde ettiği bulguları “kelime körlüğü” olarak yayınlamıştır. Hinshelwood'un (1895) kelimeleri yazdığı halde okuyamayan yetişkin bir hastasını anlattığı makalesinin ardından Pringle Morgan, 14 yaşında bir erkek çocuğu olan Percy olayını 1896 yılında “doğuştan (konjenital) kelime körlüğü” tanılamasıyla yayınlamıştır. Morgan (1896), Percy'nin sağlıklı bir görme duyusuna ve parlak bir zekâya sahip olmasına karşın sözcükleri doğru okuyamadığını, kendisine görsel olarak sunulan yazılı kelimeleri hafızasında depolamada sorun yaşadığını, ancak bunun yanında matematik öğrenmede başarılı olduğunu belirtmiştir (Anderson ve Meier-Hedde, 2001; Hallahan ve Mercer, 2001). Morgan (1896), araştırmaya konu olan çocuğun, ismini dahi “Percy” yerine “precy” olarak yazdığını, ancak 785.852.017 sayısını hemen okuduğunu belirtmektedir. Bu durumun da, yazılı ve basılı olan sözcüklerin görsel hafızada depolanamamasından kaynaklanabileceği öne sürülmüştür (akt. Korkmazlar, 2003). Ayrıca 1905 yılında ilk kez Amerika'da W.E Bruner isimli bir doktor tarafından çocukluk çağı öğrenme güçlüğü ile ilgili bir rapor hazırlanmıştır (Melekoğlu, 2015: 25).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların, beyin yapısı bakımından, normal olan arkadaşları ile aynı oldukları halde, kendilerinde beyin hasarı olduğu, ancak bu hasarın çok az olduğu (minimal) düşünülmektedir. Böylece “Minimal Beyin Hasarı” kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Şenel-Günayer, 1995). 1940'lardan sonra yapılan araştırmalarda beyindeki hasarın kanıtlanamamasından dolayı öğrenme güçlüğü'nün, Merkezi Sinir Sistemi (MSS) fonksiyonunun bozukluğundan kaynaklanabileceği düşünülmüş ve “Minimal Beyin Disfonksiyonu - MBD” kavramı ortaya çıkmıştır. Clements 1996'da MBD' yi “Merkezi Sinir Sistemi fonksiyonlarında sapmayla kendini gösteren, normal ya da

normalin üstünde zekâyâ sahip öğrenme veya davranış problemleri olan çocuklardaki durum” şeklinde tanımlamıştır. Korkmazlar’a (2003) göre bu kavram, nörolojik temelli olan öğrenme sorunlarını, hiperaktiviteye, dikkat eksikliğine ve duygusal problemlere sahip çocukları belirtmek amacıyla uzun süre kullanılmıştır.

Çalışmalara bakıldığında 1960’lı yıllar öğrenme güçlüğü alanında en önemli gelişmelerin yaşandığı dönemdir. Bu dönemdeki gelişmeler sadece tanı koymakla sınırlı kalmamış ayrıca özel eğitim alanında toplumsal farkındalığın gittikçe hızlanması için de uğraşmıştır. 1963 senesinde ise Kirk, Chicago’da katıldığı bir konferansta ‘‘öğrenme güçlüğü’’ terimini ilk kez kullanmıştır. Bu gelişmelerin etkisiyle ABD’ de yapılan bir kongrede 1969 yılında öğrenme güçlüğü yasası çıkarılmıştır. Çıkarılan bu yasa, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere destek hizmetlerinin verilmesini zorunlu kılan ilk yasa olması bakımından önemlidir (Melekoğlu, 2015: 25).

Yapılan çalışmalara ek olarak 1970’li yıllardan sonra araştırmalarında öğrenme güçlükleri ile ilgili incelemeler yapan araştırmacılar yeni tanımlamalar, kavramlar, terimler ileri sürmüşlerdir. Bu kavramların bir kısmı ise şöyledir: disleksi, gelişimsel disleksi, okuma güçlüğü, okuma geriliği, gelişimsel okuma geriliği, primer okuma geriliği, legasteni, akademik beceri bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme güçlükleri, dikkat bozukluğu, algı bozukluğu, dikkat eksikliği (Mauser, 1981; Myers ve Hammill, 1976).

1.3. Öğrenme Güçlüğü’nün Nedenleri

Öğrenme güçlüğü’nün nedenleri hakkında çeşitli araştırmalar yapılmasına karşın kesin bir sebep söylenememektedir. Genel olarak araştırmacıların üzerinde durduğu sebepler ise öğrenme güçlüğü’nün kalıtsal olabileceği, nörolojik sebeplerden kaynaklanabileceği, gebelikte alkol ve ilaç kullanımı gibi çeşitli sebeplerden olabileceği ve çevresel etkenler ile oluşabileceğidir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016; Sadock, Sadock ve Levin, 2013; Şahin ve Gül-Akoğlu; Melekoğlu, 2015: 33-36).

1.3.1. Nörolojik Nedenler

Öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinden biri beyin hasarı ya da beyindeki fonksiyon bozukluklarıdır. Günümüzde beyin görüntüleme'deki ileri teknolojiler sayesinde araştırmacılar, insanların beyin aktivitelerini doğru bir şekilde inceleme olanağı bulmaktadırlar. Yapılan bu incelemelerde öğrenme güçlüğü olan ve olmayan bireylerin beyin yapıları karşılaştırıldığında dil ve okuma ile ilgili bölümlerinde belirgin farklılıklar olduğu ortaya koyulmuştur (Heward, 2013: 172; Pratt ve Patel, 2007: 368). Beyin hasarı veya beyindeki yapısal bozukluklar sebebiyle öğrenme güçlüğü olan bireyler daha yavaş ve daha düşük bir performansta öğrenme gerçekleştirmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006: 19-21).

1.3.2. Kalıtsal Nedenler

Gelişen teknoloji ile moleküler genetik üzerinde yapılan araştırmaların bulgularına dayanarak öğrenme güçlüğü'nün genetik bağlantısının 15. ve 6. kromozomu işaret ettiği görülmektedir. Bu kromozomlara bağlı olan genler de öğrenme güçlüğü'nün genetik geçişine neden olmaktadır (Hallahan vd., 2005: 58). Fakat ebeveynlerden birinde görülen yazma bozukluğuna rağmen çocuktaki öğrenme güçlüğü aynı alanda olmayabilir (Shin, 1998). Bu bağlamda çocuğa genetik olarak aktarılan, öğrenme güçlüğü'nün türü değil, beyin fonksiyonlarındaki öğrenme güçlüğü'ne yol açan bozukluktur denilebilir. Örneğin; annesinde disleksi olan bir çocukta diskalkuli görülebilmektedir. Genetik olarak aktarılan öğrenme güçlüğü'nün türü değil kendisidir. Öğrenme güçlüğü riskinin oranı ve derecesi konusunda tahminde bulunmak da mümkün olmamaktadır (Melekoğlu, 2015: 30).

1.3.3. Doğum Öncesi, Doğum ve Doğum Sonrasıyla İlgili Nedenler

Doğum öncesinde, doğum esnasında ve doğum sonrasında yaşanan travmalar öğrenme güçlüğü'nün nedenleri arasında gösterilmektedir. Doğum öncesinde, doğum esnasında ve doğum sonrasında yaşanan travmalar beyin hasarı veya beyinde fonksiyon bozukluklarına sebep olabilmektedir (Mercer ve Pullen, 2009: 258-260; Pierangelo ve Giuliani, 2006: 24-28). Doğum öncesi nedenlere bakıldığında annenin alkol, uyuşturucu, sigara gibi maddeleri kullanması anne karnındaki bebeğin öğrenme güçlüğü'nden etkilenmesine neden olabilir. Aynı

şekilde doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması, erken veya düşük kiloda doğması, uzun süreli ya da zor bir doğumun yaşanması ve doğum sonrasında bebeğin darbe alması, bir kaza veya düşme sebebiyle geçirilen beyin zedelenmesi, yüksek ateş ve menenjit bebeğin ileride öğrenme güçlüğü yaşamasına neden olabilir (Mercer ve Pullen, 2009: 258-260).

1.3.4. Çevresel Nedenler

Öğrenme güçlüğü yaşanmasında çevreden kaynaklanan nedenler ise; travma sonrası stres bozukluğu, toplumsal ve ekonomik sorunlar, ailelerin kültür düzeyleri, anne-babalar ve çocuklar arasındaki çatışmalar, hatalı anne baba tutumları, okuldan ve öğretmenlerden kaynaklı sorunlar, eğitim programından kaynaklı güçlükler olarak sıralanmaktadır (Doğan, 2012; Gürdal, 2005).

1.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Öğrenme güçlüğü konusunda bazı araştırmacılar çocuğun sorununun tek bir alana bakılarak sınıflandırılmayacağını dile getirmişlerdir (Demir, 2005). Bunun nedenini ise bir vakada hem okuma hem de yazma bozukluğu olabilirken, diğer vakada ise sadece aritmetik bozukluk olabileceği şeklinde açıklamışlardır (Yiğiter, 2005). Bununla birlikte, bir çocukta öğrenme güçlüğü'nün farklı çeşitleri birlikte görülebileceği gibi tek başına da görülebilirken, her çocukta farklı alanda, farklı seviyede sorunlar yaşanabileceğinden öğrenme güçlüklerinin sınıflandırılmaması önerilmektedir (Yangın vd., 2016; Yiğiter, 2005). Bunun yanında alan yazında öğrenme güçlüklerinin farklı alanlarda olabileceği konusundaki fikir birliği, farklı türde öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmıştır. Karşılaşılan en yaygın sınıflandırılmaya göre öğrenme güçlükleri; okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve aritmetik güçlük olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (MEB, 2014).

1.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Disleksi, dil becerisinin gelişmesinde, okuma-yazmada yaşanan özel bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Chevin, 2009; Payne ve Turner, 1999). Uluslararası Disleksi Derneği'nin (2016) açıklamasında disleksi:

‘Disleksi, nörolojik kökenli bir özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, yazma ve kodlamada zayıflık, disleksinin karakteristik özelliklerindendir. Bu sorunlar dilin fonolojik yapısından kaynaklanır ve bireyin diğer bilişsel alanlarına ve sınıf içinde etkili bir eğitim almasına rağmen beklenmedik bir şekilde görülür. Disleksi, okuduğunu anlama problemlerini de içerir ve böylece bireyin okuma deneyimi azalır, bu durum onun kelime bilgisini ve okumaya ilişkin sahip olması gereken becerilerini etkileyebilir’ şeklinde tanımlanmıştır.

Okuma güçlüğü bulunan çocukların yazı hataları tipiktir. “b”, “p”, “d” harfleri gibi ses ve şekil açısından birbirine benzeyen harfler çok karıştırılır. Çocuklarda ayna hayali yazı görülür. Çocuk birçok şeyi ters yazar veya ters okur. Yazıları genellikle bozuktur (Korkmaz, 2000).

1.4.1.1. Okuma Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri

- Okuma hızları yavaştır.
- Okuma sırasında sözcükler arası duraklar veya tahminlerde bulunurlar.
- Kelimeleri veya ifadeleri üst üste tekrar okurlar.
- Ses ayırım bozuklukları görülür.
- Sağ-sol ayırımını yapmakta zorlandıkları için harflerin yerlerini değiştirirler.

• Okuma sırasında “b” ve “d” gibi yazılışları birbirine benzeyen semboller karıştırırlar.

• Okuma veya konuşma sırasında söz dizimine yönelik hata yaparlar (Karabekiroğlu, 2015: 182; Şahin ve Gül-Akoğlu, 2011: 266).

Bununla beraber disleksiye sahip bireylerin bu yetersizliğin dolaylı bir sonucu olarak diğer akademik becerilerde de yetersizliğe sahip olabilecekleri gibi; matematik ve uzamsal zekâ konusunda çok başarılı da olabilecekleri belirtilmektedir. (Lerner ve Johns, 2011: 360-364).

1.4.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Yazma güçlüğü; yazma becerisinin, bireyin yaşından, zekâ seviyesinden ve aldığı eğitimden daha geride olmasıdır (DSM V, 2013). Dikkatini toplama, aşamalandırma, yazıyı kâğıda yerleştirme, hafıza, dil, zihinsel ve motor

becerilerdeki güçlükler gibi sorunlar, yazma sürecindeki belli başlı güçlükleri oluşturmaktadır (Akyol, 2012). Yazma güçlüğü bulunan öğrenciler zihinsel süreçleri kullanamadıklarından yazıları nitelik ve nicelik bakımından kayba uğramakta; çalışmalarında çok fazla zaman kaybettiklerinden dolayı yaşlılarına kıyasla dezavantajlı duruma düşerek akademik başarısızlıklarla karşılaşmaktadırlar (Berninger ve Graham, 1998). Bununla birlikte hayal kırıklığı ve öz güven kaybı gibi duygusal sorunlar da yaşanmakta (Jones ve Christensen, 1999); öğrenciler, ailelerinin ve öğretmenlerinin kendilerinden beklediklerini hiçbir zaman karşılayamayacakları şeklinde bir düşünceye kapılmaktadırlar (Sovik, Arntzen ve Karlsdottir, 1993).

Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, sınıftaki yaşlılarına göre yazmaları yavaştır. Harfte, hecede, dilbilgisinde yanlışlar ve noktalama hataları yaparlar. Yazı yazarken boşluk bırakmadan veya bir kelimeyi birkaç parçaya ayırarak yazarlar. Çoğunlukla ünlü harfleri yazmazlar, ünsüz harfleri ters çevirirler. Düzensiz bir yazıya sahiptirler (MEB, 2014).

1.4.3. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)

Diskalkuli; bireyin, kendi yaş grubundaki bireylere göre genel matematik becerilerinde gösterdiği başarının daha alt düzeyde olmasıdır (Mazocco ve Myers, 2003).

Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin 2-3 yıllık bir eğitim sonrasında bir yılda edinilebilecek bir kazanımı ancak edinebilecekleri belirtilmektedir (Zentall, 2014: 106). Matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayısal akıl yürütme becerisinde ve matematik formüllerini uygulamada zorluklarla karşılaşabileceği belirtilmiştir. (DSM-V, 2014: 34-37). Bu duruma matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin hesap yaparken çoğunlukla parmak hesabı yapma ve hepsini sayma (örnek olarak; öğrenci $2 + 4$ işlemini yaparken önce sayıların tümünü hesaba katıp “1, 2” diye sayar, daha sonra “1, 2, 3, 4” diyerek yine her bir parmağını bir sayı için kullanarak tekrar sayar sonra sonuca ulaşır ve 6 der) gibi gelişmemiş stratejileri kullanmaları örnek verilebilir. (Bender, 2008).

Matematik öğrenmede güçlük yaşayan öğrenciler yaşlarına oranla dört işlem becerisinde ciddi düzeyde daha düşük bir performans göstermektedirler (Russell ve Ginsburg, 1984; Vukovic ve Siegel, 2010). Bu tür becerilerde güçlük yaşamak öğrencinin eğitim- öğretim hayatı süresince matematik performansını etkileyerek, daha üst düzeydeki matematik becerilerini öğrenememesine neden olmaktadır (Bender, 2008).

1.5. Yaygın Gelişimsel Bozukluklar

Yaygın gelişimsel bozukluk; erken çocukluk döneminde başlayarak sosyal beceri, dil gelişimi ve davranış alanında uygun gelişme gösterememe ya da bu alanlarda kaybın söz konusu olduğu bir grup psikiyatrik bozukluktur. Genel olarak gelişimin birçok alanını etkileyen bu bozukluklar, uzun süreli işlev kayıplarına yol açarlar (APA,1994).

1.5.1. Afazi

Afazi, beyin sol tarafını etkilemiş olan beyin hasarından dolayı dili anlama ve/veya üretmede sorunlara neden olan bir dil bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Afazide en yaygın sebep inme olmasına karşın, çarpmaya ya da kazaya bağlı olarak gelişen beyin hasarlarının da hafif seviyeden ileri seviyeye kadar dil kullanım becerisini azaltabilecek benzer etkileri bulunmaktadır (Yule, 2010: 142). Afazi, dilin içeriğinde veya anlamında, dilin yapısında veya biçiminde, dilin kullanımında veya işlevinde ve dil için gerekli zihinsel yeterliliklerde (tanıma, anlama, hafıza ve düşünme) gerileme ve bozulmayla açıklanmakta olup; bu bozukluk, dinlemede, konuşmada, okumada ve yazmada -her birindeki hasarın eşit olmasına gerek olmadan- ortaya çıkmaktadır (Chapey, 1994). Afazili bireylerde özellikle sözcük bulup adlandırmada, sözel akıcılıkta, işitsel anlamada, tekrarlamada, dilbilgisinde, okuma ve yazmada çeşitli bozukluklar görülmektedir (Damasio, 1998).

Bireylerin çoğu afaziden sonra, tek başına dışarı çıkmak istememekte, toplu taşıma araçlarına bindiklerinde dil sorunlarından kaynaklanan problemler yaşayacaklarını düşünmekte ve bu nedenle kendilerini eve kapatmaktadırlar. Afazili bireylerin günlük aktivitelerinin incelendiği bir başka araştırmada ise,

bireylerin afaziden sonra sosyal aktivitelerinde azalmanın olduğu, zamanlarının çoğunu ise evde televizyon izleyerek, radyo dinleyerek ve gazete okuyarak pasif bir şekilde geçirdikleri belirtilmiştir (Natterlund, 2010).

Afazili bireylerin rehabilitasyon programlarında, yalnızca var olan fiziksel yetersizliklerinin iyileştirilmesi için yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Afazili bireylerin rehabilitasyon hizmetlerinde üzerinde durulması gereken bir diğer nokta ise, bireylerin yaşadıkları dil bozukluklarına, sağlık ekipleri tarafından gereken önemin verilmesi ve gerekli müdahalenin yapılmasıdır. Bireylerin toplum içindeki sosyal katılımını arttıracak bu tür uygulamalar, afazili bireyler için son derece önem taşımaktadır (Dalemans vd., 2010).

1.5.2. Dispraksi

İstem dışı hareketlerin etkilenmediği ancak istemli ve amaçlı olan kas hareketlerinin planlanmasında sorunların yaşandığı bir duyu-hareket bozukluğudur (Ataman, 2009: 204). Benzer olarak Ayres (1972) de dispraksiyi; motor becerileri planlama ve yürütmeye müdahalede bulunan duysal bütünleme bozukluğu şeklinde tanımlamıştır. Çocuklar, uyguladıkları belirli aktivitelerde kabul edilebilecek düzeyde beceri ortaya koyarken, ortaya koydukları bu beceriler yaptıkları aktivitelerin özelinde kalmakta ve genelleme yapamamaktadırlar (Roy, 1985.)

1.5.3. Legasteni

Legastenik olan bir insan, ortalama veya iyi bir zekâyâ sahip olsa bile, çevresini legastenik olmayan insanlardan daha farklı algılar. Eğer harf veya sayı gibi sembollere ilgi duyuyorsa, bu ilgisini kendi farklı yapısı nedeniyle kaybeder. Bundan dolayı legastenik olmayan insandan farklı olarak, yazmayı ve hesap yapmayı öğrenmede zorluklar yaşar. Legasteni, genetik nedenlere bağlıdır yani doğuştan gelir. Legastenik insanın ihtiyaçlarını karşılayacak koşullar yaratılırsa okulda aşamayacağı zorlukta bir problemle karşılaşmaz. Legasteninin zamanında teşhis edilmesi çok önemlidir (Eliçin ve Diken, 2011).

1.5.4. Aleksi

Cooney ve Shealy'e (1997) göre geçirilen beyin rahatsızlığı sonrasında, önceden normal olan okuma yeteneğinin bozulmasına aleksi denilmektedir. Beyinde bulunan bir hasar sebebiyle, yazılı veya basılı bir şeyi anlayamamak anlamına gelmektedir. Bu kurama göre aleksi, başka bir deyişle bir çeşit kelime körlüğü anlamına gelir. Kimi hastalar sadece okudukları bazı kelimeleri, kimileri ise tüm kelimeleri anlayamamaktadır. Beyin dokusunun belli bir alanına ulaşan damarlarının tıkanması da aleksiye yol açan sebepler arasındadır. Durumu belirlemek amacıyla, hastaya kitaptan bir bölüm yüksek sesle okutulur. Aleksi, gelişimsel disleksinin tersine, sonradan edinilmiş okuma bozuklukları grubuna girmektedir. Aleksisi olan kişiler ciddi anlamda okuma sorunları yaşarlar; ancak sözlü tekrarlama, duyduğunu anlama, adlandırma, ya da yazma gibi dille ilgili diğer becerileriler çoğunlukla etkilenmemiştir.

1.5.5. Otizm

Otizm, bireylerin sosyal etkileşimlerini, iletişim ve davranışlarını olumsuz etkileyen bir yaygın gelişimsel bozukluktur. İlk kez Amerikalı psikiyatrist Kanner'in 1943 yılında tanımladığı otizm, günümüzde dahi gizemini korumaktadır. Yapılan birçok araştırma ve çalışma otizmlili çocukların özelliklerinin tanımlanmasını kolaylaştırır da, otizmin nedenleri, tedavi ve eğitim yöntemleri hakkında tartışmalar hala sürmektedir (akt. Ataman, 2009: 296)

Otizm, nöro-gelişimsel bir bozukluk olup bir özel eğitim alanıdır (Kırcaali-İftar, 2016: 17). Otizm, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) 5'te (DSM-V) sosyal etkileşimde ve iletişimde yaşanan bozukluklarla birlikte, sınırlı yineleyici ilgi ve davranışlarla kendini gösteren, genelde de erken gelişim evresinde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır. Otizmlili bireyde, sosyal ilişkiler gecikir, tekrarlayıcı hareketler görülür, ilgiler ve eylemler kısıtlıdır (Levy, Mandell ve Schultz, 2009).

Özbey (2005), otizmin yaşamın üçüncü yılına kadar ortaya çıktığını belirtmiştir. Otizmlili bireylerin en belirgin özelliklerinin ise dil problemleri, içe kapanma, soyut kavramları algılayamama ve sosyal ilişkilerinde sınırlılık olarak açıklanmaktadır. Otizm, gelişimsel bir problemdir.

