

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**Sınıf Öğretmenlerinin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Ve
Bilgi Düzeylerinin Saptanması**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice KAPTANOĞLU

Danışman: Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Lefkoşa

Haziran, 2016

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Sınıf Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Ve Bilgi Düzeylerinin Saptanması” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada doğrudan ve dolaylı olarak her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

.../.../.....

İmza

Öğrencinin Adı-Soyadı

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile KKTC’de sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması hedeflenmiştir. Nihai hedefimiz ışığında sınıf öğretmenlerinin tutumlarının yönü, bireysel farklılıkları kabul etme durumlarının sonuçlarına dikkat çekilmiştir. Sınıf öğretmenleri bir öğrencinin temelinden başlayarak tüm hayatını şekillendiren değerli mimarlardır bu noktada öğrencilere yönelik tutumlarının etkisi göz ardı edilemez. Araştırma sürecim boyunca içten katılımları, cevapları ve paylaşımları ile çalışmama yön veren değerli sınıf öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tüm hayatım boyunca her anımda yanımda olan, tüm hayatımın en büyük ve tek vazgeçilmezi biricik annem ALEV ÇELİK KAPTANOĞLU’na kocaman bir teşekkürü hayatımın her anında bir borç bilirim. Annem olmadan hiç birşey yapamacağım gibi hayatımda hiç bir anlamı olmazdı.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde danışmanlığımı yapan Yard. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK hocama çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecim boyunca desteğini esirgemeyen ve değerli bilgilerini paylaşıp beni yönlendiren canım arkadaşım Uz. Vasviye Karabıyık ve hocalarım Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ’ye, destek ve teşviğiyle yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Nedime SERAKINCI’ya, canım ablam Doç.Dr.Dudu ÖZKUM YAVUZ’a kocaman teşekkürlerimi iletirim. Desteğinizle yeni başarıları kovalayacağımın sözünü veririm.

Okulumuzdaki bölüm başkanımız, ablam kadar değer verip saygı duyduğum Uz. Çiğdem Alasya’ya ve ikinci ailem olarak gördüğüm mesai arkadaşlarıma, en çıkmaza düştüğüm anlarda beni motive edip ve destekledikleri, harika kahkahalarla enerjiimi yükseltip yanımda oldukları için minnettarım.

Bugüne kadar sabırla her problemimde bana yardımcı olan, hiçbir kaynağını benden esirgemeyen, bilgisi ve motivasyonu ile beni destekleyene Uz. Meryem BEŞGÜL’e , Uz. Cahit NURİ’ye, Uz. Jale DİNARLI’ya ve Uz. Başak BAĞLAMA’ya teşekkür bir borç bilirim.

Ve hayatımın en önemli kişileri olan biricik kız kardeşim Melek KAPTANOĞLU'na ve canım ablam Süreyya ÖZKAN CAMBAZ ile kızı Zehracığım ve değerli yeğenlerime karamsarlığa kapıldığım her anda bana çıkış yolunu gösterdikleri için minnettarım.

Hayatta öğrenmenin sonu yokmuş, kocaman öğretilerle dolu yıllar ve yeni hayat tecrübeleri kazanmama neden olan Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi bölüm hocaları ve meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca bugünlere gelebilmemde maddi ve manevi boyutta çok büyük katkısı olan babam Ali KAPTANOĞLU'na ve anneannem Hatice ÇELİK'e teşekkür ederim.

Saygılarımla

Hatice KAPTANOĞLU

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ VE BİLGİ DÜZEYLERİNİN SAPTANMASI

Hatice KAPTANOĞLU

Yakın Doğu Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Haziran, 2016(82pp)

Danışman: Yrd. Doç.Dr. Mukaddes Sakallı Demirok

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması amacıyla betimsel (tanımlayıcı) araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme çalışma evrenini en iyi temsil edecek şekilde tabakalı tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen sayıları KKTC'de bulunan Lefkoşa, Mağusa Girne, Güzelyurt ve İskele bölgelerine göre tabakalanmış ve bölgelerdeki öğretmen yoğunluğuna göre her bölgeden

öğretmenler ile çalışılmıştır. Araştırmada 314 öğretmene ulaşılmış ve %95 güven düzeyinde %4,15 örnekleme hatası ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu kullanılmıştır. Soru formunun birinci bölümünde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. Soru formunun ikinci bölümünde ise araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan “Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği” ve üçüncü bölümünde Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi soruları bulunmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde (Mart-Haziran) uygulanmıştır. Soru formundan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde Statistical Package for Social Science (SPSS) 21 istatistiksel veri analizi paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özellikleri frekans analizi kullanılarak saptanmış ve sonuçlar frekans dağılım tabloları ile gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçek puanları ile bilgi puanları arasındaki korelasyonların saptanmasında Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin, yeni bilgiler edinmek istemeyen öğretmenlere nazaran olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Özel eğitim desteğine gereksinim duyan öğrencilerin psikolojik ve sosyal yönden akranlarıyla birlikte sağlıklı gelişimlerini tamamlayıp, toplumun beklediği davranışları sergileyebiliyor olmaları gerekir. Bu öğrenimlerde ancak özel gereksinimleri olan öğrencilerimizin akranları ile bir arada olarak kazanabilirler. Bu nedenle özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırma yoluyla akranları ile eğitim görerek beklenen becerileri kazanmalarına olanak sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: *Öğrenme Güçlüğü, Disleksi, Diskalkuli, Disgrafi, Tutum*

ABSTRACT**DETERMINE THE CLASS TEACHERS ATTITUDE TO
SPECIFIC LEARNING DISABILITY AND THEIR
KNOWLEDGE LEVEL**

Hatice KAPTANOĞLU

Near East University

Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Master Thesis

June, 2016(82pp)

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok

This research aims to determine class teachers attitude to the special learning disabilities and their knowledge level in Turkish Republic of Northern Cyprus (T.R.N.C.). It used scanning method in my research which is one of the descriptive research methods. Class teachers in T.R.N.C. in 2015-2016 are my contents to this research. For sampling the research I used the stratified random sampling method which is the best method to represent my results. Nicosia, Famagusta, Kyrenia, Morpohu and Trikomo are my main cities to calculate the

number of the teachers in T.R.N.C. and to calculate the teacher density in every city we study with them.