Otizmlili olan bireyleri tanımlayabilmek için birçok davranış özellikleri bulunmaktadır. Uygun göz kontağı kuramamak, gülümsememek, nesnelere karşı takıntılı olmak ve tekrarlı davranışlar sergilemek otizmin erken belirtileridir. Jest ve mimikleri anlamak, beden dilini kullanmak, ekolali (stereotipik ve tekrarlayıcı sözel ifadelerin kullanılması) dil ve iletişim becerilerinde yaşanan güçlükler, kendiliğinden sohbet başlatmak ve sürdürmek, akran etkileşimi ve iletişiminde yetersizlikler yaşamak, ortak ilgi ve zevk paylaşımında sınırlılıkların olması, sıra dışı konulara ilgi duymak, nesneleri sıra dışı amaçlarla kullanmak, düzen ve rutinlere karşı aşırı ısrarcı davranışlar göstermek otizmlili olan bireylerde görülen başlıca davranış özellikleri arasında yer almaktadır (Attwood, 2000; Boyd ve Shaw, 2010). Bununla beraber ağlama, bağırma, kendine ve başkalarına zarar verme, öfke nöbetleri geçirme, inatçılık, el çırpma, sallanma gibi kendini uyarıcı davranışlarda da bulunabilmektedirler (Attwood, 2000; Matson ve Nebel-Schwalm, 2007; Richler, Bishop, Kleinke ve Thompson, 2007). Bu davranış özelliklerinden kimileri zaman içinde kaybolabilmekte, kimileri de belli bir süre sonra aynı veya değişmiş şekilde ortaya çıkabilmektedir. Otizmlili bireylerin %70'inde mental retardasyon (zihin yetersizliği) görüldüğü de varsayılmaktadır (Penn, 2006). Otizmlili olan bireylerin birbirlerinden farklı olduğu, her birinde aynı özellik ve aynı davranışların görülmediği bilinmektedir. Bir çocukta yoğun olarak görülen bir davranış veya özellik başka bir çocukta nadiren ya da hiç görülmeyebilmektedir (Webber ve Scheuermann, 2007). Zekâ düzeyi ve eşlik eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duygu-durum bozuklukları, epilepsi, uyku bozuklukları, kendini uyarıcı davranışlar, öfke nöbetleri, yemek yeme, bağırsak sorunları ve gıda alerjileri gibi çeşitli bozukluklar ve hastalıklar gibi diğer durumlar otizmin ağırlık derecesi üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Penn, 2006).

1.5.6. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

Dikkat eksikliği ya da hiperaktivite bozukluğu; aşırı hareketli olma, dikkat problemleri ve istekleri ertelemede güçlük bulgularıyla tanılanan bir psikiyatrik bozukluktur. Bu dikkatsizlik ya da aşırı hareketlilik ölçülürken, çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel döneme de dikkat edilmelidir. Genellikle 3 yaşlarında, çocuğun akranlarıyla benzer şekilde dikkatini sürdüremediği ya da akademik, sosyal ve davranışsal problemler yaşamaya başladığı gözlemlenmektedir. Ancak tanı genellikle, farklı zihinsel yeteneklerin de kullanılmaya başlandığı ilkökull yıllarında kesinleşmektedir (Öncü ve Şenol, 2002).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısında, ‘Amerikan Pediatri Akademisi’nin güncellenen kılavuzuna göre okul öncesi dönem için öncelikle davranış terapisi ve ailelere psiko-sosyal eğitim tavsiye edilmesi gerektiği, sonuç alınamayan durumlarda ise ilaç tedavisinin eklenebileceği, ilkökul dönemi ve ergenlik döneminin ise ilaç başlanmasına uygun olduğu aynı zamanda da davranış terapisi ile desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (Wolraich vd., 2011).

Öğrenme güçlükleri veya dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocuklar için, uyarıcıların, antidepresanların, nöro-inhibitörlerin ve nöro-leptiklerin arasında bulunduğu farklı tedavi türleri bulunmaktadır. Ailelere ve öğretmenlere bu tedavilerle ilgili bilgiler sunan pek çok web sitesi bulunmaktadır (Bender, 2012). Alanda tecrübe süresi artan ve böylece daha uzun süreler araştırma konusu olmaya devam edecek olan ilaçların güvenilir olduğunu ve çocuklar için önemli yararları olduğunu belirten çalışmalar vardır (Iannelli, 2006).

1.6. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Özellikleri

Öğrenme güçlüğü yaşayan pek çok çocuk normal gelişim göstermekte olan çocuklarla aynı gelişim dönemlerinden geçmekte ve hemen hemen aynı gelişim özelliklerini taşımaktadırlar. Ancak bu çocukların kendilerine özgü güçlükler yaşadıkları da tespit edilmiştir. Bu nedenle yaşamış oldukları aksaklıklar bazen birbirlerine benzemekte fakat çoğunlukla çeşitli farklılıklar taşımaktadır (Bek vd., 2012).

Altun ve Uzuner'in (2016) belirttiği gibi öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bilgiyi işleme mekanizmalarında bazı sorunlar olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin başlıca özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Esen ve Çıfci, 2000, 90):

1. Kendisinden istenenleri anlamakta ve sıraya koymakta güçlük yaşar.
2. Harfleri, günleri ve ayları sırasına uygun olarak sayamaz.
3. Sağ-sol kavramını, yönleri birbirinden ayıramaz.
4. Saatleri öğrenmede zorluk çeker.
5. Kendisine verilen görevleri belli bir süre içerisinde bitiremez.
6. Konsantrasyonu düşüktür.
7. Göz-el koordinasyonu zayıftır.
8. Denge kontrolü gerektiren davranışları yapmakta zorlanır.
9. Söylenen harf, kelime ve sayıları aklında tutamaz.
10. Okuma ve yazmada sınıf seviyesinden geridedir.
11. Okurken ve yazarken harf, kelime veya satır atlamaları vardır.
12. Okuyup yazdıklarını değiştirir veya eklemeler yapar (Örneğin; lif yerine file okuyup yazmak gibi).
13. Harflerde ayna yazısı vardır (Örneğin; b yerine d, n yerine u yazar).
14. Sayıları ters algılar ve ters yazar (Örneğin; 12 yerine 21, 6 yerine 9 gibi)
15. Kelimeleri ters algılar ve ters yazar. (Örneğin; kaç yerine çak gibi)
16. Okunan metni takip etmekte zorlanır.
17. Satır üzerine yazmakta güçlük çeker.
18. Harfleri orantısız ve dağınıktır.
19. Okuduğunu anlamakta güçlük yaşar.
20. Kendisine söylenen harfleri, kelimeleri, sayıları karıştırabilir.
21. Okuduklarını ve duyduklarını kısa zamanda unuttur.

1.7. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Bireylerin Tanı ve Değerlendirme Süreçleri

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin okulda ve hayatta başarılı olabilmeleri için özel eğitim hizmetlerine ve desteğine ihtiyaçları vardır.

Ülkemizde bireylerin yasal olarak devlet tarafından verilen destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için öncelikle tıbbi tanılmasının yapılması, daha sonra da aldığı tanılama doğrultusunda eğitsel tanı alması gerekmektedir (Melekoğlu vd., 2017).

Ülkemizde tıbbi tanılama devlet hastaneleri ile eğitim ve araştırma hastanelerinde yapılmaktadır. Bu hastanelerde ayda genellikle iki kez toplanan bir kurul, sağlık raporu verme konusunda yetkilidir. Bu kurul kulak burun boğaz, dâhiliye, genel cerrahi veya ortopedi, nöroloji veya ruh ve sinir hastalıkları uzmanlarından oluşmaktadır. Çakıroğlu'na (2017) göre bir hastanede fizik tedavi ve rehabilitasyon uzman hekimi bulunuyorsa, bu uzmanın da sağlık kurulunda yer alması zorunludur. Özel gereksinimli birey bu kurulda değerlendirilerek engel oranı belirlenir. Engel oranı % 20'nin üzerinde olanlar bireyler eğitsel değerlendirme için RAM'a başvurabilirler. Verilen raporun belirli bir geçerlilik süresi vardır. Bu sürenin aşılması halinde kişinin tekrar randevu alarak kurula muayene olması ve raporunu yenilemesi gerekmektedir.

Kurdoğlu'na (2005) göre tıbbi tanı konulmasının ardından eğitsel tanı ve değerlendirme için Rehberlik ve Araştırma Merkezine başvurulması gerekmektedir. Aynı zamanda da öğrencinin devam ettiği okulun rehberlik servisinden, öğrencinin genel durumu ile ilgili bir rapor hazırlanarak RAM'a gönderilmesi istenir. Eğitsel tanı, RAM tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından konulur. Bu komisyon, müdür yardımcısı veya bölüm başkanı, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, görme, işitme, zihinsel engelliler öğretmeni, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni, veli ve özel gereksinimli bireyden oluşur. Gerekli olduğu durumlarda eğitim programcısı, psikolog, psikometrist, odyolog, dil ve konuşma terapisti, sosyal çalışmacı, fizyoterapist ve uzman hekim komisyona görüşleri alınmak üzere çağrılabilir. Rehberlik Araştırma Merkezi'nin yaptığı değerlendirmelerle, birlikte eğitsel tanılama konularak rapor hazırlanır. Tanılananın ardından birey ve aile yasanın sağladığı ücretsiz özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün tanı ve değerlendirmesinde klinik gözlem, aileden alınan bilgi ve öğretmenin çocuk hakkında verdiği bilgilere ilave olarak psikometrik testlerden de yararlanılmaktadır.

1.8. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Çocukların Eğitimleri

Tüm çocukların eğitiminde olduğu gibi öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda da eğitimin amacı onların toplumun ayrılmaz ve yararlı birer üyesi olmalarını, yeteneklerini geliştirmeyi, sosyal olguları kazanmalarını, kendilerine güvenlerini artırmayı, yapacakları işte başarılı olmalarını, bağımsız bir şekilde yaşamalarını sağlamaktır (Vassaf, 2011: 35).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için ilave derslere ihtiyaç duyulduğundan, çocuk normal eğitime devam ederken bir yandan grupta veya bireysel olarak ilave eğitim almalıdır (MEB, 2014). Çocuklara verilen bu ilave eğitim, özel eğitim olarak ifade edilmektedir. Öğrenme güçlüğü nedeni ile yaşanan sorunlarla başa çıkılabilmesi için özel eğitim ilke, yöntem ve tekniklerinin uygulanması gerekmektedir (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Öğrenme güçlüğüne en uygun müdahale yöntemi özel eğitim uygulamalarıdır. Özel eğitim programları alanında uzman kişiler tarafından uygulanmalıdır. Algısal motor yaklaşımlar, görsel motor yaklaşımlar, duyuşsal bütünleyici yaklaşımlar, dil gelişimini önemseyen yaklaşımlar, gibi farklı eğitimsel yaklaşımların bir arada kullanıldığı bireysel eğitim planlarının hazırlanması gerekmektedir (Soykan, 2001).

Bu gerekliliklerle birlikte Özgöl Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı ülkemizde 2008 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanmak üzere kullanılmaya başlanmıştır. MEB'in (2008) yürürlüğe koyduğu bu program, öğrenme güçlüğü olan bireylerin engellilik oranları ve gelişim özellikleri doğrultusunda; okuma yazma becerileri, matematik becerileri ve bilgi işleme aşamalarının geliştirilmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Program ile bireylerin öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken becerileri geliştirmeleri, okuma-yazmaya hazırlanma ve bu konudaki temel becerilerini geliştirmeleri, matematiksel beceri ve kavramları gündelik hayatta kullanmaları, problem çözme, akıl yürütme ve analitik düşünme, karşılaştırma yapabilme, becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en iyi eğitim ortamının kaynaştırma ortamı olduğu yapılan birçok araştırma sonucunda ortaya

konulmuştur. Ayrıca olumlu bir eğitim ortamının oluşabilmesi için sınıf öğretmeninin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğu kabullenmesi, ona karşı olumlu tutum sergilemesi ve etkili öğretim programı ile stratejilerini uygulaması gerektiği ifade edilmiştir (Koç, 2012). Aksi halde eğitim ihtiyaçları karşılanmayan çocukların sosyal yaşamları da olumsuz yönde etkilenmektedir (Tanaydı, 1985). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için kullanılan eğitim yaklaşımları genellikle bilişsel süreçlerin öğretimi, bilişsel davranış değiştirme, yapılandırma, çok duyuya dayalı öğretim ve uyaranların azaltılmasına dayalı öğretim şeklindedir (Demir, 2005).

1.9. Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Konusunda Ulusal Alanda Yapılan Çalışmalar

Yiğiter (2005), sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği betimsel çalışmasının sonucunda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur.

Altuntaş'ın (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin disleksinin özelliklerine, disleksi tanı sürecine ve disleksili bireylerin eğitimine yönelik bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları, kendilerini disleksi ve disleksili bireylerin eğitimi konusunda yeterli görmedikleri öğrenilmiştir.

Sezer ve Akın'ın (2011) yapmış oldukları araştırma sonucunda öğretmenlerin, matematik öğrenme güçlüğü kavramı ve özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, matematik güçlüğüne sahip öğrencilere yardım edemedikleri ortaya koyulmuştur.

Karadeniz (2013) çalışmasında diskalkuli teriminin öğretmenler tarafından bilinmediği sonucuna ulaşmıştır. Diskalkuli şüphesi bulunan öğrenciler için ise “öğrenme güçlüğü”, “dikkat eksikliği ve hiperaktivite” ve “tembel” kavramlarının

kullanıldığı görülmüştür. Çalışmada sadece bir öğretmenin diskalkuli ile ilgili yeterli bilgisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakal (2014) yaptığı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu, eğitsel uygulamalara yönelik algılarının yüksek olduğunu ve bu algıların cinsiyete, kıdeme, okutulan sınıfa göre farklılaştığını ancak yaşa ve mezun olunan fakülteye göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Altun ve Uzuner'in (2016) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüklerini ve öğrenme sorunlarını fark edebildiklerini ancak öğrenme güçlüklerinin giderilmesi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan dokuz öğretmen diskalkuli, disgrafi ve disleksi kavramlarını araştırma sırasında ilk defa duymuştur ve bu çocukların birebir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Yangın, Yangın, Önder ve Şavlıg'ın (2016) yapmış oldukları çalışma sonucunda lisans öğrencilerinin bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Akademisyenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ise rehberlik dersini yürüten akademisyen katılımcının dışındaki hiçbir öğretim elemanının öğrenme güçlüklerinin tanımını tam olarak yapamadığı görülmüştür.

Aslan'ın (2016) yaptığı araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin, sınıf ortamında bir sorunla karşılaştıklarında kendilerini yalnız hissettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin disleksi konusunda yetersiz bilgiye sahip olmalarından dolayı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta sorun yaşadıklarına ve eğitimleri sürecinde hangi yöntemlerin kullanılabileceğine dair eğitime ihtiyaç duyduklarına ilişkin veriler elde edilmiştir.

Hopcan'ın (2017) yaptığı araştırma sonucunda yarı-deneyssel uygulamadan önceki uzman görüşlerinin olumlu olduğu, mobil yazma uygulamasının disgrafi yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini kazanmasına (harf, hece ve kelime) katkıda bulunduğu, her bir öğrencinin dikkatini sürdürme becerileri, yaklaşık %80 ila %100 arasında değişme gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazma hızlarında oturum incelendiğinde sürekli artış görülmüştür. Doğru girişimlerin sayısında bir artış olduğu gibi, genel olarak yanlışların sayısında azalma görülmüştür.

Başar ve Göncü'nün (2018), çalışmalarında önce kavram yanılgısını giderme eğitimi verilmiş ve eğitimden iki hafta sonra son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda verilen eğitim sonrasında anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelime sayısında büyük bir artış görülürken, kavram yanılgılarında ise azalmanın görüldüğü belirtilmiştir.

Kaçar'ın (2018) yapmış olduğu araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin, Matematik Öğrenme Güçlüğü'ne dair mesleki bilgilerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının, MÖG için kullanılan “diskalkuli” terimini daha önce duymadıkları belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin MÖG ve öğrenme güçlüğüne dair birçok kavram yanılgısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.10. Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Konusunda Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar

Essa (1999) yaptıkları araştırma sonucunda kırsal kesimdeki ve şehir merkezindeki okullardan araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bununla beraber kullanılan öğretim stratejileri ile yaş ve deneyim arasında da pozitif bir ilişki bulunurken aynı değişkenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyi ile ilişkisine bakıldığında negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Lingeswaran (2013) araştırmasında öğrenme güçlüğü'nün öğretmenler arasında bilinmediği ve öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinme ihtiyaçlarının çok az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma ile ilgili önemli bir detay da okulların büyük çoğunluğunda öğretmenlerinin yeterli zamanlarının olmadığı ve öğrenme güçlüğü'nün okullarındaki öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında yer almadığı gibi sebeplerle çalışmaya katılmak istememiş olmalarıdır.

Pop ve Ciascai (2013), çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin fark edilmeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimleri konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Alkhateeb'in (2014) yaptığı araştırmada kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi edinmek için Twitter, Facebook ve televizyonu kullandıkları; buna karşılık ortalamanın üzerinde bilgi sahibi olan öğretmenlerin ise yazılı bilgi kaynaklarına yöneldikleri görülmüştür. Müdürlerin ise daha başarılı bir kaynaştırma ortamı için bilişsel ve duygusal becerileri ön planda tutan, çoklu öğretim stratejilerini sunabilen öğretmenlere ihtiyaç duyduklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Shukla ve Agrawal'in (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin % 67'sinin öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. % 20sinin ortalama bir bilgi seviyesinde iken sadece % 11'inin yeterli bir bilgi seviyesinde olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük kısmının öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Cornoldi, Capodieci, Diago, Miranda ve Shepherd (2016) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli olmasına karşın tutumlarında farklılıklar olduğu sonucu da görülmüştür.

Kocsis (2016) araştırmasının sonucunda öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü'nün özellikleri ve etkili sınıf ortamı oluşturmak için gerekli stratejiler konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü'ne sebep olabilecek risk faktörlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları bilgisine ulaşmıştır.

1.11. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan yurt içinde Yiğiter (2005), Altuntaş (2010), Yurdakal (2014), Aslan (2016) ve Kaçar'ın (2018) yaptıkları çalışmalar sınıf öğretmenleri ile ilgilidir. Geri kalan yurt içi çalışmalar ile yurt dışındaki çalışmaların tümünün temel eğitim düzeyinde olmadığı görülmektedir. Bu dayanağa bağlı olarak son zamanlarda sözel biçimde öğrenme güçlüğü ve benzer kavramların çok önemli olduğu ön görülmesi ile beraber çok fazla sayıda araştırmalarda işlenmediği

belirtilebilir. Mevcut çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı öne sürülmüştür. Ancak bu çalışmalarda açık biçimde hangi tür öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklara yönelik bilişsel ve uygulama yetersizliklerinin olduğu ortaya konulmamıştır. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk kavramlarının bilinmesine yönelik olan ihtiyacın fazlaca hissedildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en temel görevi nesnel gerçekliği ve bireyden bağımsız bilgiyi öğrenciye kazandırmak değildir. Aksine öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini dikkate alarak uygun öğrenme ortamları inşa etmek, özgün yöntem, teknik ve öğretimsel yollara başvurmaktır. Bu amacını yerine getirmede sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini her yönden tanınması, keşfetmesi ve özelliklerini kategorize etmesi oldukça önem taşır. Bu bakımdan öğretmenlerin öğrenme problemi yaşayan öğrencilerinin sınıf ortamında daha aktif şekilde öğrenmeye dahil olabilmeleri için onların özellikleri hakkında daha doğru bilişsel anlayışlara sahip olması gerekmektedir. Alan yazında her ne kadar öğrenme güçlüğü hakkında öğretmenlerin yetersiz olduklarından bahsedilse de bu sonuçlar açık biçimde hangi tür öğrenme güçlüklerinde yetersiz olduklarını açıklamada etkisiz kalmıştır. Zira tek bir öğrenme güçlüğü alanı yoktur; öğrenme güçlüğü ve bu kavramla beraber gelişen yaygın gelişimsel bozuklukların çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu çalışmada bu öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri ayrı ayrı değerlendirilebilmiştir. Bundan dolayı tez çalışması bu yönüyle alan yazın taraması sonucunda eksikliği önemli düzeyde hissedilen bir araştırma olma özelliği taşımaktadır. Zira betimsel nitelikte olan bu çalışmanın ortaya koyacağı sonuçlara dayanarak farklı yöntemlerle başka çalışmaların da yürütülebileceği düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi konuları ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, karma yöntem araştırma modeliyle desenlenmiştir. Karma yöntem araştırma modeli, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının tek bir çalışma içerisinde bir arada kullanıldığı araştırma tasarımıdır (Creswell, 2002; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Alanyazında karma yöntem araştırmalarıyla ilgili birçok tasarım yer almaktadır (Creswell, 2003; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Morse, 1991, 2003). Creswell (2003), karma yöntem araştırmacılarının seçebilecekleri en sık kullanılan altı temel tasarım olduğunu söylemektedir. Bunların üçü eşzamanlı, üçü ise sıralı yapılan tasarımlardır. Bu çalışma kapsamında Creswell (2003) tarafından geliştirilen eşzamanlı dönüşümsel karma yöntem tasarımı dikkate alınmıştır. Eşzamanlı dönüşümsel tasarımda benzer şekilde, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp, analiz edilir. Öncelik veri türlerinden nitel veya nicel olana verilmekle birlikte bazı durumlarda her iki veri türüne de eşit önem verilebilir. Veri analizi ayrı ayrı yapılır, birleştirme genelde veri yorumlama aşamasında ya da veri dönüştürülmüşse veri analizi esnasında meydana gelir. Sıralı dönüşümsel tasarıma benzer olarak bu tasarım da geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına imkân vermesi, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlama bakımından faydalıdır.

Araştırmada Rize il genelindeki ilkokullarda görevini sürdüren sınıf öğretmenlerinin sınıflarında mevcut olabilecek öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin bilişsel farkındalıklarını tespit etmek üzere durumu betimlemek amaçlanmıştır. Betimsel araştırmalar, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen ar (Erdoğan, 1998). Bu yöntem,

geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Olgı, durum veya olayın olduğu şekliyle anlaşılması ve araştırılmasında betimsel araştırmanın büyük önemi vardır. Betimsel araştırmanın başarısı ölçme ve gözlemin niteliğine bağlıdır. İyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalara ilerlemek mümkün değildir. Betimsel araştırmada bir konudaki hâli hazır durum araştırılır. Araştırma verileri, örnekleme yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklara yönelik bilgilerini, görüşlerini ve farkındalıklarını derin biçimde ortaya koyabilmek amacıyla sadece nicel veriler kullanılmamış; formda yer alan açık uçlu sorular sayesinde öğretmenlerin durumu özgür biçimde değerlendirmelerine ve ayrıntılı şekilde yorumlar ileri sürmelerini destekleyen nitel veriler de dâhil edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Rize il merkezi ve ilçelerindeki ilkokullarda 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğretmenlik mesleğini yürüten sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden random (tesadüfi) yöntem ile belirlenenler arasından gönüllük ve yansızlık ilkesine göre çalışmaya dâhil olan 186 sınıf öğretmeni tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında temel eğitim düzeyinde öğretmenlik mesleğini yürüten toplam 186 sınıf öğretmenine ölçme aracı uygulanmıştır. Ancak büyük bir bölümünün eksik veya geçersiz doldurulduğu görülen 18 ölçme aracı çalışmadan çıkarılmıştır ve sonuçta 168 adet ölçme aracı analizlere dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Demografik Değişken	f	%
Cinsiyet		
Kadın	98	58.3
Erkek	70	41.7

Tablo 1 (Devam) Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Mezun Oldukları Fakülte/Enstitü		
Eğitim Yüksekokulu	4	2.4
Eğitim Enstitüsü	8	4.8
Eğitim Fakültesi	127	75.6
Fen/Edebiyat Fakültesi	8	4.8
Diğer	21	12.5
Mezun Oldukları Bölüm/Program		
Sınıf Öğretmenliği	124	73.8
Diğer	44	26.2
Öğretmenlik Yaptıkları Sınıf Düzeyi		
1. sınıf	37	22
2. sınıf	44	26.2
3. sınıf	47	28
4. sınıf	40	23.8
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl arası	24	14.3
6-10 yıl arası	45	26.8
11-15 yıl arası	42	25
16-20 yıl arası	21	12.5
21 yıl ve üzeri	36	21.4
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine ya da Seminere Katılma Durumu		
Evet	115	68.5
Hayır	53	31.5
Sınıftaki Öğrenci Sayısı		
1-19 arası	81	48.2
20-29 arası	67	39.9
30 ve üzeri	20	11.9
Sınıftaki Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Birey Sayısı		
0	61	36.3
1	43	25.6
2	32	19
3	21	12.5
4	11	6.5
Özel Eğitim Desteği Alan Öğrenci Bulunma Durumu		
Evet	35	20.8
Hayır	133	79.2
Toplam	168	100.0

Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 98’i kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin 127 tanesi eğitim fakültesi mezunu olduğunu belirtirken bu öğretmenlerin de 124’ünü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Mesleki kıdeme bakıldığında 1-5 yıl arası çalışan öğretmen sayısının 24; 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmen sayısının ise 36 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 115’i hizmet içi faaliyete ya da seminere katıldığını belirtmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, sınıf öğretmenleri için Yangın, Yangın, Önder ve Şavlı (2016) tarafından geliştirilen “Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerinin Kapsamını Bilme ve Uygulama Yollarını Tanıma” ölçeği uygulanmıştır. Ölçme aracının alındığı kaynağa göre “Öğrenme Güçlüğü Türlerinin Kapsamını Bilme ve Uygulama Yollarını Tanıma” ölçeği başlangıçta 25 maddeden oluşmuş, ancak uzman görüşü ve öğrenci dönütleriyle 20 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşan bu maddelerle asıl uygulamada yer alan örneklem harici 76 kişilik sınıf öğretmenliği programında 3. sınıfta okuyan öğrencilere bir ön uygulama yapılmış ve elde edilen ilk veriler SPSS for Windows 18.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ön uygulama sonucunda faktör analizi yapılmış ve analiz sonucuna göre yapı geçerliği sağlanmış maddeler son ölçme aracında yer almıştır. Ölçme aracı geliştirirken faktör yükü en az .35 ve üzeri kabul edilmiştir. Ölçme aracı geliştirirken maddelerin birbiriyle olan tutarlılıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Geliştirilen ölçme aracının güvenirlik katsayısı (Cronbach α) .79 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada 20 maddelik likert tipi ifadelerle 4 madde ve ayrıca öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar ile ilgili olarak düzelme ve gelişim süreçleri ile ilgili hem düşüncelerini hem de öğretimsel yollarını öğrenebilmek amacıyla 10 tane açık uçlu soru eklenmiştir. Bunun yanında orijinal ölçme aracında disleksi, diskalkuli, afazi, disgrafi ve aleksi gibi 5 öğrenme güçlüğü terimi bu tez çalışmasında 8 adet öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluğa çıkarılmış, bu konuda öğretmenlerin bilgi düzeylerini ve yeterliliklerini kendilerince değerlendirmelerini isteyen birer tane soru daha yerleştirilmiştir. En son olarak da bu güçlüklerle ilgili olarak bilgi edinmek için hangi kaynaklara başvurduklarını değerlendirmelerini isteyen bir soru oluşturulmuştur. Ölçme aracı revize edildiğinden alanda uzman iki öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Bunun yanında 24 maddelik Likert tipi ifadelerden oluşan bilgi boyutunun güvenirlik katsayısı (Cronbach α) .82 olarak bulunmuş ve ölçme aracının güvenilir olduğuna kanaat getirilmiştir.

Çalışma öncesinde, öğretmenlere verilen ölçme araçlarının doldurulması ile ilgili yönerge açıklanmıştır. Uygulama sırasında, öğretmenlere ölçme aracının

ana bölümündeki öğrenme güçlüğü türlerinin kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanıma ile ilgili verilen ifadelerin doğruluğunu sınaması istenmiştir. Ölçme aracının doldurulması öğretmen başına ortalama 15 dakika sürmüştür. Uygulama, tüm öğretmenler açısından yaklaşık 3 hafta içinde tamamlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinden nitel veriler açık uçlu sorularla toplanmıştır. Diğer deyişle ölçme aracının giriş bölümünde güçlüğün evrensel tabirini kullanmadan Türkçe karşılığı verilerek giderilmesine ilişkin düşüncesi ve söz konusu güçlüğe ilişkin hangi öğretimsel işlemlerin kullanılabileceğine yönelik metodlardan bahsetmesini isteyen açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan açık uçlu soru formunun amacı, kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak olmaktadır. Bu nedenle katılımcıların, anlam dünyalarını duygu ve düşüncelerini anlamak, nicel ölçme araçlarından farklı olarak yüzeysel değil daha derin bilgi edinmek esastır. Bu araştırmada dikkatlice yazılmış ve belli bir sıraya konmuş bir dizi soru oluşturulmuştur. Her bireye bu soruların aynı tarzda ve sırada cevaplanması istenmiştir (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda çalışma bünyesine dâhil edilen öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklarla ilgili olarak kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanıma hakkında 10 adet açık uçlu soru düzenlenmiştir. Araştırmada veriler, derinlemesine yazılı görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Yazılı görüşme uygulanmasının nedeni sınıf öğretmenlerinin ses kaydı yapılmasına izin vermemeleridir. Araştırmacının not alarak görüşmeleri uygun biçimde yürütemeyeceği kaygısıyla görüşlerin yazılı biçimde öğretmenler tarafından oluşturulması istenmiştir. Formun uygulanmasından önce ana problem ifadesine uygunluğu ve geçerliği konusunda uzman görüşü alınmıştır. Soruların içeriği gözden geçirilmiş, anlatım bozuklukları düzeltilmiştir. Soruların amaca hizmet etme düzeyine bakılması amacıyla iki öğretim elemanı (ölçme ve değerlendirme ile özel eğitim alanlarında uzman) ile ön çalışma yapılmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik ifadeleri nicel araştırmalar için daha uygun ifadelerdir. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik ifadeleri; aktarılabirlik, tutarlılık, inanırılık ve teyit edilebilirlik ifadeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994). Bu bağlamda yapılan çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği incelendiğinde, çalışmanın inanılrlığını sağlamak için araştırmacı

üçgenlemesi ile beraber iki uzman incelemesine yer verilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi bu araştırmacılarca da onaylanmıştır. Bunun yanı sıra veriler uzmanların incelemesinden de geçirilmiştir. Çalışmanın aktarılabiliirliğinin sağlanabilmesi için ölçüt örnekleme yoluna gidilmiş, bu kapsamda sadece sınıf öğretmenleri çalışmaya dahil edilmiş ve mümkün olduğunca araştırma süreci okuyucuya detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçme aracı 5’li likert tipi derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeği, eşit ortalamalar esas alınarak ve [“kesinlikle yanlış: 1.00-1.79”; “yanlış olabilir: 1.80-2.59”; “bir fikrim yok: 2.60-3.39”; “doğru olabilir: 3.40-4.19”; “kesinlikle doğru: 4.20-5.00”] şeklinde puanlandırılmıştır. Örneğin; 9. madde olan “Otizm, genel itibariyle bir okuma bozukluğudur.” ifadesi bilimsel açıdan yanlış olan bir ifadedir. Öğretmenlerin bu ifadede genel olarak 1.559 ortalama puana sahip olması bu ifadenin kesinlikle yanlış olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu ifadede doğru bilişsel anlayışa sahip olduğu ifade edilir. Tablolarda her ifade için her cevap kategorisinin yüzde ve frekansları yer almaktadır. Tabloların yorumunda ise metin içerisinde okuma kolaylığı sağlaması bakımından ifadeyi doğrulayan “kesinlikle doğru” ve “doğru olabilir” kategorilerinin yüzdeleri ve ifadenin yanlış olduğunu belirten “yanlış olabilir” ve “kesinlikle yanlış” kategorilerinin yüzdeleri birleştirilerek verilmiştir. Groves ve Pugh (2002) da çalışmasında benzer olarak öğrencilerin “Kesinlikle doğru” veya “Kesinlikle yanlış” gibi kesin yargı içeren ifadeleri tercih etmekten kaçındıkları; bunun yerine daha ılımlı olan “Galiba doğru” veya “Galiba yanlış” seçeneklerini tercih ettikleri ortaya çıkarılmıştır.

Bunun yanı sıra beş seçenekli türde yapılan istatistik analizlerde istatistiksel olarak önemli farklılıkların daha az çıkması nedeniyle Groves ve Pugh’a (2002) uygun olarak likert ifadelerin ilk iki ve son iki seçenekleri birleştirilerek üç seçenekli hale dönüştürülmüş ve bu çalışmada da istatistik analizleri bu üçlü sisteme göre yapılmıştır. Ölçme aracının uygulanması ile elde edilen nicel veriler, SPSS PASW Statistics Data Document 18.0 paket

programında analiz edilmiştir. Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Araştırmanın bir bölümü nitel araştırma deseni ile tasarlandığından nicelik olarak küçük bir grupta derinlemesine bilgi toplamayı amaç edinilmektedir. Mülakat ile elde edilen verilerin analizi sürecinde nitel araştırma desenine uygun yöntemler tercih edilmelidir. Bu yöntemlerin alan yazında özellikle betimsel analiz kapsamında olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada verilerin betimsel analize tabi tutulmasından sonraki aşamada görüşlerin kategorize edilmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşama, görüşme yolu ile elde edilen verilerin belli başlı temalara göre sınıflandırılmasıdır. Dolayısıyla anlamların zıtlıkları, karşılaştırılmaları ve soyutlamaları ön plandadır ve vurgu “tekrarlanan ifadeler”e yönelik gerçekleştirilir (Geray, 2006). Bu çalışmada belli temalar etrafında sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak hangi baskın görüşlerin ön planda olduğu belirlenmiş ve bu açıdan değerlendirmelerde bulunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada kullanılan veri toplama aracından elde edilen veriler, tezin giriş bölümünde alt problemler başlığı altında verilen ifadelere uygun biçimde aktarılmıştır. Bu amaçla öncelikle sınıf öğretmenlerinin 8 adet öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk hakkındaki bilgisini kendilerince değerlendirmelerini isteyen soruya ilişkin elde edilen veriler belirtilmiştir. Buna ek olarak bu güçlükler ve yaygın gelişimsel bozukluklar hakkındaki bilgilerini kendilerince değerlendirmelerini gerektiren veriler sunulmuştur. Devamında yine sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre bu güçlükler ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusunda ne düzeyde yeterli olduğunu belirten ifadeye ilişkin bulgular öne sürülmüştür. Bu bölümde nicel açıdan son olarak 24 maddeden oluşan ve toplam 5 puan üzerinden değerlendirilen bilgi formuna ilişkin veriler sınıf öğretmenlerinin çeşitli demografik özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. Bu bulguların ardından sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğüne ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin yöneltilen on adet açık uçlu soruya verilen yanıtlar uygun temalar altında tasnif edilerek frekans ve yüzde değerleri gösterilmiştir.

3.1. Nicel Verilere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Alt Problem 1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin öz-farkındalıkları nasıldır?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin öz-farkındalıklarını değerlendiren frekans ve yüzde değerler, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Öz-Farkındalıkları Hakkındaki Cevaplarının Dağılımı

	Hiç bilmiyorum		Bilmiyorum		Kararsızım / Fikrim yok		Biraz biliyorum		İyi biliyorum		$\bar{x}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Disleksi	7	4.2	6	3.6	3	1.8	103	61.3	49	29.2	4.077	.909
Diskalkuli	80	47.6	48	28.6	8	4.8	24	14.3	8	4.8	2.000	1.238
Afazi	83	49.4	52	31	13	7.7	17	10.1	3	1.8	1.839	1.057
Disgrafi	77	45.8	51	30.4	11	6.5	24	14.3	5	3	1.982	1.170
Aleksi	86	51.2	56	33.3	12	7.1	11	6.5	3	1.8	1.744	.972
Legasteni	93	55.4	59	35.1	9	5.4	3	1.8	4	2.4	1.607	.861
Dispraksi	90	53.6	56	33.3	10	6	10	6	2	1.2	1.678	.917
Otizm	4	2.4	8	4.8	2	1.2	89	53	65	38.7	4.208	.874

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk kapsamına giren çeşitli terimlere yönelik kendi görüşlerine göre farkındalıkları değerlendirilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre en çok otizm ($\bar{x} = 4.208$) ve disleksi ($\bar{x} = 4.077$) konusunda bilgi sahibi oldukları ve farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip olan diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre en az düzeyde bilgi sahibi oldukları terimler ise aleksi ($\bar{x} = 1.744$), dispraksi ($\bar{x} = 1.678$) ve legasteni ($\bar{x} = 1.607$) olmuştur.

Alt Problem 2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin bilgi kaynakları nedir?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin bilgi edinme kaynaklarını değerlendiren frekans ve yüzde değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Kaynakları Hakkındaki Cevaplarının Dağılımı

	f	%
İnternet	136	19.4
Meslektaşlar	118	16.9
Kitaplar	106	15.1
Sosyal çevre	101	14.4
Televizyon	95	13.6
Kişisel yaşam	61	8.7
Bilimsel dergiler	42	6.0
Gazeteler	41	5.9
Toplam	700	100

Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin bilgi edinme kaynaklarının frekans ve yüzde değerleri en yüksekten en düşük düzeye doğru sıralanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusunda en çok internetten (% 19.4) yararlandıkları, bunun yanında meslektaşlarına danıştıkları (% 16.9), kitaplara başvurdukları (% 15.1), sosyal çevresine yöneldiği (% 14.4) ve televizyondan gördüğü (% 13.6) ortaya çıkmaktadır. Buna karşın en düşük düzeyde yüzde değere sahip bilgi edinme kaynakları ise kişisel yaşam (% 8.7), bilimsel dergiler (% 6.0) ve gazeteler (% 5.9) olmuştur.

Alt Problem 3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin öz-yeterlilik algıları nasıldır?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin öz-yeterlilik algılarını değerlendiren frekans ve yüzde değerler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları Hakkındaki Cevaplarının Dağılımı

Öz-Yeterlilik	Hiç yeterli değilim		Biraz yeterliyim		Oldukça yeterliyim		$\bar{x}$	Ss
	f	%	f	%	f	%		
Sınıf Öğretmenleri	98	58.3	69	41.1	1	.6	1.422	.507

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklarına yönelik kendi görüşlerine göre öz-yeterlilik algıları değerlendirilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre öz-yeterlilik algılarının 1.422 ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. Bu değer, üçlü puan skalası açısından 1.00-1.66 puan aralığında olduğundan hiç yeterli olmadığı anlamına gelmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusunda kendi görüşlerine göre oldukça yetersiz düzeyde kaldıkları belirtilebilir. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklarına yönelik özyeterlilik algılarının yeterli olmadığı öne sürülebilir.

Alt Problem 4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin genel algı ve bilgi düzeyleri nedir?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin genel algı ve bilgi düzeylerini değerlendiren frekans ve yüzde değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Genel Algı ve Bilgi Düzeylerinin Seçeneklere Göre Dağılımı ve Ortalama Puan Değerleri

İfadeler	Kesinlikle Yanlış		Yanlış olabilir		Bir fikrim yok		Doğru olabilir		Kesinlikle doğru		$\bar{x}$	Ss	Ortalama Puanın Karşılığı Cevap Aralığı
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	-	-	7	4.2	110	65.5	24	14.3	27	16.1	3.422	.807	Doğru olabilir
2	2	1.2	3	1.8	113	67.3	25	14.9	25	14.9	3.404	.805	Doğru olabilir
3	14	8.3	19	11.3	126	75	8	4.8	1	.6	2.779	.687	Bir fikrim yok
4	53	31.5	28	16.7	33	19.6	42	25	12	7.1	2.595	1.345	Yanlış olabilir
5	7	4.2	12	7.1	133	79.2	13	7.7	3	1.8	2.958	.622	Bir fikrim yok
6	20	11.9	35	20.8	84	50	27	16.1	2	1.2	2.738	.910	Bir fikrim yok
7	1	.6	10	6	143	85.1	8	4.8	6	3.6	3.047	.522	Bir fikrim yok
8	15	8.9	10	6	129	76.8	14	8.3	-	-	2.845	.692	Bir fikrim yok
9	108	64.3	31	18.5	24	14.3	5	3	-	-	1.559	.845	Kesinlikle yanlış
10	21	12.5	21	12.5	113	67.3	11	6.5	2	1.2	2.714	.812	Bir fikrim yok
11	30	17.9	19	11.3	33	19.6	55	32.7	31	18.5	3.226	1.361	Bir fikrim yok
12	4	2.4	20	11.9	57	33.9	73	43.5	14	8.3	3.434	.893	Doğru olabilir
13	10	6	18	10.7	134	79.8	3	1.8	3	1.8	2.827	.638	Bir fikrim yok
14	1	.6	7	4.2	142	84.5	14	8.3	4	2.4	3.077	.489	Bir fikrim yok
15	4	2.4	27	16.1	59	35.1	66	39.3	12	7.1	3.327	.912	Bir fikrim yok
16	30	17.9	46	27.4	36	21.4	43	25.6	13	7.7	2.779	1.230	Bir fikrim yok
17	9	5.4	16	9.5	118	70.2	21	12.5	4	2.4	2.970	.729	Bir fikrim yok
18	7	4.2	23	13.7	36	21.4	76	45.2	26	15.5	3.541	1.043	Doğru olabilir
19	1	.6	3	1.8	111	66.1	36	21.4	17	10.1	3.386	.716	Bir fikrim yok
20	1	.6	10	6	52	31	56	33.3	49	29.2	3.845	.934	Doğru olabilir
21	2	1.2	8	4.8	122	72.6	25	14.9	11	6.5	3.208	.682	Bir fikrim yok
22	5	3	3	1.8	146	86.9	12	7.1	2	1.2	3.017	.507	Bir fikrim yok
23	5	3	5	3	144	85.7	12	7.1	2	1.2	3.006	.519	Bir fikrim yok
24	26	15.5	60	35.7	51	30.4	28	16.7	3	1.8	2.535	1.002	Yanlış olabilir

Tablo 5'teki sınıf öğretmenlerine ait veriler ele alındığında 24 maddeden 13 ifade (3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 21 ve 23) bilimsel açıdan hatalı biçimde düzenlenmiştir. Geri kalan ifadeler ise doğru bilgi verilerek oluşturulmuştur. Buna göre bilimsel açıdan yanlış ifadelere verilen cevaplara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 3, 7, 8, 10, 13, 15, 17, 21 ve 23'te kararsız kalmalarından dolayı bu konuda kesin ve doğru bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bununla beraber disleksi ve otizmi ele alan 12. ve 18. ifadelerin yanlış olmasına rağmen doğru olabileceği öngörüsüne sahip olduklarından yine bu kavramlarda da yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları söylenebilir. Bu kategoride 4. ifadenin yanlış olabileceğini düşünmeleri ve 9. ifadeye kesinlikle yanlış cevabını ileri sürmeleri sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı ve otizm kavramının genel kapsamı hakkında biraz farkındalığa sahip olmaları anlamına gelmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerinin özellikleri ve kapsamı konusunda birçok ifadede bir fikrinin bulunmadığını ileri sürmeleri ya da kesin ve doğru yönde değerlendirmede bulunmamış olmalarından dolayı yeterli düzeyde bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları öne sürülebilir.

Ölçme aracındaki geri kalan 11 ifade (1, 2, 5, 6, 11, 14, 16, 19, 20, 22 ve 24) bilimsel açıdan doğru biçimde düzenlenmiştir. Diğer deyişle bu ifadeler doğru bilgi verilerek oluşturulmuştur. Buna göre bilimsel açıdan doğru ifadelere verilen cevaplara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 5, 6, 11, 14, 16, 19 ve 22'de kararsız kaldıkları ve 24. ifadenin yanlış olabileceğini düşünmelerinden dolayı kesin ve doğru bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bununla beraber 1, 2 ve 20. ifadelerin ise doğru olabileceği öngörüsüne sahip olduklarından çelişkili biçimde yaklaşım gösterdikleri söylenebilir. Bu ifadeler sırasıyla disgrafi, diskalkuli ve disleksi ile ilgili olup genel belirtilerine ilişkindir. Buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin diğer öğrenme güçlüklerine oranla disleksinin genel kapsamı hakkında bilişsel anlayışlarının daha iyi olduğu belirtilebilir. Buna karşın tüm ifadeler dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerinin özellikleri ve kapsamı konusunda birçok ifadede kesin ve doğru yönde değerlendirmede bulunmamış olmalarından dolayı yeterli düzeyde bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları ileri sürülebilir.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlükleri ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına Yönelik Bilgi Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Yapılan Karşılaştırmalar Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu genel değerlendirmelerin ardından bu bölümde sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğrenme güçlükleri ile yaygın gelişimsel bozukluklarına yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçme aracından elde edilen veriler aktarılmıştır. Araştırmada hangi tür analiz yöntemlerinin kullanılacağını görmek üzere öncelikle ölçme aracı için normallik dağılımı test edilmiştir. Uygun analiz türünü seçebilmek için ilk aşamada verilerin özelliklerinin belirlenmesi gerekir (Eymen, 2007: 87). Parametrik testleri kullanmak için temel varsayımların karşılanması önemlidir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı, yani evreni temsil edip etmediği kontrol edilmelidir (Baştürk, 2011: 6). Bu durumda ölçeğin normallik dağılımını test etmek maksadıyla araştırmada tüm değişkenler açısından tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır.

3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlükleri ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Konusundaki Bilgi Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyine ilişkin puanları farklı özelliklere göre incelenmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

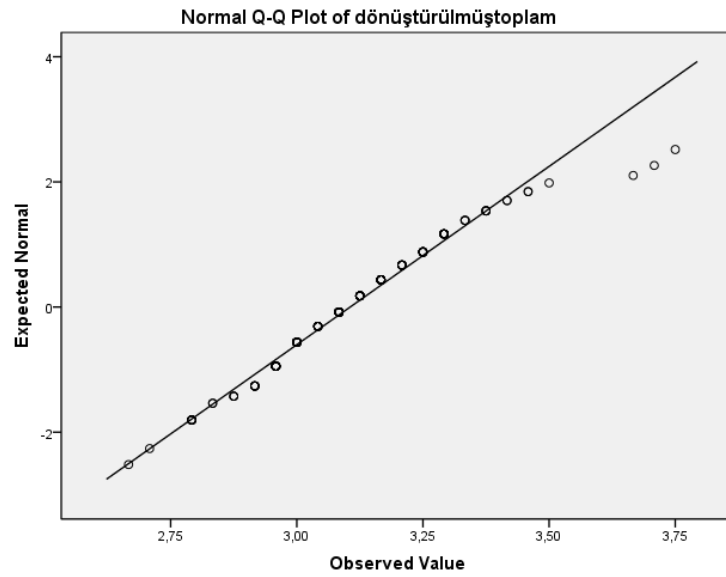
Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlükleri ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Konusundaki Bilgi Düzeyine İlişkin Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi	.090	168	.002**

** $p < .01$ düzeyinde anlamlılık göstermiştir.

Tablo 6'ya göre yapılan normallik testine göre anlamlılık düzeyi öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklara yönelik bilgi düzeyi toplam puanında ulaşılan değerler .01'den küçük olduğundan sınıf öğretmenlerinin puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Normal dağılım grafiği, Şekil 1'de verilmiştir. Bundan dolayı çeşitli değişkenlere göre elde edilen puanların karşılaştırmaları için non-parametrik testlere başvurulmasına karar verilmiştir.



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi puanlarının normal dağılım grafiği

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin genel itibariyle öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri ortalama puan ve standart sapma değeri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Ortalama Puan Değerleri

	$\bar{x}$	Ss
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeyi	3.105	.175

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklarına yönelik bilgi düzeyleri değerlendirilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin 3.105 ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. Bu değer, beşli puan skalası açısından 2.59-3.39 puan aralığında olduğundan orta düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusunda bilgilerinin çok yeterli olmadığı, birçok öğrenme güçlüğü terimi ile ilgili olarak kararsız kaldığı, cevap veremediği ya da bir fikir geliştiremediği belirtilebilir.

Alt Problem 5. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin genel algı ve bilgi düzeyleri çeşitli demografik özelliklerine göre değişmekte midir?

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney-U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Kadın	98	3.116	.155	88.90	8702.00	3009.00	-1.360	.174
Erkek	70	3.089	.200	78.49	5494.00			

Tablo 8 değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerinin kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanımaya yönelik verilen cevaplar, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık sergilemediğinden birbirine denk olduğu söylenebilir. Diğer

deyişle sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip değildir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte/enstitüye göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte/Enstitüye Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm/Program	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Eğitim Enstitüsü/ Yüksekokulu	12	78.79				
Eğitim Fakültesi	127	86.81	4	2.552	.635	-
Fen/Edebiyat Fakültesi	8	63.00				
Diğer	21	81.98				

Tablo 9 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ya da enstitü türüne göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları en yüksek; Fen/Edebiyat Fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre mezun olunan fakülte ya da enstitü açısından tüm gruptaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeylerinin yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm/programa göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik

istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mezun Oldukları Bölüm/Programa Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm/Program	N	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Sınıf Öğretmenliği	124	3.111	.184	84.44	10470.50	2487.50	-.431	.664
Diğer	42	3.085	.148	80.73	3390.50			

Tablo 10 değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerinin kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanımaya yönelik verilen cevaplar, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ya da programa göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Buna göre sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin sınıf öğretmenliği dışındaki programlardan mezun olan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık göstermediğinden birbirine denk olduğu söylenebilir. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ya da program, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip çıkmamıştır.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlik Yaptıkları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
1. sınıf	37	79.64	3	.775	.855	-
2. sınıf	44	83.48				
3. sınıf	47	88.84				
4. sınıf	40	85.03				

Tablo 11 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 3. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 1. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre öğretmenlik yapılan sınıf düzeyi açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
1-5 yıl arası	24	96.56	4	2.885	.577	-
6-10 yıl arası	45	80.30				
11-15 yıl arası	42	88.14				
16-20 yıl arası	21	84.95				
21 yıl ve üzeri	36	77.19				

Tablo 12 değerlendirildiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 1-5 yıl arası görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 21 yıl ve üzeri görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşın kıdem süresi arttıkça puanların azaldığı belirtilebilir. Bununla beraber mesleki kıdem açısından tüm gruptaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katılma durumuna göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Özel Eğitim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Ya Da Seminere Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katılma durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Evet	115	3.101	.176	84.00	9660.00	2990.00	-.197	.844
Hayır	53	3.115	.173	85.58	4536.00			

Tablo 13 değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerinin kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanımaya yönelik verilen cevaplar, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katılma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Buna göre ilgili konuda hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katılmayan öğretmenlerin katılan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık göstermediğinden birbirine denktir. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katılma durumu, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip çıkmamıştır.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıftaki Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
1-19 arası	81	89.56				
20-29 arası	67	81.24	2	1.970	.374	-
30 ve üzeri	20	74.93				

Tablo 14 değerlendirildiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrenci sayısına göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıfında 1-19 arası öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 30 ve üzeri öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşın sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça puanların azaldığı belirtilebilir. Bununla beraber sınıftaki öğrenci sayısı açısından tüm gruptaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıftaki öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısına göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Birey Sayısına Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Birey Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
0	61	87.63				
1	43	78.33				
2	32	83.17	4	1.207	.877	-
3	21	89.50				
4	11	85.59				

Tablo 15 değerlendirildiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısına göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıfında öğrenme güçlüğü yaşayan 3 öğrencisi bulunan ve hiç öğrenme güçlüğü yaşamayan öğrenciye sahip sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 1 öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre sınıftaki öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısı puanların değişiminde etkili olmamıştır. Bununla beraber sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısı açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitim desteği alan öğrencisinin bulunup bulunmamasına göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Özel Eğitim Desteği Alan Öğrencisinin Bulunup Bulunmamasına Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Özel Eğitim Desteği Alan Öğrenci Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Evet	35	3.107	.142	85.84	2997.50	2287.50	-.157	.875
Hayır	133	3.105	.183	84.20	11198.50			

Tablo16 ele alındığında öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerinin kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanımaya yönelik verilen cevaplar, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim desteği alan öğrencisinin bulunup bulunmamasına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Buna göre özel eğitim desteği alan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık göstermediğinden birbirine denktir. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin özel eğitim desteği alan öğrencisinin bulunup bulunmaması durumu, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip çıkmamıştır.

3.3. Nitel Verilere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozuklukların türlerini, belirtilerini bilme ve uygulama yollarını tanımlarını ele alan ilk ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerler Tablo 17’de verilmiştir.

Alt Problem 6. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin temel görüşleri nedir?

Tablo 17

“Öğrenme güçlüğü deyince aklınıza neler geliyor? Başlıca belirtileri nelerdir? Bildiğiniz öğrenme güçlüğü çeşitleri var mıdır?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk çeşitleri	Disleksi	38	11.73	22.62
	Otizm	19	5.86	11.31
	Matematik bozukluğu	4	1.23	2.38
	Yazma bozukluğu	4	1.23	2.38
	Disgrafi	4	1.23	2.38
	Diskalkuli	3	.93	1.79
	Afazi	3	.93	1.79
	Asperger	2	.62	1.19
	Hiperaktivite	2	.62	1.19
Öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk belirtileri	Algılaması zayıf olan	32	9.88	19.05
	Yaşıtlarından daha geç öğrenen	27	8.33	16.07
	Dikkati dağınık olan	18	5.56	10.71
	Okuma ve yazmayı öğrenmede zorlanan çocuklar	16	4.94	9.52
	Yaşı itibarıyla olması gereken bilgi düzeyinin çok gerisinde olan	16	4.94	9.52
	Unutan, devamlılığı olmayan öğrenci	11	3.40	6.55
	Öğrenemeyen	10	3.09	5.95
	Konuşma, dinleme, okuma yazma alanında ortaya çıkan gelişim bozukluğuna sahip olan	9	2.78	5.36
	Verilen konularla ilgili geri dönüt alınamayan	8	2.47	4.76
	Akademik başarısızlık	8	2.47	4.76
	Öğrenmeyi engelleyen durumları yaşayan	7	2.16	4.17
	Öğrencinin bulunduğu seviyeye göre eksik kalan	6	1.85	3.57
	Okuduğunu anlayamayan	6	1.85	3.57
	Sınıf içindeki davranışları, iletişimi diğer öğrencilerden farklı olan	5	1.54	2.98
	Okumakta zorlanan	5	1.54	2.98
	Basit yönergeleri yerine getiremeyen	4	1.23	2.38
	Sayı, harf, renkleri bilmeyen	4	1.23	2.38
	Yaşıtlarıyla aynı zamanda öğrenemeyen	4	1.23	2.38
	Zihinsel geriliği, engeli olan	4	1.23	2.38
	Sınıf ortamında anlamaları güç olan	3	.93	1.79
	Matematiksel kavramlarda yetersizlik.	3	.93	1.79
	Derse ilgisiz olan	3	.93	1.79
	İçe kapanık, kendini ifade edemeyen	3	.93	1.79
	Çocuklarda herhangi bir zekâ problemi olmamasına rağmen anlama, yazma, kendini ifade etme ve matematiksel hesaplamalarda güçlük yaşaması	3	.93	1.79
	Konsantrasyon güçlüğü yaşayan	2	.62	1.19
	Doğuştan gelen	2	.62	1.19
	Kaynaştırma	2	.62	1.19

Tablo 17 (Devam) “Öğrenme güçlüğü deyince aklınıza neler geliyor? Başlıca belirtileri nelerdir? Bildiğiniz öğrenme güçlüğü çeşitleri var mıdır?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk belirtileri	Etrafına zarar veren, arkadaşlarına sataşan	2	.62	1.19
	Sesleri karıştıran	2	.62	1.19
	Özel ilgi isteyen	1	.31	.60
	Derste sıkılan	1	.31	.60
	Bazı alanlarda öğrencinin yabancılaşma çekmesi	1	.31	.60
	Kelime hazinesinin azlığı	1	.31	.60
	Sağa sola bakma, korkma, heyecan, ürkeklik, güvensizlik	1	.31	.60
	Öğrenmek için birebir dersler alması gereken	1	.31	.60
	Telafluz sorunları yaşayan	1	.31	.60
	Normalin altında öğrenen	1	.31	.60
	Öğrenme güçlüğü yoktur öğretilmesi sorunu vardır.	1	.31	.60
	Farklı yöntemlere ihtiyaç duyan	1	.31	.60
	Normal bir çocuğun gelişim sürecine yetişememesi	1	.31	.60
	Daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyan	1	.31	.60
	Çok soru soran	1	.31	.60
	Merkezi sinir sistemi bozukluğu olan	1	.31	.60
	Psikomotor becerilerde zayıf olan	1	.31	.60
	Göz kontağı kuramayan	1	.31	.60
Belirsiz	Cevap yok	4	1.23	2.38
		324	100	100

Tablo 17’de çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar hakkında akıllarına ilk gelen kavramları ve bildikleri öğrenme güçlüğü türlerinin dağılımı verilmiştir. Buna göre toplamda ileri sürülen 324 görüş, 3 kod altında verilmiştir. Bu kapsamda öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk çeşitleri kodu altında sınıf öğretmenlerinin 38’i (% 22.62) disleksiye belirtirken, 19’u (% 11.31) otizmi, % 2.38’er oranla matematik ve yazma bozukluğu ile disgrafi, % 1.79’ar oranla ise diskalkuli, afazi, asperger ve hiperaktivite terimleri belirtilmiştir. Bunun yanında öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk belirtileri olarak sınıf öğretmenleri en çok % 19.05 oranla algılaması zayıf olan birey şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca yaşlılarından daha geç öğrenen (%16.07), dikkati dağınık olan (% 10.71), okuma ve yazmayı öğrenmede zorlanan (% 9.52) ile yaşı itibarıyla olması gereken bilgi düzeyinin oldukça gerisinde bulunması (% 9.52), unutan, devamlılığı olmayan öğrenci (% 6.55) ve öğrenemeyen bireyler (% 5.95) gibi baskın cevaplar da öne sürülmüştür.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili sınıf öğretmenlerinin en az düzeyde belirttikleri görüşler ise özel ilgi isteyen, derste sıkılan, bazı alanlarda yabancılaşma çeken,

kelime hazinesi yetersiz olan, sağa sola bakan, korkan, aşırı düzeyde heyecan, ürkeklik ve güvensizlik duyan, öğrenmek için birebir dersler alması gereken, telaffuz sorunları yaşayan, normalin altında öğrenen, farklı yöntemlere ihtiyaç duyan, normal bir çocuğun gelişim sürecine yetişemeyen, daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyan, çok soru soran, merkezi sinir sistemi bozukluğu olan, psikomotor becerilerde zayıf olan ve göz kontağı kuramayan bireyler şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin % 2.38'i bu soruya hiçbir cevap vermemiştir. Bu kapsamda verilen cevaplara göre algı yetersizliğine sahip olan ve akranlarına oranla daha uzun sürede öğrenen bireyler öğrenme güçlüğü yaşayan birey olarak düşünülmüş, öğrenme güçlüğü türlerine de en çok disleksi ve otizm örneklerinin ifade edildiği belirlenmiştir.

Alt Problem 7. Sınıf öğretmenleri genel itibariyle öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozuklukları yaşayan bir bireyle karşılaştıklarında hangi uygulamalara başvurulmasını önermektedirler?

Bu alt problem çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozuklukları yaşayan bir bireyle karşılaştıklarında hangi uygulamaları önerdiklerini ele alan ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

“Genel itibariyle öğrenme güçlüğü yaşayan bir bireyle karşılaştığınızda neler yaparsınız, sürece nereden başlarsınız, hangi yollara başvurursunuz; veli, sosyal çevre, resmi işlemler ve öğretimsel süreçleri düşünerek değerlendirir misiniz?”
Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Öğretimsel bağlam	Rehberlik servisiyle görüşen	76	22.69	45.24
	Bireysel çalışan, destek eğitimi, bireysel plan	34	10.15	20.24
	Çocuğu gözlemleyen, izleyen	25	7.46	14.88
	Önce hazır bulunuşluk testi yapan	14	4.18	8.33
	Öğrenmesi için farklı yollar deneyen	7	2.09	4.17
	Sorunu önce kendisi çözmeye çalışan	4	1.19	2.38
	Konuyla ilgili araştırma yapıp kendini geliştiren	4	1.19	2.38
	Öğrenme güçlüğüünün neden olduğunu bulmaya çalışan	4	1.19	2.38
	Çocuğa özel program uygulayan	3	.90	1.79

Tablo 18 (Devam) “Genel itibariyle öğrenme güçlüğü yaşayan bir bireyle karşılaştığınızda neler yaparsınız, sürece nereden başlarsınız, hangi yollara başvurursunuz; veli, sosyal çevre, resmi işlemler ve öğretimsel süreçleri düşünerek değerlendirir misiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Öğretimsel bağlam	Kendi yaş grubunun bir alt grubuyla okuması gerektiğini düşünen	1	.30	.60
	Eksik yönlerine yönelik ödev veren	1	.30	.60
	Çocuğu dikkatini dağıtacak nesnelerden uzak tutan	1	.30	.60
	Bireyle arasında sevgiye dayalı bir bağ kurmaya çalışan	1	.30	.60
	Ailenin kabullenmek istemediğini düşünen	1	.30	.60
	İyi iletişim kurmaya çalışan	1	.30	.60
	Kendini rahat hissedeceği bir ortam oluşturan	1	.30	.60
	Sınıfta öğrenciye göre ortam hazırlayan	1	.30	.60
	Anlamayacağı şeyleri sormayan.	1	.30	.60
	Oyunla destekleyen	1	.30	.60
	Motivasyona önem veren	1	.30	.60
	Tekrar ve pekiştireçlere yer veren	1	.30	.60
	Başarıyı tatmasını sağlayan	1	.30	.60
	Akran öğrenmesine başvuran	1	.30	.60
Sosyal bağlam	Aile ile iletişim kuran	98	29.25	58.33
	RAM a yönlendiren	42	12.54	25.00
	Doktora yönlendirip ilaç tedavisi aldırın	2	.60	1.19
	Meslektaşlarına danışan	2	.60	1.19
	İnternette yardım alan	1	.30	.60
Belirsiz	Cevap yok	4	1.19	2.38
	Kendisi tanı koymayan	1	.30	.60
		335	100	100

Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin genel itibariyle öğrenme güçlüğü yaşayan bir bireyle karşılaştıklarında neler yaptıklarına, en önemlisi sürece nereden başladıkları ve hangi yollara başvurdıklarına ilişkin öne sürülen cevapların dağılımı verilmiştir. Bu kapsamda cevaplar öğretimsel bağlam, sosyal bağlam ve belirsiz kodları altında kategorize edilmiştir. Öğretimsel bağlam kategorisi altında verilen cevaplara göre öğrenme güçlüğü yaşayan bir bireyle karşılaştıklarında sınıf öğretmenlerinin 76’sı (% 45.24) okullarındaki Rehberlik servisi ile görüştiklerini, 34’ü (% 20.24) bireysel çalıştıklarını, destek eğitim verdiğini ve o öğrenciye uygun bireysel plan geliştirdiğini, 25’i (% 14.88) çocuğu gözlemleyip izlediğini, böylelikle denetim altında tuttuğunu ve 14’ü (% 8.33)

öncelikle hazırbulunuşluk testi yaparak emin olmak istediğini ifade etmiştir. Bu kategori altında en düşük düzeyde gösterilen ifadelerde sadece birer öğretmen (% .60) kendi yaş grubunun bir alt grubuyla okuması gerektiğini, eksik yönlere yönelik ödev verdiğini, çocuğu dikkatini dağıtacak nesnelerden uzak tuttuğunu, bireyle arasında sevgiye dayalı bir bağ kurmaya çalıştığını, ailenin kabullenmek istemediğini, iyi iletişim kurmaya çalıştığını, kendini rahat hissedeceği bir ortam oluşturduğunu, sınıfta öğrenciye göre ortam hazırladığını, anlamayacağı şeyleri sormadığını, oyunla desteklediğini, motivasyona önem verdiğini, tekrar ve pekiştireçlere yer verdiğini, başarıyı tatmasını sağladığını ve akran öğrenmesine başvurduğunu öne sürmüştür.

Buna ek olarak sosyal bağlam kategorisi içinde ise 168 sınıf öğretmenin 98'i (% 58.33) en çok aile ile iletişim kurduğunu ve 42'si (% 25) de çocukları RAM'a yönlendirdiğini belirtmiştir. Bunun yanında düşük oranlarda da olsa doktora yönlendirip ilaç tedavisi aldırıldığını, meslektaşlarına danıştığını ve internetten yardım aldığını ileri süren öğretmenler de bulunmaktadır. Bu soruya ilişkin düzenlenen belirsiz kategorisinde sınıf öğretmenlerinin 4'ü (% 2.38) cevabının olmadığını ve 1 öğretmen (% .60) de kendisinin tanı koymadığını ifade etmiştir.

Alt Problem 8. Sınıf öğretmenlerine göre yazma güçlüğü'nün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerine göre yazma güçlüğü'nün giderilmesi ve bu amaçla hangi yolları önerdiklerini ele alan ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

“Yazma güçlüğü'nün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Güçlüğü'nün üstesinden gelme	Mümkündür.	80	27.78	47.62
	Zaman gerektirir.	11	3.82	6.55
	Kısmen mümkündür.	9	3.13	5.36
	Giderilmesi zordur.	1	.35	.60

Tablo 19 (Devam) “Yazma güçlüğü’nün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Önerilen öğretimsel yollar	Birebir çalışma yapılmalıdır.	24	8.33	14.29
	Dikte egzersizleri yapılmalıdır.	18	6.25	10.71
	Yazı çalışması yapılmalıdır.	18	6.25	10.71
	El kaslarının gelişmesi için etkinlik yaptırmak gerekir.	17	5.90	10.12
	Tekrar yapılmalıdır.	17	5.90	10.12
	Profesyonel yardım gerekir.	6	2.08	3.57
	Basitten karmaşığa gidilmelidir.	6	2.08	3.57
	Veli öğretmen rehberlik servisi iletişimi gerektirir.	6	2.08	3.57
	Önce okumaya önem verilmelidir.	5	1.74	2.98
	Semboller ve farklı materyaller kullanılmalıdır.	5	1.74	2.98
	Kısa kelimeler ve beraberinde çok kısa cümleler kullanılmalıdır.	5	1.74	2.98
	Kişiyeye göre değişebilir.	5	1.74	2.98
	Sevdiği konularda ilerlenebilir.	4	1.39	2.38
	Hatırlatma yapılmalıdır.	4	1.39	2.38
	Güçlüğü’nün sebebi önemlidir, ona göre yol belirlenir.	4	1.39	2.38
	Rehberlik servisinin yardımı gereklidir.	3	1.04	1.79
	Oyun hamuru kullanılabilir.	3	1.04	1.79
	Kuma yazdırma çalışması yaptırılabilir.	2	.69	1.19
	Gerekli ödüllendirmeler yapılmalıdır.	2	.69	1.19
	Oyunlaştırarak öğretilmelidir.	2	.69	1.19
	Çizgi çalışmaları yaptırılabilir.	2	.69	1.19
	Öyküleme, harfleri hikâyeleştirme çalışması yaptırılabilir.	1	.35	.60
	Parmak kasları yeterliyse yazma sorunu halledilebilir.	1	.35	.60
	Destek eğitimiyle mümkündür.	1	.35	.60
	Yapılan tez çalışmalarını incelerim.	1	.35	.60
	Yazma diye bir sorun yoktur.	1	.35	.60
	Yaş ilerledikçe daha güzel yazar.	1	.35	.60
	Stres topuyla oynama yaptırılabilir.	1	.35	.60
	Hayali yazma yaptırılabilir.	1	.35	.60
	Doğru kalem tutmayı bilmesi gerekir.	1	.35	.60
	Cesaretlendirilirse başarı sağlanabilir.	1	.35	.60
	Özel eğitim almalıdır.	1	.35	.60
Belirsiz	Cevap yok	5	1.74	2.98
	Fikrim yok.	4	1.39	2.38
	Hangi yolların etkili olduğunu bilmiyorum.	2	.69	1.19
	Bilmiyorum	2	.69	1.19
		288	100	100

Tablo 19’da sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü’nün giderilmesi hakkındaki görüşlerini ve hangi yolları önerdiklerine ilişkin öne sürdükleri cevapların dağılımı verilmiştir. Bu kapsamda görüşler, güçlüğü’nün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz kodları altında tasnif edilmiştir. Güçlüğü’nün üstesinden gelme kodu altında 101 öğretmen görüşünü belirtmiştir. Geri kalan öğretmenler, bu konuda çekimser kalmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin 80’i (% 27.78) yazma güçlüğü’nün giderilmesinin mümkün olduğunu, 11’i (% 6.55) zamanın gerekli olduğunu, 9’u (% 3.3) kısmen mümkün olduğunu ve 1’i (.6) de mümkün olmadığını ifade etmiştir. Önerilen öğretimsel yollar kodunda ise sınıf öğretmenlerinin 24’ü (% 14.29) birebir çalışmaları, 18’er (% 10.71) öğretmen dikte egzersizleri ile yazı çalışmalarını, 17’şer (% 10.12) öğretmen el kaslarının gelişimi için etkinliklere başvurulmasını ve tekrarların yapılmasını, 6’şar (% 3.57) öğretmen de profesyonel yardımın gerektiğini, basitten karmaşığa gidildiğini ve veli-öğretmen-rehberlik servisi arasındaki iletişimin gerekliliğini öne sürmüştür. Bu kodda 1’er (% .6) öğretmen tarafından en düşük düzeyde ileri sürülen ifadeler ise öyküleme ve harfleri hikayeleştirme çalışmaları, belirli bir yaşa kadar öğrenebilme durumunda sorunun yaşanmayacağı, parmak kaslarının yeterli hale gelmesi, destek eğitimi verilmesi, yapılan tez çalışmalarına başvurulması yazma diye bir sorunun olmadığı, yaş ilerledikçe daha güzel yazımın gerçekleşeceği, stres topuyla oynanması, hayali yazmaların gerçekleştirilmesi, doğru kalem tutmanın öğrenilmesi, öğrencinin cesaretlendirilmesi ve özel eğitim alınmasıdır. Buna karşın belirsiz kodu altında ise 13 öğretmen görüş ileri sürmüştür. Bu öğretmenlerin 5’i (% 2.98) cevabının olmadığını, 4’ü (% 2.38) fikrinin olmadığını, 2’si (% 1.19) hangi yolların etkili olduğunu bilmediğini ve 2’si (% 1.19) de bilmediğini belirtmiştir.

Alt Problem 9. Sınıf öğretmenlerine göre matematik/aritmetik güçlüğü’nün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerine göre matematik/aritmetik güçlüğü’nün giderilmesi ve bu amaçla hangi yollara başvurdıklarını ele alan

ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

“Matematik/aritmetik güçlüğünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Güçlüğü üstesinden gelme	Mümkündür, evet.	45	16.92	26.79
	Kısmen mümkündür.	19	7.14	11.31
	Her konuda ilerlemesi mümkün değildir.	17	6.39	10.12
	Zaman alır.	9	3.38	5.36
	Hayır.	5	1.88	2.98
Önerilen öğretimsel yollar	Bireysel program uygulanmalıdır.	25	9.40	14.88
	Somutlaştırma yaptırılmalıdır.	22	8.27	13.10
	Materyal ve görseller kullanılmalıdır.	20	7.52	11.90
	Bol pratik ve tekrar yaptırılmalıdır.	12	4.51	7.14
	Oyun ve dramadan faydalanılmalıdır.	12	4.51	7.14
	Basitten zora gidilmelidir.	10	3.76	5.95
	Ders sevdirmelidir.	7	2.63	4.17
	Konu basitleştirilmelidir.	6	2.26	3.57
	Öğrencinin seviyesi önemlidir.	6	2.26	3.57
	Profesyonel yardım alınmalıdır.	5	1.88	2.98
	Veli ile işbirliği yapılmalıdır.	4	1.50	2.38
	Müzik kullanılmalıdır.	3	1.13	1.79
	Hafıza güçlendirilmelidir.	3	1.13	1.79
	Sabırlı olunmalıdır.	2	.75	1.19
	Basit problemler verip çalıştırılmalıdır.	2	.75	1.19
	Matematik becerisinin temelinde okuma yazma yatar.	2	.75	1.19
	Çocuk başarıya hazını tatmalıdır.	1	.38	.60
	Öğrencinin matematiksel zekâsını geliştirici etkinlikler yapılmalıdır.	1	.38	.60
	Matematik zekâsında doğuştan gelen yetiler önemlidir.	1	.38	.60
	En önemlisi problem çözme becerisinin kazandırılmasıdır.	1	.38	.60
	Öğretmen farklı teknikler kullanma konusunda kendini geliştirmelidir.	1	.38	.60
	Mental aritmetik iyi gelebilir.	1	.38	.60
	Öğretim ortamında düzenlemeler yapılmalıdır.	1	.38	.60
Belirsiz	Bilgim yok.	11	4.14	6.55
	Cevap yok	6	2.26	3.57
		266	100	100

Tablo 20’de sınıf öğretmenlerinin matematik/aritmetik güçlüğü’nün giderilmesi hakkındaki görüşlerini ve hangi yolları önerdiklerine ilişkin cevapların dağılımı verilmiştir. Bu kapsamda görüşler, güçlüğü’nün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz kodları altında tasnif edilmiştir. Güçlüğü’nün üstesinden gelme kodu altında 95 öğretmen görüşünü belirtmiştir. Geri kalan öğretmenler bu konuda çekimser kalmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin 45’i (% 26.79) matematik/aritmetik güçlüğü’nün giderilmesinin mümkün olduğunu, 19’u (% 11.31) kısmen mümkün olduğunu ve 17’si (10.12) her konuda ilerlemenin mümkün olmadığını, 9’u (% 5.36) zaman alacağını ve 5’i (% 2.98) de mümkün olmadığını ifade etmiştir. Önerilen öğretimsel yollar kodunda ise sınıf öğretmenlerinin 25’i (% 14.88) bireysel programın uygulanmasını, 22’si (% 13.10) somutlaştırma çalışmalarını, 20’si (% 11.90) materyaller ve görsellerin kullanımını, 12’ser (% 7.14) öğretmen bol pratik ve tekrar yapılmasını ve oyun ile dramadan yararlanılmasını, 10’u (% 5.95) basitten zora gidilmesini, 7’si (% 4.17) dersin sevdinmesini ve 6’sar (% 3.57) öğretmen de öğrencinin seviyesinin önemli olduğunu ve profesyonel yardım alınmasının gerektiğini öne sürmüştür. Bu kodda 1’er (% .6) öğretmen tarafından en düşük düzeyde ileri sürülen ifadeler, çocukların başarıma hazzını tatmasına imkân verilmesi, matematiksel zekâsını geliştirici etkinlikler yapılması, matematik zekâsında doğuştan gelen yetiler önemli olduğu, en önemlisi problem çözme becerisinin kazandırılması gerektiği, öğretmenin de farklı teknikler kullanma konusunda kendini geliştirmesi, mental aritmetiğe başvurulmasının iyi gelebileceği ve öğretim ortamında farklı düzenlemeler yapılmasıdır. Buna karşın belirsiz kodu altında ise 17 öğretmen görüş ileri sürmüştür. Bu öğretmenlerin 11’i (% 6.55) bilgisinin olmadığını ve 6’sı (% 3.57) da cevap veremeyeceğini belirtmiştir.

Alt Problem 10. Sınıf öğretmenlerine göre okuma güçlüğü’nün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerine göre okuma güçlüğü’nün giderilmesi ve bu amaçla hangi yolları önerdiklerini ele alan ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

“Okuma güçlüğü’nün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Güçlüğü’nün üstesinden gelme	Mümkündür	71	23.20	42.26
	Kısmen mümkündür	12	3.92	7.14
	Zaman alıcıdır.	11	3.59	6.55
	Sabır gerektirir.	7	2.29	4.17
	Mümkün değildir.	1	.33	.60
Önerilen öğretimsel yollar	Bol okuma yapılmalıdır.	37	12.09	22.02
	Tekrar yapılmalıdır.	28	9.15	16.67
	Bireysel eğitim gereklidir.	27	8.82	16.07
	Kısa metinler kullanılmalıdır.	11	3.59	6.55
	Şiir, tekerleme vb. okutulmalıdır.	11	3.59	6.55
	Basitten zora doğru gidilmelidir.	11	3.59	6.55
	Çocuğun zihinsel durumu önemlidir.	7	2.29	4.17
	Farklı okuma teknikleri kullanılmalıdır.	6	1.96	3.57
	Görsel hafıza güçlendirilmelidir.	6	1.96	3.57
	Öğrenciye sevdirmelidir.	5	1.63	2.98
	Velinin desteğine başvurulmalıdır.	5	1.63	2.98
	Profesyonel destek alınmalıdır.	4	1.31	2.38
	Hızlı okuma teknikleri kullanılmalıdır.	4	1.31	2.38
	Örnek okuma dinlemeleri yapılmalıdır.	4	1.31	2.38
	Oyunla desteklenmelidir.	4	1.31	2.38
	Çocuk motive edilmelidir.	4	1.31	2.38
	Yaşlıları kadar düzelemez.	2	.65	1.19
	Sevdiği türde yazılar okutulmalıdır.	2	.65	1.19
	Akran öğrenmesi önemlidir.	2	.65	1.19
	RAM’a yönlendirilmelidir.	2	.65	1.19
	Farklı materyaller hazırlanmalıdır.	2	.65	1.19
	Dikkat geliştirici çalışmalar yaptırılmalıdır.	1	.33	.60
	Öğretmen meslektaşlarından yardım almalıdır.	1	.33	.60
	Göz kaslarını geliştirici çalışmalar yaptırılmalıdır.	1	.33	.60
	Öncelikle sorunun kaynağı araştırılmalıdır.	1	.33	.60
	Rehberlik servisiyle iletişime geçilmelidir.	1	.33	.60
	Ailede ve çevrede okuma alışkanlığı yaygınlaştırılmalıdır.	1	.33	.60
	Farklı ortamlarda okuma yaptırılmalıdır.	1	.33	.60
	Az yazılı, bol resimli kitaplar kullanılmalıdır.	1	.33	.60
	Kısa dörtlükler ezberletilebilir.	1	.33	.60
Belirsiz	Bir fikrim yok.	5	1.63	2.98
	Cevap Yok	5	1.63	2.98
		306	100	100

Tablo 21’de sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü’nün giderilmesi hakkındaki görüşlerini ve hangi yolları önerdiklerine ilişkin ileri sürdükleri cevapların dağılımı verilmiştir. Bu kapsamda görüşler, güçlüğü’nün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz kodları altında tasnif edilmiştir. Güçlüğü’nün üstesinden gelme kodu altında 105 öğretmen görüşünü belirtmiştir. Geri kalan öğretmenler bu konuda çekimser kalmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin 71’i (% 42.26) okuma güçlüğü’nün giderilmesinin mümkün olduğunu, 12’si (% 7.14) kısmen mümkün olduğunu, 11’i (% 6.55) zaman alabileceğini, 7’si (4.17) sabır gerektirdiğini ve 1’i (.6) de mümkün olmadığını ifade etmiştir. Önerilen öğretimsel yollar kodunda ise sınıf öğretmenlerinin 37’si (% 22.02) bol okuma yapılmasını, 28’i (% 16.67) tekrar yapılmasını, 27’si bireysel eğitimin gerekliliğini, 11’er (% 6.55) öğretmen kısa metinler kullanılmasını, şiir, tekerleme vb. metinler okutulmasını ve basitten zora gidilmesini, 7’si (% 4.17) çocuğun zihinsel durumunun dikkate alınmasını, 6’sar (% 3.57) öğretmen de farklı okuma tekniklerinin kullanılmasını ve görsel hafızanın güçlendirilmesini öne sürmüştür. Bu kodda 1’er (% .6) öğretmen tarafından en düşük düzeyde ileri sürülen ifadeler, dikkat geliştirici çalışmaların yaptırılması, meslektaşlarından yardım alınması, göz kaslarını geliştirici çalışmaların yaptırılması, öncelikle sorunun kaynağının araştırılması, rehberlik servisiyle iletişime geçilmesi, okuyamayacak öğrencinin olmadığı, ailede ve çevrede okuma alışkanlığının yaygınlaştırılması, farklı ortamlarda okumaların yaptırılması, az yazılı, bol resimli kitapların kullanılması ve kısa dörtlüklerin ezberletilmesidir. Buna karşın belirsiz kodu altında ise 10 öğretmen görüş ileri sürmüştür. Bu öğretmenlerin 5’i (% 2.98) fikrinin olmadığını ve 5’i (% 2.98) de cevabının bulunmadığını belirtmiştir.

Alt Problem 11. Sınıf öğretmenlerine göre okuma yitiminin giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerine göre okuma yitiminin giderilmesi ve bu amaçla hangi yolları önerdiklerini ele alan ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

“Okuma yitiminin öğretimsel tedavisi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Belirsiz	Cevap yok	43	21.72	25.60
	Fikrim yok.	40	20.20	23.81
	Böyle bir durumla karşılaşmadım.	7	3.54	4.17
Güçlüğü üstesinden gelme	Mümkündür.	30	15.15	17.86
	Mümkün değildir.	14	7.07	8.33
	Kısmen mümkündür.	8	4.04	4.76
	Zaman alır.	4	2.02	2.38
Önerilen öğretimsel yollar	Bireysel çalışma gerektirebilir.	13	6.57	7.74
	Profesyonel yardım gerekebilir.	8	4.04	4.76
	Böl okuma yaptırılmalıdır.	7	3.54	4.17
	Sürekli tekrar yaptırılmalıdır.	6	3.03	3.57
	Sebebi irdelenmelidir.	3	1.52	1.79
	Öğretimsel olarak yeni okula başlayan öğrenci gibi harfler tek tek hatırlatılmalıdır.	3	1.52	1.79
	Sabır gösterilmelidir.	3	1.52	1.79
	Veli ile işbirliği yapılmalıdır.	2	1.01	1.19
	Tıbbi müdahale gerekebilir.	2	1.01	1.19
	Kısa kelime ve cümlelerden başlanmalıdır.	1	.51	.60
	Resimli kitaplar kullanılabilir.	1	.51	.60
	Tümevarım metodu ile herkes öğrenebilir.	1	.51	.60
	RAM'a yönlendirme yapılmalıdır.	1	.51	.60
	Farklı ortamlarda eğitim verilerek olabilir.	1	.51	.60
		198	100	100

Tablo 22’de sınıf öğretmenlerinin okuma yitiminin öğretimsel tedavisi hakkındaki görüşlerini ve bu amaçla hangi yolları önerdiklerine ilişkin belirttikleri cevapların dağılımı verilmiştir. Bu kapsamda görüşler, güçlüğü üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz kodları altında tasnif edilmiştir. Bu soruda öğretmenlerin öne sürdükleri cevaplar genel itibariyle belirsiz kategorisi altında toplanmıştır. Buna göre belirsiz kodu altında çalışma grubunun yarısından fazlası olan 90 öğretmen görüş ileri sürmüştür. Bu öğretmenlerin 43’ü (% 25.60) cevabının olmadığını, 40’ı (% 23.81) fikrinin bulunmadığını ve 7’si (% 4.17) de böyle bir durumla karşılaşmadığını belirtmiştir. Güçlüğü üstesinden gelme kodu altında ise 56 öğretmen görüşünü belirtmiştir. Geri kalan tüm öğretmenler bu konuda çekimser kalmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin 30’u (% 17.86) okuma yitiminin öğretimsel tedavisinin mümkün olduğunu, 14’ü (% 8.33) mümkün olmadığını, 8’i (4.76) kısmen mümkün olduğunu ve 4’ü (% 2.38) zaman

alacağını ifade etmiştir. Önerilen öğretimsel yollar kodunda ise sınıf öğretmenlerinin 13'ü (% 7.74) bireysel çalışmanın uygulanmasını, 8'i (% 4.76) profesyonel yardım alınması gerektiğini, 7'si (% 4.17) bol miktarda okuma yaptırılmasını ve 6'sı (% 3.57) da sürekli tekrar yapılmasını öne sürmüştür. Bu kodda 1'er (% .6) öğretmen tarafından en düşük düzeyde ileri sürülen ifadeler, kısa kelime ve cümlelerden başlanması, resimli kitapların kullanılması, tümevarım metodu ile herkesin öğrenebileceği, RAM'a yönlendirme yapılması ve farklı ortamlarda eğitim verilerek düzeltilmesidir.

Alt Problem 12. Sınıf öğretmenlerine göre konuşma güçlüğü'nün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerine göre konuşma güçlüğü'nün giderilmesi ve bu amaçla hangi yolları önerdiklerini ele alan ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 23'te belirtilmiştir.

Tablo 23

“Konuşma güçlüğü'nün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Güçlüğü'nün üstesinden gelme	Mümkündür.	57	23.75	33.93
	Kısmen mümkündür.	8	3.33	4.76
	Belirli bir seviyeye kadar mümkündür.	4	1.67	2.38
	Mümkün değildir.	1	.42	.60
Önerilen öğretimsel yollar	Profesyonel yardım alınmalıdır (dil terapisti)	45	18.75	26.79
	Bireyle sık sık konuşulmalıdır.	14	5.83	8.33
	Tekerleme, sayışma vb. kullanılabilir.	12	5.00	7.14
	Bireysel etkinlikler yapılmalıdır.	12	5.00	7.14
	Tekrar yapılmalıdır	9	3.75	5.36
	Dil, dudak egzersizleri yapılmalıdır.	8	3.33	4.76
	Tıbbi tedavi uygulanmalıdır.	5	2.08	2.98
	Veli desteğine başvurulabilir.	4	1.67	2.38
	Nefes egzersizleri yapılmalıdır.	4	1.67	2.38
	Ağızda sakız, kalem vb varken konuşma ve okuma egzersizleri yapılmalıdır.	4	1.67	2.38

Tablo 23 (Devam) “Konuşma güçlüğü’nün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Önerilen öğretimsel yollar	Sürekli teşvik edilmelidir.	4	1.67	2.38
	Sosyalleşmesi sağlanmalıdır.	4	1.67	2.38
	Sabır gösterilmelidir.	3	1.25	1.79
	İşitmede problem yoksa yol alınabilir.	3	1.25	1.79
	Okuma yaptırılmalıdır.	2	.83	1.19
	Ayna karşısında çalışma yapılmalıdır.	2	.83	1.19
	Teknoloji kullanımı sınırlandırılmalıdır.	2	.83	1.19
	Rehabilitasyon merkezine yönlendirilmelidir.	2	.83	1.19
	Telafla daha dikkatli olunmalıdır.	2	.83	1.19
	Psikolojik olduğu düşünülmektedir.	2	.83	1.19
	Söyleyemediği cümleler tamamlanmamalı, müdahale edilmemelidir.	1	.42	.60
	Her yanlıştan sonra düzeltilmelidir.	1	.42	.60
	Teknoloji kullanımı kısıtlanmalıdır.	1	.42	.60
	Göz hizasına yakın durulmalıdır.	1	.42	.60
	Artikülasyon çalışmaları yapılmalıdır.	1	.42	.60
Belirsiz	Cevap yok	12	5.00	7.14
	Bir fikrim yok.	10	4.17	5.95
		240	100	100

Tablo 23’te sınıf öğretmenlerinin konuşma güçlüğü’nün giderilmesi hakkındaki görüşlerini ve hangi yolları önerdiklerine ilişkin ileri sürdükleri cevapların dağılımı verilmiştir. Bu kapsamda görüşler yine güçlüğü’nün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz kodları altında tasnif edilmiştir. Güçlüğü’nün üstesinden gelme kodu altında 70 öğretmen görüşünü belirtmiştir. Geri kalan öğretmenler bu konuda çekimser kalmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin 57’si (% 33.93) konuşma güçlüğü’nün giderilmesinin mümkün olduğunu, 8’i (% 4.76) kısmen mümkün olduğunu, 4’ü (% 2.38) benzer şekilde belirli bir seviyeye kadar mümkün olduğunu ve 1’i (.6) de mümkün olmadığını ifade etmiştir. Önerilen öğretimsel yollar kodunda ise sınıf öğretmenlerinin 45’i (% 26.79) profesyonel yardımın (dil terapisti) alınmasını, 14’ü (% 8.33) bireyle sık sık konuşulmasını, 12’ser (% 7.14) öğretmen tekerleme vb. öğelerin kullanılması ile bireysel etkinliklerin yapılmasını, 9’u (% 5.36) tekrar yapılmasını, 8’i (% 4.76) dil ve dudak egzersizleri yapılmasını ve 5’i (% 2.98) de tıbbi tedavinin uygulanması gerektiğini öne sürmüştür. Bu kodda 1’er (% .6) öğretmen tarafından en düşük düzeyde ileri sürülen ifadeler, söylenemeyen cümlelerin tamamlanmaması ve müdahale edilmemesi, her yanlıştan sonra düzeltilmesi

gerektiği, teknoloji iletişimi kısıtladığı için çağın hastalığı olarak görüldüğü, göz hizasına yakın durulması gerektiği ve artikülasyon çalışmalarının yapılmasının gerekliliğidir. Buna karşın belirsiz kodu altında ise 22 öğretmen görüş ileri sürmüştür. Bu öğretmenlerin 12'si (% 7.14) cevabının olmadığını ve 10'u (% 5.95) da bir fikrinin bulunmadığını belirtmiştir.

Alt Problem 13. Sınıf öğretmenlerine göre konuşma yitiminin giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerine göre konuşma yitiminin giderilmesi ve bu amaçla hangi yolları önerdiklerini ele alan ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

“Konuşma yitiminin öğretimsel tedavisi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Belirsiz	Cevap yok	54	27.55	32.14
	Bir fikrim yok.	38	19.39	22.62
Güçlüğü üstesinden gelme	Mümkündür.	28	14.29	16.67
	Mümkün değildir.	9	4.59	5.36
	Kısmen mümkündür.	6	3.06	3.57
	Böyle bir durumla karşılaşmadım.	3	1.53	1.79
	Sabır gerektirir.	1	.51	.60
Önerilen öğretimsel yollar	Profesyonel yardım alınmalıdır.	15	7.65	8.93
	Bireysel eğitim gereklidir.	9	4.59	5.36
	Konuşma egzersizleri yapılabilir.	5	2.55	2.98
	Tıbbi tedavi gerektirebilir.	4	2.04	2.38
	Konuşma terapisi alınabilir.	4	2.04	2.38
	Tekrar gerektirir.	4	2.04	2.38
	Psikiyatri ve psikoloji servisinde yardım alınmalıdır.	4	2.04	2.38
	Önce sebebi belirlenmelidir.	2	1.02	1.19
	Basit tekerlemeler kullanılabilir.	2	1.02	1.19
	Aile desteği gereklidir.	2	1.02	1.19
	Sosyalleşmesi sağlanmalıdır.	2	1.02	1.19
	Çocuğun ilgisine göre hareket edilmelidir.	1	.51	.60
	Basitten zora doğru bir yol izlenmelidir.	1	.51	.60
	İşaret dili kullanılabilir.	1	.51	.60
	Diksiyon çalışmaları yapılmalıdır.	1	.51	.60
		196	100	100

Tablo 24'te sınıf öğretmenlerinin konuşma yitiminin öğretimsel tedavisi hakkındaki görüşlerini ve bu amaçla hangi yolları önerdiklerine ilişkin öne sürdükleri cevapların dağılımı verilmiştir. Bu kapsamda görüşler, güçlüğün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz kodları altında tasnif edilmiştir. Bu soruda öğretmenlerin öne sürdükleri cevaplar genel itibariyle belirsiz kategorisi altında toplanmıştır. Buna göre belirsiz kodu altında çalışma grubunun yarısından fazlası olan 92 öğretmen görüş ileri sürmüştür. Bu öğretmenlerin 54'ü (% 32.14) cevabının olmadığını ve 38'i (% 22.62) de fikrinin bulunmadığını belirtmiştir. Güçlüğün üstesinden gelme kodu altında ise 47 öğretmen görüşünü belirtmiştir. Geri kalan tüm öğretmenler bu konuda çekimser kalmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin 28'i (% 16.67) konuşma yitiminin öğretimsel tedavisinin mümkün olduğunu, 9'u (% 5.36) mümkün olmadığını, 6'sı (3.57) kısmen mümkün olduğunu, 3'ü (% 1.79) böyle bir durumla karşılaşmadığını ve 1'i (% .60) de sabredilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Önerilen öğretimsel yollar temasında ise sınıf öğretmenlerinin 15'i (% 8.93) profesyonel yardım gerektiğini, 9'u (% 5.36) bireysel eğitim gerektiğini, 5'i (% 2.98) konuşma egzersizleri yapılabileceğini ve 4'er (% 2.38) öğretmen de tıbbi tedavi gerektiğini, konuşma terapisi alınması gerektiğini, tekrar gerektiğini ve psikiyatri ve psikoloji servisinden yardım alınması gerektiğini öne sürmüştür. Bu kodda öğretmenler tarafından 1'er ifade ile en düşük düzeyde (% .6) ileri sürülen ifadeler ise çocukların ilgisine göre hareket edilmesi, basitten zora doğru bir yol izlenmesi, işaret dilinin kullanılması ve diksiyon çalışmalarının yapılmasıdır.

Alt Problem 14. Sınıf öğretmenlerine göre okuduğunu anlama güçlüğünün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerine göre okuduğunu anlama güçlüğünün giderilmesi ve bu amaçla hangi yolları önerdiklerini ele alan ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

“Okuduğunu anlama güçlüğü’nün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Güçlüğü’nün üstesinden gelme	Mümkündür.	63	21.65	37.50
	Kısmen mümkündür.	14	4.81	8.33
	Çok fazla güçlük çekiyorsa belli bir seviyeye kadar getirilebilir.	4	1.37	2.38
	Mümkün değildir.	1	.34	.60
Önerilen öğretimsel yollar	Bol kitap okutulmalıdır.	29	9.97	17.26
	Kısa metinlerle çalışılmalıdır.	26	8.93	15.48
	Kolaydan zora doğru gidilmelidir.	21	7.22	12.50
	Okuduklarıyla ilgili soru cevap etkinliği yapılmalıdır.	19	6.53	11.31
	Okuduğu anlatırılmalıdır.	17	5.84	10.12
	Bireysel çalışma yapılmalıdır.	11	3.78	6.55
	Görsel kullanılmalıdır.	10	3.44	5.95
	Zaman alıcıdır, sabır gösterilmelidir.	7	2.41	2.98
	İlgisini çeken metin ve kitaplar seçilmelidir.	6	2.06	3.57
	Drama çalışmaları yapılabilir.	6	2.06	3.57
	Somutlaştırma yapılmalıdır.	5	1.72	2.98
	Öncelikle okuma hızı belli bir seviyeye getirilmelidir.	5	1.72	2.98
	Oyunla desteklenebilir.	4	1.37	2.38
	Dikkatini dağıtacak bir ortamda bulunmamalıdır.	3	1.03	1.79
	Yakından uzağa ilkesi benimsenmelidir.	3	1.03	1.79
	Aile ilgisi gereklidir.	3	1.03	1.79
	Kitap okuma sevdirelmalıdır.	2	.69	1.19
	Okunan metni vurgulayarak okuması sağlanmalıdır.	1	.34	.60
	Çocuğun sorgulaması teşvik edilmelidir.	1	.34	.60
	Okuduğu yazdırılmalıdır.	1	.34	.60
	Okuduklarıyla ilgili müzik yaptırılabilir.	1	.34	.60
	Konuşmaya teşvik edilmelidir.	1	.34	.60
	Öğrenci motive edilmelidir.	1	.34	.60
	Akran yardımı alınabilir.	1	.34	.60
	Okuduklarının resmini çizebilir.	1	.34	.60
	Akıcı okuma metinleri kullanılmalıdır.	1	.34	.60
	Çok değil az ve öz okuma yapılmalıdır.	1	.34	.60
	Kelime kartları kullanılabilir.	1	.34	.60
Belirsiz	Cevap yok	15	5.15	8.93
	Bir fikrim yok.	6	2.06	3.57
		291	100	100

Tablo 25'te sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama güçlüğü'nün giderilmesi hakkındaki görüşlerini ve hangi yolları önerdiklerine ilişkin öne sürdükleri cevapların dağılımı verilmiştir. Bu kapsamda görüşler yine güçlüğü'nün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz kodları altında tasnif edilmiştir. Güçlüğü'nün üstesinden gelme kodu altında 82 öğretmen görüşünü belirtmiştir. Geri kalan öğretmenler bu konuda çekimser kalmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin 63'ü (% 37.50) okuduğunu anlama güçlüğü'nün giderilmesinin mümkün olduğunu, 14'ü (% 8.33) kısmen mümkün olduğunu, 4'ü (% 2.38) çok fazla güçlük çekiyorsa belirli bir seviyeye kadar mümkün olduğunu ve 1'i (.6) de mümkün olmadığını ifade etmiştir. Önerilen öğretimsel yollar kodunda ise sınıf öğretmenlerinin 29'u (% 17.26) bol kitap okutulmasını, 26'sı (% 15.48) kısa metinlerle çalışılmasını, 21'i (% 12.50) kolaydan zora gidilmesini, 19'u (% 6.53) okuduklarıyla ilgili soru-cevap etkinliğinin yapılmasını, 17'si (% 10.12) okuduğunun anlatılmasını, 11'i (% 6.55) bireysel çalışmaların yapılmasını ve 10'u (% 5.95) görsellerin kullanılması gerektiğini öne sürmüştür. Bu kodda öğretmenler tarafından 1'er ifade ile en düşük düzeyde (% .6) ileri sürülen ifadeler, okunan metni vurgulayarak okumasının sağlanması, çocuğun sorgulamasının teşvik edilmesi, okuduğunun yazdırılması, okuduklarıyla ilgili müziklerin yaptırılması, konuşmaya teşvik edilmesi, öğrencinin motive edilmesi, akran yardımı alınması, okuduklarının resminin çizdirilmesi, akıcı okuma metinlerinin kullanılması, çok değil az ve öz okuma yapılması ve kelime kartlarının kullanılmasıdır. Buna karşın belirsiz kodu altında ise 21 öğretmen görüş ileri sürmüştür. Bu öğretmenlerin 15'i (% 8.93) cevabının olmadığını ve 6'sı (% 3.57) da bir fikrinin bulunmadığını belirtmiştir.

Alt Problem 15. Sınıf öğretmenlerine göre dikkat/algı güçlüğü'nün giderilmesi mümkün müdür, sınıf öğretmenleri hangi yollara başvurulmasını önermektedirler?

Bu alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerine göre dikkat/algı güçlüğü'nün giderilmesi ve bu amaçla hangi yolları önerdiklerini ele alan ifadeye ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

“Dikkat/algı güçlüğü’nün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?” Sorusuna İlişkin Verilen Cevapların Dağılımı

Kod	Tema	f	Toplam görüşler içindeki % değer	168 öğretmen içindeki % değer
Güçlüğü’nün üstesinden gelme	Mümkündür.	42	16.41	25.00
	Kısmen mümkündür.	14	5.47	8.33
	Mümkün değildir.	2	.78	1.19
Önerilen öğretimsel yollar	Dikkat geliştirici etkinlikler yapılmalıdır.	23	8.98	13.69
	İlaç tedavisi uygulanmalıdır.	15	5.86	8.93
	Uzman yardımı alınmalıdır.	14	5.47	8.33
	Bireysel eğitim gerektirir.	11	4.30	6.55
	Ortam çocuğa göre düzenlenmelidir.	10	3.91	5.95
	Dikkat geliştirme setleri kullanılabilir.	9	3.52	5.36
	Elektronik eşyaları (tv, telefon, tablet) sınırlı kullanılmalıdır.	9	3.52	5.36
	İlgi çekici materyaller kullanılmalıdır.	8	3.13	4.76
	Oyunlaştırarak öğretim yapılabilir.	7	2.73	4.17
	Öğrencinin ilgisini çekebilecek konulardan bahsedilmelidir.	6	2.34	3.57
	Veli işbirliği gerekebilir.	5	1.95	2.98
	Çevresindeki uyandırıcılar azaltılmalıdır.	5	1.95	2.98
	Dikkatini toplayacağı küçük oyunlar oynatılabilir.	5	1.95	2.98
	Kısa süreli etkinlikler yaptırılmalıdır.	4	1.56	2.38
	Sağlıklı beslenmelidir.	4	1.56	2.38
	Sabırlı olunmalıdır.	4	1.56	2.38
	Bulmacalar çözdürülebilir.	4	1.56	2.38
	Öğrenci motive edilmelidir.	3	1.17	1.79
	Kitap okutulmalıdır.	3	1.17	1.79
	Farklı materyaller kullanılmalıdır.	3	1.17	1.79
	Rehber öğretmenle görüşülmelidir.	2	.78	1.19
	Sürekli kontrol altında tutulmalıdır.	2	.78	1.19
	Farklı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.	2	.78	1.19
	Ön sırada oturmalıdır.	2	.78	1.19
	Uykusunu tam almalı ve uyku düzeni olmalıdır.	1	.39	.60
	Psikoloğa yönlendirilmelidir.	1	.39	.60
	Hafıza teknikleri kullanılabilir.	1	.39	.60
	İzledikleriyle ilgili soru cevap çalışması yapılabilir.	1	.39	.60
	Sınıf mevcudu kalabalık olmamalıdır.	1	.39	.60
	Aklında kalanları anlatma çalışmaları yapılabilir.	1	.39	.60
	Okul çağından önce kullandığı oyuncaklarda ve oyunlarda sadelik olmalıdır.	1	.39	.60
	Ailenin ilgili olması sağlanmalıdır.	1	.39	.60
	Etrafta çok fazla dikkat dağıtıcı materyal bulunmamalıdır.	1	.39	.60
	İpe boncuk dizme etkinliği yapılabilir.	1	.39	.60
	Verilen nesneyi düşürmeden taşıması istenebilir.	1	.39	.60
	Erken tanılama önemlidir.	1	.39	.60
	Çeşitli sorumluluklar verilmelidir.	1	.39	.60
	Öğrenciyle sürekli iletişim kurulmalıdır.	1	.39	.60
Belirsiz	Cevap yok	16	6.25	9.52
	Bir fikrim yok.	8	3.13	4.76
		256	100	100

Tablo 26’da sınıf öğretmenlerinin dikkat/algı güçlüğü’nün giderilmesi hakkındaki görüşlerini ve hangi yolları önerdiklerine ilişkin öne sürdükleri cevapların dağılımı verilmiştir. Bu kapsamda görüşler güçlüğü’nün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz kodları altında tasnif edilmiştir. Güçlüğü’nün üstesinden gelme kodu altında 58 öğretmen görüşünü belirtmiştir. Geri kalan öğretmenler bu konuda çekimser kalmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin 42’si (% 25.00) dikkat/algı güçlüğü’nün giderilmesinin mümkün olduğunu, 14’ü (% 8.33) kısmen mümkün olduğunu ve 2’si (1.19) de mümkün olmadığını ifade etmiştir. Önerilen öğretimsel yollar temasında ise sınıf öğretmenlerinin 23’ü (% 13.69) dikkat geliştirici etkinlikler yaptırılmasını, 15’i (% 8.93) ilaç tedavisinin uygulanmasını, 14’ü (% 8.33) uzman yardımı alınmasını, 11’i (% 6.55) bireysel eğitimin gerekliliğini, 10’u (% 5.95) ortamın çocuklara göre düzenlenmesini, 9’u (% 5.36) dikkat geliştirme setlerinin kullanılmasını ve elektronik eşyaların (tablet, televizyon vb.) sınırlı şekilde kullanımını, 8’i (% 4.76) ilgi çekici materyallerin kullanılmasını ve 6’sı (% 3.57) da öğrencilerin ilgisini çekebilecek konulardan bahsedilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu kodda öğretmenler tarafından 1’er ifade ile en düşük düzeyde (% .6) ileri sürülen ifadeler, çocukların uykusunu tam alması ve uyku düzeninin sağlanması, psikoloğa yönlendirilmesi, hafıza tekniklerinin kullanılması, izledikleriyle ilgili soru-cevap çalışmasının yapılması sınıf mevcudunun kalabalık olmaması, aklında kalanları anlatma çalışmalarının yapılması, okul çağından önce kullandığı oyuncaklarda ve oyunlarda sadelik olması, ailenin ilgili olması, etrafta çok fazla dikkat dağıtıcı materyalin bulunmaması, ipe boncuk dizme etkinliğinin yapılması, verilen nesneyi düşürmeden taşımasının istenmesi, erken tanılamamanın önemli olduğu, çeşitli sorumlulukların verilmesi ve öğrenciyle sürekli iletişim kurulmasıdır. Buna karşın belirsiz kodu altında ise 24 öğretmen görüş ileri sürmüştür. Bu öğretmenlerin 16’sı (% 9.52) cevabının olmadığını ve 8’i (% 4.76) da bir fikrinin bulunmadığını belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu tez çalışmasında alt problemlere göre yapılandırılan başlıklar altında ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu kapsamda on beş alt problem oluşturulmuştur. Bu alt problemlere göre sonuçlar sırayla ele alınmış ve literatürle ilişkilendirilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklara İlişkin Öz-Farkındalıklarına Yönelik Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre en çok otizm ve disleksi konusunda bilgi sahibi oldukları ve farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip olan diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre en az düzeyde bilgi sahibi oldukları terimler ise aleksi, dispraksi ve legasteni olmuştur. Otizm ve disleksi günlük yaşamda, sosyal çevrede oldukça sık karşılaşılan kavramlar olduğundan bu konuda öğretmenlerin kendilerine göre daha fazla bilgilerinin olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte genellikle çocukların öğrenme yetersizlikleri ilk olarak okulda öğretmen tarafından gözlemlenir. Ancak bu aşamada büyük sorunlar çıkabilir. Öğretmenler öğrenme güçlükleri konusunda yeterli eğitim almadıkları için, derslerle ilgili sorunu olan her çocuğa öğrenme güçlüğü tanısı koyabilirler. Bu durum, çocuğun etiketlenmesini doğurabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklara İlişkin Bilgi Kaynaklarına Yönelik Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusunda en çok internetten yararlandıkları, bunun yanında meslektaşlarına danıştıkları, kitaplara başvurdukları, sosyal çevresine yöneldiği ve televizyondan

gördüğü ortaya çıkmaktadır. Buna karşın en düşük düzeyde yüzde değere sahip bilgi edinme kaynakları ise kişisel yaşam, bilimsel dergiler ve gazeteler olmuştur.

Arabacı (2018) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun farklı kaynaklardan bilgi edindikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının en çok bilgi edindikleri kaynak her üç düzey için de internet olmuştur. Günümüz çağının teknoloji çağı olduğu ve internetin birçok bilgiye hızlıca erişme imkânı sağladığı gerçeği düşünüldüğünde bu sonucun beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir. İnternet dışındaki kaynakların kullanımı konusunda ise düzeylere göre farklılıklar çıkmıştır. Nitekim düşük düzeydeki öğretmen adayları internet ile beraber en çok video/filmlerden bilgi edinirken, bu kaynak yüksek düzeydeki öğretmen adaylarında ise en az bilgi edinildiği ifade edinilen kaynaktır. Orta ve yüksek düzeydeki öğretmen adayları internetten sonra en çok kitap ve kişilerden bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının en fazla bilgi edindikleri kaynak internet olmasına rağmen, en az güvenilir buldukları kaynağın da internet olduğu belirlenmiştir. Nitekim her üç düzeydeki öğretmen adaylarının da önemli bir kısmı bilgi kirliliği içerdiğini düşünmeleri nedeniyle interneti en az güvenilir kaynak olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Adayların en güvenilir buldukları kaynak ise her üç düzeyde de doğru bilgi sunduğunu düşünmeleri nedeniyle kitap/dergi/makalelerdir. Bunların yanında kişilerin deneyim sahibi olmaları, alanında uzman kişilerin bilgilerine güvenmeleri ve ders hocalarının doğru bilgi verdiğini düşünmeleri gibi sebeplerle öğretmen adayları kişileri daha güvenilir bulmaktadırlar. Düşük düzeydeki bir öğretmen adayının internet dışında herhangi bir kaynak kullanmadığı için en çok/en az güvenilir kaynaklar hakkında bir fikri olmadığını belirtmesi ise düşündürücüdür.

Altun ve Uzuner'in (2016) yapmış olduğu araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin sınıflarında ÖÖG (Özgül Öğrenme Güçlüğü) yaşayan bir öğrenciyle karşılaşması halinde internetten, deneyimli bir meslektaştan veya kitaplardan yardım aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Başar ve Göncü'nün (2018) araştırmasında ise ÖÖG hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin filmlerden ve katıldıkları hizmet içi eğitimlerden bilgi edindikleri görülmüştür. Dolayısıyla internet, video/filmler ve kişilerin (meslektaş, konu alanı uzmanı vb.) geleceğin öğretmenleri olan sınıf öğretmeni adaylarının bilgi edinmelerinde önemli unsurlar

olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının farklı kaynaklardan bilgi edinmelerinin en önemli nedeni ise kendilerini geliştirmek ya da bilgi sahibi olabilmek istemeleridir. Bu sebepler özellikle de yüksek düzeydeki öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Başar ve Göncü'nün (2018) araştırmasında ortaya çıkan ÖÖG ile ilgili bilgisi olan az sayıdaki öğretmenin bilgilerini izledikleri filmlerden ve katıldıkları hizmet içi eğitimden edindiklerine yönelik sonucun bu sonucu desteklediği söylenebilir. Nitekim araştırmacıların ifadelerinden de anlaşılabileceği gibi bu kaynaklardan yararlandığını belirten öğretmenler araştırma grubundaki ÖÖG hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler olup, bu durum ise onların bilgi edinmek amacıyla farklı kaynaklara başvurduklarını işaret etmektedir. Bu çalışmada ek olarak öğretmen adaylarının meslek hayatlarında lazım olabileceğini ve faydalı olabileceğini düşündükleri için de farklı kaynaklardan bilgi edindikleri belirlenmiştir. Diğer yandan; şimdiye kadar bu tür bir bilgiye ihtiyaç duymadıkları ya da gerekli görmedikleri için farklı kaynaklardan bilgi edinmeyen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi Başar ve Göncü'nün (2018) araştırmasında da az sayıda öğretmenin ÖÖG ile ilgili bilgi sahibi olması ve bilgi sahibi olan öğretmenlerin farklı kaynaklardan bilgi edindikleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun da öğretmen adaylarında olduğu gibi, ÖÖG hakkında bilgi edinmedikleri veya bilgi edinmek istemedikleri söylenebilir. Ayrıca zamanının olmadığını düşünme, ilgisini çekmeme, ÖÖG'ye sahip bir öğrenciyle karşılaşmama gibi sebepler öğretmen adaylarının farklı kaynaklardan bilgi edinmemelerinin diğer sebepleri arasındadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklara İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarına Yönelik Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre öz-yeterlilik algılarının hiç yeterli olmadığı görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusunda oldukça yetersiz düzeyde kaldıkları belirtilebilir. Benzer şekilde Batu (2006), İzci (2005), Çuhadar (2006), Bilen (2007) ve Akdemir-Okta (2008) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerine nasıl bir eğitim uygulayacaklarını bilmedikleri, hem

öğrencideki soruna ilişkin hem de bu öğrencilerin eğitimine ilişkin kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Altun ve Uzuner'in (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorunlarını ortadan kaldırmada kendilerini orta düzeyde yeterli veya yetersiz gördüklerine yönelik düşüncelerinin bu sonucu kısmen desteklediği söylenebilir. Benzer şekilde Yiğiter'in (2005) araştırmasında da araştırmaya katılan öğretmenlerinin çoğunun (% 87.7) özel öğrenme güçlüğüne yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarına yönelik düşünceleri, testten aldıkları puanlar ile öz yeterlilik algılarının uyuşmadığını göstermektedir. Orta ve yüksek düzeydeki öğretmen adaylarının çoğu yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşünürken, düşük düzeyde ise bu oran yarı yarıyadır. Buradan hareketle, ilginç bir sonuç olarak, bilgi düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine yönelik öz yeterlilik algılarının azaldığı söylenebilir. Yani bilgi düzeyi ile öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları arasında ters orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Oysaki Yiğiter'in (2005) yapmış olduğu çalışmada özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulan ve bulmayan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer bir deyişle, ilgili araştırmada özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin yeterli düzeyde olduğuna inanan öğretmenlerin soru listesinden de daha yüksek bir ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklara İlişkin Genel Algı ve Bilgi Düzeylerine Yönelik Sonuç

Tablo 15'deki sınıf öğretmenlerine ait veriler ele alındığında 24 maddeden 13 ifade (3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 21 ve 23) bilimsel açıdan hatalı biçimde düzenlenmiştir. Geri kalan ifadeler ise doğru bilgi verilerek oluşturulmuştur. Buna göre bilimsel açıdan yanlış ifadelere verilen cevaplara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 3, 7, 8, 10, 13, 15, 17, 21 ve 23'te kararsız kalmalarından dolayı bu konuda kesin ve doğru bilişsel anlayışlara sahip

olmadıkları belirlenmiştir. Bununla beraber disleksi ve otizmi ele alan 12. ve 18. ifadelerin yanlış olmasına rağmen doğru olabileceği öngörüsüne sahip olduklarından yine bu kavramlarda da yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları söylenebilir. Bu kategoride 4. ifadenin yanlış olabileceğini düşünmeleri ve 9. ifadeye kesinlikle yanlış cevabını ileri sürmeleri sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı ve otizm kavramının genel kapsamı hakkında biraz farkındalığa sahip olmaları anlamına gelmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerinin özellikleri ve kapsamı konusunda birçok ifadede bir fikrinin bulunmadığını ileri sürmeleri ya da kesin ve doğru yönde değerlendirmede bulunmamış olmalarından dolayı yeterli düzeyde bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları öne sürülebilir.

Ölçme aracındaki geri kalan 11 ifade (1, 2, 5, 6, 11, 14, 16, 19, 20, 22 ve 24) bilimsel açıdan doğru biçimde düzenlenmiştir. Diğer deyişle bu ifadeler doğru bilgi verilerek oluşturulmuştur. Buna göre bilimsel açıdan doğru ifadelere verilen cevaplara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 5, 6, 11, 14, 16, 19 ve 22’de kararsız kaldıkları ve 24. ifadenin yanlış olabileceğini düşünmelerinden dolayı kesin ve doğru bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bununla beraber 1, 2 ve 20. ifadelerin ise doğru olabileceği öngörüsüne sahip olduklarından çelişkili biçimde yaklaşım gösterdikleri söylenebilir. Bu ifadeler sırasıyla disgrafi, diskalkuli ve disleksi ile ilgili olup genel belirtilerine ilişkindir. Buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin diğer öğrenme güçlüklerine oranla disleksinin genel kapsamı hakkında bilişsel anlayışlarının daha iyi olduğu belirtilebilir. Buna karşın tüm ifadeler dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerinin özellikleri ve kapsamı konusunda birçok ifadede kesin ve doğru yönde değerlendirmede bulunmamış olmalarından dolayı yeterli düzeyde bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları ileri sürülebilir.

Altun ve Uzuner (2016), Başar ve Göncü (2018), Esen ve Çiftçi (2000), İzci (2005) ve Yiğiter (2005) ise özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen bilgilerini ölçen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Yangın ve diğerlerinin (2016) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme güçlüğü türlerine ve öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimlerine yönelik bilgi eksiklikleri olduğu

vurgulanmıştır. Buna karşın Arabacı (2018) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmen adaylarının çoğunun özel öğrenme güçlükleri hakkında orta ve yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Sonuçlar arasındaki bu farklılığın öğrenim görülen üniversite, verilerin toplandığı şehirler ve araştırmanın veri toplama araçlarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. İlgili araştırmaların tamamında sınıf öğretmenleriyle çalışıldığı düşünüldüğünde bu farklılığın çalışılan örneklem grubundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu farklılık aynı zamanda öğretmen adaylarının lisans eğitimleri dönemlerinde öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmadığını da bir göstergesi sayılabilir. Diğer bir deyişle; sınıf öğretmeni adayları öğrendikleri bilimsel bilgileri mezun olduktan sonra hatırlamamaktadırlar. Nitekim Altun ve Uzuner (2016) de yaptıkları çalışma sonucunda üniversitede alınan eğitimin yüzeysel, teorik olduğunu ve kalıcı olmadığını ortaya koymuşlardır. Birçok araştırmada (Altun ve Uzuner, 2016; Battal, 2007; Çetin, 2001; Esen ve Çiftçi, 2000; Koç, 2012) öğretmen adaylarına daha ayrıntılı ve nitelikli bir eğitim verilmesinin gerekliliği ve önemi vurgulanmıştır. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarına öğrenme güçlüğü hakkında yeterince eğitim verilmediğinin farklı araştırmacılar tarafından dile getirildiği görülmektedir (Altun ve Uzuner, 2016; Çetin, 2001; Yangın vd., 2016).

Akdemir (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğrenme güçlüğü'nün türleri hakkındaki görüşlere göre öğretmenler benzer şekilde disleksi, disgrafi ve diskalkuli terimlerini aktarmıştır. Bu alt başlıkların DSM-V'te yer alan alt başlıklar ile tutarlı olduğu belirtilebilir. Buna karşın öğretmenlerin disleksi, diskalkuli ve disgrafi tanımlarında bilgi eksikliği yaşadıkları düşünülmektedir. Kavramları isim olarak bildikleri fakat açıklamakta kavram karmaşası yaşadıkları görülmüştür. Arttırıcı (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ortaya konulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklerine ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklarına İlişkin Genel Algı ve Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri

puanlar karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerinin kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanımaya yönelik verilen cevaplar, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık sergilemediğinden birbirine denk olduğu söylenebilir. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip değildir. Benzer şekilde Arttırıcı (2018) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla daha az bilgi sahibidir. Kadın öğretmenlerin bilgi düzeyinin, erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte/enstitüye göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları en yüksek; Fen/Edebiyat Fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre mezun olunan fakülte ya da enstitü açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeyleri birbirine yakın değerlerdedir. Mezun olunan fakülte ya da enstitü sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri üzerinde etkili olmamıştır.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm/programa göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlar anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Buna göre sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin sınıf öğretmenliği dışındaki programlardan mezun olan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık göstermediğinden birbirine denktir. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ya da program, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip çıkmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi

ölçeğinden elde ettikleri puanlar, anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. 3. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 1. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre öğretmenlik yapılan sınıf düzeyi açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeyleri birbirine yakın değerlerdedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlar da anlamlı farklılık göstermemiştir. 1 yıldır görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 5 yıldır görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla çok farklı değildir. Bununla beraber mesleki kıdem açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeyleri birbirine yakın düzeydedir. Buna karşın kıdem süresi arttıkça öğretmenlerin bilgi düzeylerinin azaldığı belirtilebilir. Literatürde benzer yönde bir sonucun olduğu öne sürülebilir. Arttırıcı'nın (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hizmet yılına göre özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri yeterli olmadığı iddia edilebilir. Öğretmenlerin hizmet yılına göre bilgi düzeyleri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin birbirine yakın oranlarda özel öğrenme güçlüğü bilgisinin olmadığı görülmüştür. Gruplar arasında 21 yıl ve üstü öğretmenler yüksek bilgi düzeyine sahip değildir.

Tok'un (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenme güçlükleri algıları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. İlgili çalışmada bu farklılık daha çok 20-30 yaş ve 51 yaş üzeri öğretmenler ile 20-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında çıkmış olup araştırmacılar bunun sebebini ise mesleğe henüz yeni başlayan öğretmenler ile meslekte uzun yıllar çalışarak tecrübe edinmiş öğretmenler arasında bakış açılarından ve edindikleri tecrübelerden dolayı farklılık olması şeklinde düşünmüşlerdir. Dolayısıyla öğretmen adayları tarafından da en çok dile getirilen gerekçelerden biri olan deneyim sahibi olmanın öğretmen adaylarının ÖÖG hakkında kendilerini yeterli/yetersiz görmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katılma durumuna göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlar anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Buna göre ilgili konuda hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katılmayan öğretmenlerin katılan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlı değildir. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katılma durumu, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip çıkmamıştır. Bu durum başka bir deyişle konu hakkında ya doğrudan bağlantılı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yapılmaması ya da mevcut yürütülen faaliyetlerin uygulamadan yoksun ve tümüyle yoğun bilgiye dayalı olmasına bağlanabilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlar anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıfında 1-19 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 30 ve üzeri öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplardan çok farklı değildir. Bununla beraber sınıftaki öğrenci sayısı açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Buna karşın sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça puanların azaldığı belirtilebilir. Sınıftaki öğrenci sayısının artışı, öğretimin bireyselleştirilmesini azaltan bir faktör olarak düşünülebilir. Zira öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, öğrenme eğilimleri ve biçimleri birbirinden farklılaşır. Öğrenci sayısının artması öğretmenin her öğrenciye yönelik öğrenme yaşantıları ve ortamı inşa etmesini kısıtlamaktadır. Bu durumda öğretmenler, öğrenciyi merkeze almak yerine çoğunlukla öğretmen merkezli anlayışlara ve uygulamalara yönelmektedir. Sözü edilen tüm açıklamalara dayanarak sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısının artmasına bağlı olarak öğrencilerindeki öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk yaşıyıp yaşamadığının tespitini yapmasının güç hale geldiği, dolayısıyla her öğrenciyi normal birey olarak görüp bu konuda kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye gereksinimleri olmamasından ötürü bilişsel

düzeylerinin daha yetersiz hale geldiği ileri sürülebilir. Bu sonuç, sınıf içerisinde resmi olarak tanılanmasa da farklı güçlüklerle sahip çok fazla sayıda öğrencilerden ibaret bir derslikte bulunan sınıf öğretmenlerinin tek başlarına uygulama yollarına girişimi noktasında yetersiz kalmasına ve durumu olduğu gibi kabullenmesine dayandırılabilir. Literatürde bu çıkarsamaya yönelik yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıftaki öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısına göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlar, anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan 3 öğrencisi bulunan ve hiç öğrenme güçlüğü yaşamayan öğrenciye sahip sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 1 öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre sınıftaki öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısı puanların değişiminde etkili olmamıştır. Bununla beraber sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısı açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Literatürde bu yargıya yönelik yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitim desteği alan öğrencisinin bulunup bulunmamasına göre öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyi ölçeğinden elde ettikleri puanlar anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Buna göre özel eğitim desteği alan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık göstermediğinden birbirine denktir. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin özel eğitim desteği alan öğrencisinin bulunup bulunmaması durumu, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip çıkmamıştır. Bu sonuca göre özel eğitim desteği alan öğrenciye sahip öğretmenin özel eğitim öğretmenin ile kurduğu sözel bağlantılar, anlamlı yönde olmasa da bilişsel yeterliliğe katkı sağlayabilir.

Yiğiter'in (2005) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi alıp almama, çalışılan sektör, sınıftaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenleri ile özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde değişen programlara bağlı olarak özel eğitim dersleri görmeleri ile açıklanabilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin bilgi düzeyleri, erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında hizmet içi eğitim alan, lisans eğitiminde özel eğitim dersini alan, kitap ve internetten ilgili konulardan bilgi alan, okul rehberlik servislerine ve Rehberlik Araştırma Merkezlerine danışan öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Özel okulda çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyleri kamu okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedenleri arasında özel okulların hizmetiçi eğitim çalışmalarına daha çok özen göstermeleri ve bu alanda çalışan uzmanlar ile işbirliği yapmaları gösterilebilir. Kendini yeterli düzeyde algılayan öğretmenlerin bilgi düzeyleri, kendini yeterli bulmayan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durumun nedeni, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin çeşitli kaynaklardan sağlanan destekler ile açıklanabilir. Arttırıcı (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile bilgilerinin; yaş, mesleki deneyim, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama, değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiş olup, araştırma hipotezleri desteklenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne ve Yaygın Gelişimsel Bozuklukları Hakkındaki Temel Görüşlerine İlişkin Sonuç

Çalışmada nitel verilerin ele alındığı ilk alt problem, sınıf öğretmenlerinin genel itibarıyla öğrenme güçlüğüne ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin görüşlerini değerlendirme amacına bağlı olarak şekillenmiştir. Bu probleme bağlı olarak öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk çeşitleri altında sınıf öğretmenleri daha çok disleksiye belirtirken, bunu otizm, matematik ve yazma bozukluğu, disgrafi ve diskalkuli, afazi, asperger ve hiperaktivite gibi terimler

takip etmiştir. Bu sonucu destekler yönde Yangın ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının ve üniversite öğretim elemanlarının öğrenme güçlüğü kapsamına giren pek çok kavramdan haberdar olmadıkları, az bir kısmının ise “disleksi”yi öne sürdükleri belirlenmiştir. Diğer deyişle gerek hizmet öncesi eğitim sürecinde gerekse bu çalışmada ortaya konulduğu üzere hizmet içi süreçte eğitmenler tarafından öne sürülen en temel öğrenme güçlüğü kavramı disleksi olmuştur. Bu görüşün temel sebebi, öğretmenlerin içinde bulundukları sosyal çevrede bu kavramın yaygın şekilde kullanılması, sosyal medya paylaşımlarının bu yönde yapılması ve izlenilen bazı TV programlarının özellikle bu güçlüğü ele almasına dayandırılabilir.

Bu konu başlığı altında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin sahip olduğu başlıca özellikleri belirtmesi istendiğinde çoğunlukla algı zayıflığı yönünde ifade ileri sürmüşlerdir. Bu ifadeyi yaşıtlarına göre geç öğrenmelerin gerçekleşmesi, dikkat dağınıklığı, okuma ve yazma güçlüğü, bilişsel yetersizlik, unutkanlık, devamlılık sağlayamama ve öğrenmenin gerçekleşmemesi gibi görüşler izlemiştir. Bu verilen cevapları bütüncül şekilde toplamak gerekirse sınıf öğretmenlerine göre öğrenme güçlüğü, algı, dikkat, bilişsel donanım ve okuma-yazma konusunda diğer bireylere oranla daha fazla eksiklik ve yetersizlik yaşama anlamında kullanılmıştır. Bu sonucun, Culatta ve diğerleri (2013’den akt. Çakıroğlu, 2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü olan bireylerde en sık görülen beş özellik içerisinde yer alan genel özelliklere bakıldığında tutarlı olduğu düşünülmektedir. Akdemir (2018) tarafından yapılan çalışmada da okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü’nün özelliklerine ilişkin görüşleri teması altında yer alan harfleri ters görmesi, akademik becerilerde gerilik göstermesi ve anlamada zorluk yaşaması alt temalarına ulaşılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozuklukları Yaşayan Bireyle Karşılaştıklarında Başvurdukları Uygulamalara İlişkin Sonuç

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan bir bireyle karşılaştıklarında sınıf öğretmenleri çoğunlukla okullarındaki rehberlik servisi ile görüştüklerini öne sürmüştür. Bunu bireysel çalışma yürütülmesi, destek eğitimi verilmesi ve

bireysel planların hazırlanması, gözlem ve denetim altında tutulması, hazır bulunuşluk testine dayanarak güçlüğün belirlenmesi gibi cevaplar takip etmiştir.

Ayrıca sınıf öğretmenleri en çok aile ile iletişim kurduklarını ve çocukları RAM'a yönlendirdiklerini de belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin alan bilgisindeki eksiklerinden dolayı uzman bir kişiden yardım almak istediklerinden dolayı rehber öğretmene yönlendirme yaptıkları söylenebilir. Aile ile iletişim kurulması da çocuğun durumunu, yaşanan öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluğun kaynağını öğrenebilmek için çocuğu daha yakından tanımak amacıyla olduğu düşünülmektedir. Buna karşın aileler genellikle çocuklarındaki öğrenme güçlüğünü kendilerinin kusuruymuş gibi algılayıp kabullenmeyebilirler. Bu durumda öğretmen ve anne-baba arasında çatışmalar çıkabilir. Böyle bir süreçte öğretmenin bu güçlüklerin oluşumu ve giderilmesi hakkında derin bilişsel ve psikomotor özelliklere sahip olması önem taşımaktadır. Bununla beraber Koç (2012) tarafından yapılan çalışmada da ülkemizde öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların çok zaman geçirmeden genellikle Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderilerek kaynaştırma raporu alındığı bildirilmiştir. Bu kapsamda öğrenme güçlüğünün ve yaygın gelişimsel bozukluğun yeterince bilinmemesinden dolayı da bu öğrencilerin neredeyse tümünün zihinsel engelli olarak etiketlendiği düşünülebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu yazma güçlüğünün giderilmesinin mümkün olduğunu belirtirken, bazıları da zamanın gerekli olduğunu, kısmen giderilebileceğini veya mümkün olmadığını ifade etmişlerdir. Önerilen öğretimsel yollara bakıldığında ise birebir çalışma, dikte egzersizleri ile yazı çalışmaları, el kaslarının gelişimi için etkinlikler ve tekrarların yapılması ile profesyonel yardımın gerekliliği, basitten karmaşığa gidilmesi ve veli-öğretmen-rehberlik servisi arasındaki iletişimin gerekliliği öne sürülmüştür. Buna karşın cevabı ve fikri olmayan ve hangi yolların etkili olduğunu bilmeyen öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıkları dikkate alarak özellikle birebir çalışmayı önermiş oldukları düşünülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik/Aritmetik Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Sonuç

Sınıf öğretmenleri çoğunlukla matematik öğrenme güçlüğü'nün giderilmesini mümkün görmekte ancak kısmen mümkün olacağını, her konuda ilerleme göstermenin gerçekleşmeyeceğini ve matematik öğrenme güçlüğü'nün giderilemeyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler güçlüğü'nün giderilmesindeki öğretimsel yollardan daha çok bireysel eğitim planını kullanırken somutlaştırmanın, görsel ve materyal kullanmanın, bol pratik ve tekrar yapmanın, oyun ve dramadan faydalanmanın, basitten karmaşığa gitmenin, dersin sevdinilmesinin, öğrenci seviyesinin dikkate alınmasının ve profesyonel desteğin üzerinde de durmuşlardır. Bununla birlikte bilgisi olmadığını belirten ve soruyu yanıtsız bırakan öğretmenler de bulunmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okuma güçlüğü'nün giderilmesinin mümkün olduğunu belirtirken kısmen mümkün olduğunu, zaman alacağını, sabır istediğini ve mümkün olmayacağını belirten öğretmenler de bulunmuştur. Öğretmenler bu güçlüğü'nün giderilmesi için çoğunlukla bol okuma ve tekrar yapılmasını belirtmişlerdir. Bunu bireysel eğitimin gerekliliği, kısa metinlerin kullanılması, basitten karmaşığa gidilmesi, çocuğun zihinsel durumunun dikkate alınması, farklı okuma tekniklerinin kullanılması ve görsel hafızanın güçlendirilmesi takip etmiştir. Fikrinin olmadığını belirten ve soruyu yanıtsız bırakan öğretmenler de bulunmaktadır. Literatürde de benzer şekilde sonuçlar yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilerine yönelik sınıf içi uygulamalarına ilişkin elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları yönündedir. Yalnızca tekrar yapma, sabır gösterme, ek süre tanıma ve öğrencinin yapabileceği çalışmalar verildiği görülmüştür. Benzer şekilde Batu (1998), Bingöl (2003), İzci (2005), Çuhadar (2006), Bilen (2007) ve Akdemir-Okta (2008) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimleri bulunan öğrencilere yönelik özel bir uygulama yapmadıkları sonucunu elde etmiştir. Bu araştırmaların sonucunda ayrıca

kendisine tanı konulan ve RAM tarafından “Okuma güçlüğü” kararı verilen öğrencilerin çoğuna BEP hazırlanmadığı, hazırlayanların ise uygulamadıkları öğrenilmiştir. Bu yönüyle araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yitiminin Giderilmesi Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin okuma yitiminin giderilmesi hakkındaki görüşleri, güçlüğü üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz kodları altında tasnif edilmiştir. Buna göre belirsiz kodu altında çalışma grubunun yarısından fazlasını içeren öğretmenlerin cevapları; cevabının olmadığı, fikrinin bulunmadığını ve böyle bir durumla karşılaşmadığı şeklindedir. Güçlüğü üstesinden gelme kodu altında da katılımcıların büyük çoğunluğu görüş belirtmiştir. Geri kalan tüm öğretmenler bu konuda çekimser kalmışlardır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinden bazıları okuma yitiminin öğretimsel tedavisinin mümkün olduğunu bunu da bireysel çalışma yaparak gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak profesyonel yardım alma, bol okuma ve tekrar yapma da tavsiye edilen öğretimsel yollardır. Okuma yitimi kavramı yaygın kullanılan bir kavram olmadığından sınıf öğretmenlerinin çoğunun bu soruya cevap vermediği ve fikir belirtmediği düşünülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Güçlüğüünün Giderilmesi Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Sonuç

Bu kapsamda görüşler yine güçlüğü üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz temaları altında tasnif edilmiştir. Katılımcıların yarıdan fazlası görüş belirtirken geri kalan öğretmenler bu konuda çekimser kalmışlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu konuşma güçlüğüünün giderilmesinin mümkün olduğunu bunun da ancak profesyonel yardım (dil terapisi) ile gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Soruyu cevaplamayan ve fikrinin olmadığını belirten öğretmenler de bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri bu alanda kendilerini eksik gördüklerinden dolayı burada mutlaka bir uzman desteğinden faydalanmayı önerdikleri düşünülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Yitiminin Giderilmesi Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Sonuç

Bu başlık altında görüşler, güçlüğün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz temaları altında tasnif edilmiştir. Bu soruda öğretmenlerin öne sürdükleri cevaplar genel itibariyle belirsiz kategorisi altında toplanmıştır. Buna göre belirsiz teması altında çalışma grubunun yarısından fazla sayıda öğretmenin görüşü cevabının olmadığını ve fikrinin bulunmadığı şeklindedir. Güçlüğün üstesinden gelme kodu altında ise göre sınıf öğretmenleri konuşma yitiminin öğretimsel tedavisinin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Önerilen öğretimsel yollar temasında ise en çok belirtilen görüş, profesyonel yardım gerektiridir. Bunu bireysel eğitimin verilmesi, konuşma egzersizlerinin yapılması ve tıbbi tedavi gerekliliği, konuşma terapisinin alınması gerektiği, tekrarların gerektiği ve psikiyatri ile psikoloji servisinden yardım alınması gerektiği cevapları takip etmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının cevabının olmaması ve fikrinin bulunmaması, okuma yitimi kavramı ile karşılaşmamış olmalarından ve bu kavram hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmış olabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Güçlüğüünün Giderilmesi Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Sonuç

Bu kapsamda görüşler, yine güçlüğün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz temaları altında tasnif edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okuduğunu anlama güçlüğünün giderilmesinin mümkün olduğunu belirtirken, kısmen mümkün olduğunu, çok fazla güçlük çekiyorsa belirli bir seviyeye kadar mümkün olduğunu ve mümkün olmadığını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Önerilen öğretimsel yollar temasında ise sınıf öğretmenleri bol kitap okutulması gerektiğini, kısa metinlerle çalışılmasını, kolaydan zora gidilmesini, okuduklarıyla ilgili soru-cevap etkinliğinin yapılmasını, okuduğunun anlatılmasını, bireysel çalışmaların yapılmasını ve görsellerin kullanılmasını ifade etmişlerdir. Cevabı ve fikri olmadığını belirten katılımcılar da mevcuttur.

Sınıf Öğretmenlerinin Dikkat/Algı Güçlüğü'nün Giderilmesi Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Sonuç

Bu başlıkta görüşler, güçlüğü'nün üstesinden gelme, önerilen öğretimsel yollar ve belirsiz temaları altında tasnif edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin bazıları dikkat/algı güçlüğü'nün giderilmesinin mümkün olduğunu düşünmektedir. Ancak kısmen mümkün olduğunu ve hiç mümkün olmadığını ifade eden sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. Önerilen öğretimsel yollar temasında ise sınıf öğretmenlerinin en çok dikkat geliştirici etkinliklerin yaptırılmasını önerdiği görülmektedir. Bununla birlikte ilaç tedavisinin uygulanmasını, uzman yardımı alınmasını, bireysel eğitimin gerekliliğini, ortamın çocuklara göre düzenlenmesini, dikkat geliştirme setlerinin kullanılmasını ve elektronik eşyaların (tablet, televizyon vb.) sınırlı şekilde kullanımını, ilgi çekici materyallerin kullanılmasını ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek konulardan bahsedilmesi gerektiğini de öne sürmüşlerdir. Soruyu yanıtsız bırakan ve fikrinin olmadığı belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Genel itibarıyla bakıldığında öğrenme güçlüğü yaşayan ya da yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bir öğrenci ile karşılaştıklarında sınıf öğretmenlerinin doğru, yeterli ve etkili bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları, çoğunlukla kararsız kaldıkları, uygulama süreçleri için de çevrelerindeki meslektaşlarına ya da sosyal medyaya başvurdıkları ortaya konulmuştur.

ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir: Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin farkındalıkları, bilgi düzeyleri ve uygulama yolları yetersiz bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında öğrenme güçlükleri ve yaygın gelişimsel bozukluklara sahip öğrencileri doğru şekilde tanımlayabilmesi ve uygun öğretimsel süreçleri uygulayabilmesi için nitelikli ve uygulamalı hizmet-içi eğitimler almaları gerektiği önerilebilir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini paylaşabilecekleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sosyal medya forumları inşa edilebilir, böylelikle öğretmenler deneyimlerini paylaşarak birbirlerinden faydalanma imkânı bulabilirler. Bu çalışmada sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır; bunun dışında diğer eğitim kademelerindeki farklı branşlardaki öğretmenlerin, hatta yönetici/müfettiş ve velilerin de farkındalıkları ve bilgi düzeyleri değerlendirilebilir. Bu çalışmada açık uçlu ve likert tipi bir ölçme aracı kullanılmıştır; bunun dışında gözlem, görüşme, doküman analizi vb araştırma yöntem ve tekniklerine başvurulabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2012). *Öğrenme psikolojisi* (5. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme güçlüğü: Yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (11. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Alkhateeb, N. A. (2014). *Female general education teachers' knowledge of and perceived skills related to learning disabilities in the Qassim Region, Kingdom of Saudi Arabia*. Yayınlanmamış doktora tezi. Washington: Washington Eyalet Üniversitesi.
- Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49. DOI: 10.9761/JASSS3366.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- American Psychiatric Association [APA]. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC: APA.
- American Psychiatric Association [APA]. (1998). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, IV*. Washington: DSM- IV, Amerikan Psikiyatri Birliği, (çev. edt. E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- American Psychiatric Association [APA]. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV) tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (Yeniden gözden geçirilmiş 4. baskı). Washington, DC: APA.

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. American Psychiatric Pub. Washington, DC: APA.
- Anderson, L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case report of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 9-21.
- Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Asfuroğlu, B. Ö. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Learning Disorders Osmangazi Journal of Medicine*, 38, 49-54.
- Aslan, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 237-254.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Autism*, 4(1), 85-100.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Baştürk, R. (2011). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Batu, S. E. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Batu, S. (2006). Teaching vegetable names to children with down syndrome: A small group study. *EJER Summer*, 24, 53-65.

- Bek, H., Gülveren, H. ve Şen, B. (2012). Otistik çocuğa sahip ebeveynlerle normal çocuğa sahip olan ebeveynlerin atılganlık, suçluluk ve utanç düzeyleri bakımından incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(2).
- Bender, W. N. (2008). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (Çev. Ed. Sarı, H.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association) [APA]. (2014). Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal elkitabı (Beşinci Baskı) (DSM-V-TR). *Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan çev. Köroğlu, E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği*.
- Brian A. Boyd & Evelyn, S. (2010) Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 211-219.
- Chapey, R. (1994). *Language intervention strategies in adult aphasia*. Baltimore.
- Chevin, G. (2009). *Dyslexia: Visually deaf? Auditory blind? İngiltere: AuthorHouse*.
- Clark, D. B. (1990). *Dyslexia: Theory and practice of remedial instruction*. Maryland: York Press, Inc.
- Clements, S. D. (1996). *Minimal brain dysfunction in children; Terminology and identification: Phase one of a three-phase project*. Washington DC: US Department of Health, Education and Welfare.
- Cooney, T. J., & Shealy, B. E. (1997). On understanding the structure of teachers' beliefs and their relationship to change. In E. Fennema and B. Nelson

- (eds.), *Mathematics teachers in transition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J., pp. 87-109.
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., & Shepherd, K. G. (2016). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 43-54.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Upper Saddle River, N.J.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Editörler), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin. Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 149.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Dalemans, R., Witte, L., Beurskens, A., Van Den Heuvel, W., & Wade, D. (2010). An investigation into the social participation of stroke survivors with aphasia. *Disability and Rehabilitation*, 32(20), 1678-1685.
- Damasio, A. R. (1998). Signs of aphasia. In Sarno, M.T. (Ed.). *Acquired aphasia*. Third edition. San Diego: Academic Press.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S., (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, California, USA.
- Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Eliçin, Ö. ve Diken, İ. H. (2011). Türkiye’de yaygın gelişimsel bozukluklar alanında gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2) 17-44.
- Ercan, E. S. ve Aydın, C. (2004). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. (10. basım). İstanbul: Gendaş Kültür Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1998). *Araştırma dizaynı ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Emel Matbaası.
- Esen, A. ve Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Essa, E. (1999). *A practical guide to solving preschool behaviour problems* (4th edition, pp. 28). Nevada: Delmar Publishers.
- Eymen, E. U. (2007). *SPSS 15.0 veri analiz yöntemleri*. İstanbul: İstatistik Merkezi Yayınları.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52.
- Groves F., & Pugh A., (2002). Cognitive illusions as hindrances to learning complex environmental issues. *Journal of Science Education and Technology*, 11(4), 381-390.
- Gürdal, G. (2005). *İlköğretimin birinci kademesinde öğrencilerin öğrenmelerinde karşılaşılan güçlükler* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities*. USA: Pearson Education.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives*. Paper written for the Office of Special Education Programs. U.S. Department of Education, and presented at the OSEP's LD Summit Conference. Washington, DC.
- Heward, W. L. (2013). *Exeptional children: An introduction to special education*. (10th. Ed.). Boston: Pearson.
- Hopcan, S. (2017). *Exploring the effectiveness of a mobile writing application for supporting handwriting acquisition of students with dysgraphia* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ianelli V. (2006). *ADHD treatment guidelines*. Retrived from www.pediatrics.com (22.11.2018).
- International Dyslexia Association. (2009). *What is dyslexia?* 11 Aralık 2014 tarihinde <http://www.interdys.org> sayfasından edinilmiştir.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Johnson, E. S., & Clohessy, A. B. (2014). *Identification and evaluation of learning disabilities*. London: Corwin. Jones ve Christensen, 1999
- Kaçar, H. (2018). *İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğüünün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karabekiroğlu, K. (2015). *Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları* (2. baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Karadeniz, M. H. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 8(2), 193-208.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say a critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.

- Kırcaali-İftar, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s. 17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). *Diagnosis and remediation of learning disabilities*. Exceptional Children.
- Kocsis, J. (2016). *Primary teachers' knowledge about learning disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ontario: Nipissing Üniversitesi.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Korkmazlar, Ü. (2003). Özel öğrenme bozukluğu. Adnan Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı Gelişen Çocuklar içinde*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Korkmaz, B. (2000). *Pediyatrik davranış nörolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Köksal, G. ve Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 72-91.
- Köroğlu, E. (2008). *DSM-IV - Tanı ölçütleri başvuru kitabı* (4. basım). İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Kurdoğlu, F. (2005). *Özel öğrenme bozukluğunda tanı ve değerlendirme (Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve öğrenme güçlüğü)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2011). *Learning disabilities and related mild disabilities*. Boston: Cengage Learning.
- Levy, S. E., Mandell, D. S., & Schultz, R.T. (2009). Autism. *Lancet*, 37(4), 1627-1638.
- Lingeswaran, A. (2013). Assessing knowledge of primary school teachers on specific learning disabilities in two schools in India. *Journal of Education and Health Promotion*, 30(2), 1-5.

- Mauser, A. J. (1981). Programming strategies for pupils with disabilities who are gifted. *Rehabilitation Literature*, 42, 270-275.
- Matson, J. L., & Nebel-Schwalm, M. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 28(6), 567-579.
- Mazzocco, M. M., & Myers, G. F. (2003). Complexities in identifying and defining mathematics learning disability in the primary school-age years. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 218-253.
- MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete. 24.09.2017. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara.
- MEB. (2009). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
- MEB. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Öğrenme güçlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi)* Ankara.
- MEGEP. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi)* Ankara.
- Melekoğlu, M. A. (2015). Özel öğrenme güçlüğüne giriş (Editörler: M. A. Melekoğlu, O. Çakıroğlu). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Melekoğlu, A. M. ve Çakıroğlu, O. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, A. M. ve Sak, U. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2009). *Students with learning disabilities*. Boston: Pearson.
- Morse, J. (1991). Negotiating commitment and involvement in the nurse–patient relationship. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 455–468.

- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189–208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myers, P. I., & Hammill, D. (1976). *Methods for learning disorders*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Natterlund, B. (2010). Being a close relative of a person with aphasia. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 17, 18-28.
- Öncü, B. ve Şenol, S. (2002). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun etiyolojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri*, 5, 111-119.
- Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Payne, T., & Turner, E. (1999). *Dyslexia: A parents' and teachers' guide*. İngiltere: Multilingual Matters.
- Penn, H. E. (2006). Neurobiological correlates of autism: A review of recent research. *Child Neuropsychology*, 12(1), 57-79.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching*. Boston: Pearson.
- Pratt, H. D., & Patel, D. R. (2007). Learning disorders in children and adolescents. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, 34(2), 361-374.
- Pop, C. F., & Ciascai, L. (2013). What do Romanian teachers know about learning difficulties. *Acta Didactica Napocensia*, 6(3), 11.
- Richler, J., Bishop, S. L., Kleinke, J. R., & Lord, C. (2007). Restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 73-85.
- Roy E. A. (1985). *Neuropsychological studies of apraxia and related disorders*. Elsevier.
- Russell, R. L., & Ginsburg, H. P. (1984). Cognitive analysis of children's mathematical difficulties. *Cognition and Instruction*, 1, 217-244.
- Sadock, J. M., Sadock, V. G., & Levin, Z. (2013). *Kaptan & Sadock psikiyatri çalışma ve kendini sınaama rehberi* (Çev. Editörü: Ali Bozkurt). Ankara: Güneş Tıpevi.
- Sezer, S., & Akın, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2).

- Shin, L. M. (1998). *Learning disabilities sourcebook*. Detroit: Omnigraphics.
- Shukla, P., & Agrawal, G. (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 33-38.
- Sovik, N., Arntzen, O., & Karlsdottir, R. (1993). Relationship between writing speed and some parameters in handwriting. *Journal of Human Movement Studies*, 25, 133-150.
- Soykan, A. A. (2001). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları Basımevi, Ankara.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- Şahin, S. ve Akoğlu-Gül, G. (2011). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri. (Editör: N. B. Dönmez). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Tanaydı, Z. (1985). Okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime muhtaç çocuklar. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri II. III.* içinde (s. 165-167). İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Tebliğler Dergisi (2003). *MEB eğitim araçları inceleme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. 66, 25-51.
- Tok, N. (2010). *Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Uluslararası Disleksi Derneği (2016). <https://dyslexiaida.org/multisensory-structured-language-teaching/> adresinden 21.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Ün, D. (2009). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme yetersizliği*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Vukovic, R. K., & Siegel, L. S. (2010). Academic and cognitive characteristics of persistent mathematics difficulty from first through fourth grade. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 25-38.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2007). *Educating students with autism*. USA: Pro-ed.
- Wolraich, M., Brown, L., Brown, R. T., Du'paul, G., Earls, M., Feldman, H. M., Ganiats, T. G., Kaplanek, B., Meyer, B., Perrin, J., Pierce, K., Reiff, M., Stein, M. T., & Visser, S. (2011). ADHD: Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attentiondeficit/ hyperactivity disorder in children and adolescent. Subcommittee on attentiondeficit/ hyperactivity disorder, steering committee on quality improvement and management. *Pediatrics*, 128(5), 1008-1022.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(5), 243-266.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yule, G. (2010). *The study of language*. (4th Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Zentall, S. S. (2014). *Students with mild exceptionalities: Characteristics and applications*. London: Sage Publications.

EKLER

Ek-1(a). Ölçme Aracı Uygulama İzin Belgesi

(konu yok) 

 **GÖKÇE KILIÇ YILMAZ** 14 Haz 2019 00:13 (3 gün önce)   

Alıcı: Selami ▾

Sayın Hocam merhaba,
Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. 2016 yılında gerçekleştirdiğiniz " Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Çeşitli Öğrenme Güçlüklerine Yönelik Farkındalıkları" isimli makale çalışmasında tarafınızdan geliştirilen " Öğrenme Güçlükleri Farkındalık Ölçeği"ni müsaadeniz olursa yüksek lisans tezim kapsamında kullanmak istiyorum. Ayrıca ölçeğin kullanılacak son formunu ve geçerlik ile güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlarını da iletirseniz çok sevinirim. Çalışmalarınızda başarılar dileyerek teşekkürlerimi sunarım.
Gökçe KILIÇ YILMAZ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: _____
Tel: _____

 **Selami Yangin** 15:02 (3 dakika önce)   

Alıcı: ben ▾

Sayın KILIÇ YILMAZ,
Ölçme aracı ektedir, çalışmanızda kullanabilirsiniz, başarılar ve kolaylıklar diliyorum...

Assoc. Prof. Dr. Selami YANGIN
Recep Tayyip Erdogan University
Education Faculty, Department of Basic Education
Cayeli, Rize - TURKEY
Tel: _____

Ek-1(b). İl Milli Eğitim Uygulama İzin Belgesi

	T.C. RİZE VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 57774812-605.01-E.20347382 Konu : Araştırma Uygulama İzni	26.10.2018
VALİLİK MAKAMINA	
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gökçe KILIÇ YILMAZ'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Farkındalıkları ve Öğretimsel Uygulama Süreçleri" konulu tezi kapsamında hazırladığı ekte sunulmuş veri toplama araçlarını ilimiz Merkez ilçedeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Bülent İÇBUDAK Müdür a. Şube Müdürü	
OLUR 26.10.2018	
Ahmet Hamdi YILMAZ Vali a. Milli Eğitim Müdürü	
EKLER: 1- Yazı ve Ekleri (11 Sayfa) 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)	
Valilik Binası Kat:3 Merkez/RİZE Elektronik Ağ: riaz.meb.gov.tr e-posta: arge53@meh.gov.tr	Ayrıntılı bilgi için: Bülent İÇBUDAK Şube Müdürü Tel: (0 464) 280 53 09 Faks: (0 464) 213 04 41
Bu evrak görevli elektronik anız ile taşınmaktadır. http://evrak.meh.gov.tr adresinden 081d-2028-3e09-9bc3-6fcb koda ile teyit edilebilir.	

Ek-2. Uygulanan Ölçme Aracı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEŞİTLİ ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİNE YÖNELİK FARKINDALIKLARI VE UYGULAMA SÜREÇLERİ

Bu çalışmada, siz öğretmenlerin öğrenme güçlüklerini tanılama ve tedavisine yönelik farkındalığınızı ve uygulamalarınızı belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla iki bölümden oluşan bir ölçme aracı düzenlenmiştir. İlk bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin ifadeler ve açık uçlu sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise öğrenme güçlükleri ile ilgili ifadeler doğru ya da yanlış şekilde verilmiştir. Bu ifadeleri okuyarak karşısındaki uygun seçeneklerden birini “X” işareti ile işaretleyiniz. Çalışmada kesinlikle isim belirtmenize gerek yoktur. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırmada doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle tüm ifadelerde lütfen okuyup düşüncenize en uygun gelen seçeneği işaretleyerek veya doldurarak formu tamamlayınız. Teşekkür ederim.

Gökçe KILIÇ YILMAZ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Mezun olduğunuz son okul/Enstitü/Fakülte: () Eğitim Yüksek Okulu () Eğitim Enstitüsü.

() Eğitim Fakültesi () Fen/Edebiyat Fakültesi () Diğer (Lütfen Yazınız).....

Mezun olduğunuz Bölüm/Program:.....

Öğretmenlik yaptığınız sınıf düzeyi: sınıf

Meslekteki yılınız:.....yıl ay

Özel eğitim konusunda bir hizmet içi eğitim faaliyetine ya da seminere katıldınız mı:() Evet () Hayır

Cevabınız evet ise lütfen hangi program/faaliyet olduğunu yazınız:.....

Sınıfınızdaki öğrenci mevcudu:

Sınıfınızdaki öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısı:.....

Yukarıdaki soruya cevabınız sıfırdan başka ise bu öğrencilerin kaç resmi tanılanmış veya raporlanmış:

Özel eğitim desteği alan öğrenciniz var mı:() Evet () Hayır

GÖRÜŞME (AÇIK UÇLU SORU) FORMU

- 1) Öğrenme güçlüğü deyince aklınıza neler geliyor? Başlıca belirtileri nelerdir? Bildiğiniz öğrenme güçlüğü çeşitleri var mıdır?
- 2) Genel itibarıyla öğrenme güçlüğü yaşayan bir bireyle karşılaştığınızda neler yaparsınız, sürece nereden başlarsınız, hangi yollara başvurursunuz; veli, sosyal çevre, resmi işlemler ve öğretimsel süreçleri düşünerek değerlendirir misiniz?
- 3) Yazma güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?
- 4) Matematik/aritmetik güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?
- 5) Okuma güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?
- 6) Okuma yitiminin öğretimsel tedavisi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?
- 7) Konuşma güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?
- 8) Konuşma yitiminin öğretimsel tedavisi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?
- 9) Okuduğunu anlama güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?
- 10) Dikkat/algı güçlüğüünün giderilmesi mümkün müdür, evet ise hangi yolları önerebilirsiniz?

ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİ ÖLÇEĞİ

No	Aşağıdaki kavramları işitip işitmediğinizi ve bilginizi yandaki seçeneklerden uygun olanı seçerek belirtiniz.	Hiç bilmiyorum	Bilmiyorum	Kararsızım / Fikrim yok	Biraz biliyorum	İyi biliyorum
1	Disleksi					
2	Diskalkuli					
3	Afazi					
4	Disgrafi					
5	Aleksi					
6	Legasteni					
7	Dispraksi					
8	Otizm					

Yukarıdaki en az bir soruya cevabınız “biraz biliyorum” düzeyinde ise “Öğrenme Güçlükleri” konusuna yönelik bilgiyi nereden elde ediyorsunuz? Lütfen aşağıdaki kaynakları işaretleyip onunla ilgili açıklama yazınız, diğer deyişle o kaynakla ilgili hangi yaşantı sonucunda bilgiye sahip olduğunuzu belirtiniz (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).

- () Kitaplardan.....
 () Gazetelerden.....
 () Bilimsel dergilerden.....
 () Meslektaşlarımdan.....
 () Televizyondan.....
 () İnternette.....
 () Sosyal çevremden.....
 () Kişisel yaşamımla.....

Yukarıdaki özel öğrenme güçlüklerini tanılama, eğitim süreçlerini uygulama ve değerlendirme yapma bakımından kendinizi ne düzeyde yeterli görüyorsunuz: () Hiç yeterli değilim () Biraz yeterliyim () Oldukça yeterliyim

Eğer yetersiz iseniz, bunun en başta gelen nedeni sizce nedir, yazınız:

No	Aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve doğru olup olmadığını değerlendiriniz, ardından lütfen uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Yanlış	Yanlış olabilir	Bir fikrim yok	Doğru olabilir	Kesinlikle Doğru
1	Disgrafi, yazılı anlatım bozukluğudur.					
2	Diskalkuli, “sayısal ve uzamsal ilişkileri görememe ve ifade edememe, matematik bozukluğu” demektir.					
3	Aleksili bireyler iyileşebilirken, disleksili bireylerin sorunları düzeltilemez.					
4	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı sadece öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler içindir.					
5	Afazi, temel olarak görsel-işitsel bir sorundur.					
6	Okunan metnin daha iyi kavranabilmesi için anne-babanın çocuğuna rehberlik okuması disleksiye iyileştirmez.					
7	Legasteni belirtileri gösteren öğrenciler, harflerden hece oluşturmada güçlük yaşarlar.					
8	Çarpım tablosunu ezberleyememe, dispraksili öğrencilerin temel sorunudur.					
9	Otizm, genel itibarıyla bir okuma bozukluğudur.					
10	Bireyin kronolojik yaşı, aldığı eğitim miktarı ve zekâ düzeyinin değişimi disgrafiyi etkilemez.					
11	Öğrenme güçlüğü yaşayan tüm bireyler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönlendirilir.					
12	Disleksiye dâhil olmak üzere tüm öğrenme güçlükleri tedavi edilebilir.					
13	Afazi, iyileştirilemeyen bir tür zekâ geriliğidir.					
14	Aleksinin tanı sürecinde dikkat edilen en önemli unsur, öğrencide bir türlü düzelemeyen okuma yitimidir.					
15	Disleksili bireyler tamamiyle iyileştirilebilir.					
16	Otizm belirtilerine sahip çocuklar, tedavi edilemeyen ve ömür boyu süren güçlüklerle sahiptirler.					
17	Diskalkulik öğrenciler para, zaman, yön gibi nicelikleri kullanmada zorluk yaşamazlar.					
18	Otizmli bireylerde her zaman dikkat sorunu bulunmaktadır.					
19	Diskalkuli şüphesi görülen bireylerin “diskalkulik” tanısı almaları için yönlendirilmesi gereken kurum Rehberlik ve Araştırma Merkezleridir.					
20	Disleksili bireyler, kelime, hece ve harfleri yanlış okurlar.					
21	Disgrafik bireyler, kelimeleri ters ve yavaş yazarlar.					
22	Legasteni, öğrencilerde yaygın olarak görülen okuduğunu anlama problemidir.					
23	Dispraksi belirtileri gösteren öğrenciler, konuşma ve sözel iletişim problemi yaşamaktadır.					
24	İleri düzeydeki hiçbir öğrenme güçlüğü giderilemez.					

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Gökçe KILIÇ YILMAZ		
Doğum Yeri ve Yılı			
Medeni Durumu			
Bildiği Yabancı Dil ve Düzeyi	İngilizce, Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama – Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2005	2009	Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans	2014	2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar		Başlama – Ayrılma Yılı	
Kopal İMKB İlköğretim Okulu- Erzurum/ Karaçoban		2010	2011
Vakıflar İlköğretim Okulu- İstanbul/ Bağcılar		2011	2012
Hasan Kağnıcı İlkokulu- İstanbul/ Bağcılar		2012	2012
9 Mart İlkokulu- Rize/ Çayeli		2012	Devam Ediyor
İletişim (e- posta)			