I reached 314 teachers and my results are reliable for 95% and has 4.15% of sampling mistake. There is a questionnaire that used in this research which is prepared by researcher and includes three sections. At the first section of the questionnaire, questions given to the teachers to specify the professional qualities and personal informations about themselves. In the second section, questions prepared by the researcher are approved from the experts and contains “Special Learning Disability Attitude Scale”, at the last and third section of the questionnaire the questions are given them to determine the knowledge level about the Special Learning Disability.

The scale factor that used in this research is performed in 2015 – 2016 spring semester (March – June). To statistically analyse the data received from the questionnaire are calculated with the Statistical Package for Social Science 21 (SPSS) programme.

Teacher’s personal and professional specialities in this research are determined by using the frequency analysis and results are shown with the frequency bar chart. Besides, to determine the teacher’s scale level and information level correlation, Pearson Correlation analysis is used.

Teachers participating in the survey among teachers who want to learn about specific learning difficulties, were found to exhibit more positive attitudes than those teachers who do not want to learn new information.

Complete with the healthy development of special education students who require support to their peers from the psychological and social aspects, it should be able to exhibit behavior that society expected. This can only win as a study in conjunction with their peers, students with special needs. Therefore, through the inclusion of children with special educational needs can be achieved by training with their peers allows them to gain the skills expected.

Keywords: *Learning Disability, Dyslexia, Dyscalculia, Dysgraphia, Attitude.*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
	No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	İ
BİLİMSEL ETİK.....	ii
ÖNSÖZ.....	İii
ÖZET.....	v
SUMMARY.....	Vi
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar.....	xİii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar.....	9
2 BÖLÜM II.....	10
2. Kavramsal Çerçeve ile İLGİLİ	10
ARAŞTIRMALAR.....	
2.1. Özel Gereksinimli Bireyler Ve Özel Eğitim.....	8
2.2. Özel Eğitim Ortamları.....	10
2.2.1. Kaynaştırma	12
2.2.2. Destek Eğitim Odası / Kaynak Oda.....	14
2.2.3. Sınıf İçi Yardım.....	14
2.3. Özel Eğitimin Amaçları.....	15
2.4. Özel Eğitimin İlkeleri.....	15
2.5. Özgöl Öğrenme Güçlüğü.....	16
2.5.1. Disleksi (Okuma Güçlüğü)	18
2.5.2. Disgrafi (Yazılı Anlatım Bozukluğu)	20
2.5.3. Diskalkuli (Sayısal Bozukluk)	20

2.5.4.	Tarihçe	22
2.5.5.	Sınıflandırma	23
2.5.6.	Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirlemede Kullanılan Testler.....	24
2.5.7.	Görülme Sıklığı	25
2.5.7.1.	Kuzey Kıbrıs'ta Özgül Öğrenme Güçlüğü.....	25
2.5.7.2.	Türkiye'de Özgül Öğrenme Güçlüğü.....	26
2.5.7.3.	Dünyadaki Özgül Öğrenme Güçlüğü.....	28
2.5.8.	Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Eğitim Ortamları.....	29
2.5.9.	Erken Tanı Ve Önemi.....	29
2.5.10.	Zeka Ve Öğrenme Güçlüğü.....	30
2.6.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	31
2.6.1.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Tarihsel Oluşumu.....	33
2.6.2.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Ekibi.....	33
2.7.	Tutum Kavramı.....	34
2.7.1.	Öğretmen Tutumları.....	35
2.7.2.	Tutumun Öğeleri.....	37
2.7.3.	Tutumun Fonksiyonları.....	38
2.7.4.	Tutumun Ölçülmesi.....	39
	BÖLÜM III.....	43
3	Yöntem,.....	43
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	43
3.2.	Araştırma Evren Ve Örneklemi.....	43
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.3.2.	Özgül Öğrenme Güçlüğü Ölçeği.....	45
3.3.2.1.	Kapsam Geçerliliği.....	45
3.3.2.2.	Yapı Geçerliliği.....	46
3.3.2.3.	Güvenirlilik.....	47
3.3.3.	Özgül Öğrenme Güçlüğü Bilgi Soruları.....	48
3.4.	Verilerin Toplanması.....	48
3.5.	Verilerin İstatiksel Değerlendirilmesi.....	48
	BÖLÜM IV.....	50
4.	Bulgular Ve Yorumlar.....	50

	BÖLÜM V.....	71
5.	Tartışma.....	71
	BÖLÜM VI.	76
6.	Sonuç Ve Öneriler.....	76
6.1.	Sonuç	76
6.2.	Öneriler	78
	KAYNAKÇA	82
	EKLER:.....	
EK:1.	KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesi, İzin Yazısı	
EK:2	ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TUTUM ÖLÇEĞİ	
EK:3	Orjinallik Raporu	

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Öğretmenlerin Tanıtıcı Ve Mesleki Özelliklerinin Dağılımı	50
Tablo 2	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumlarının dağılımı	52
Tablo 3	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarının dağılımı	53
Tablo 4	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeğine verdikleri yanıtların dağılımı	55
Tablo 5	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeğinden aldıkları toplam ve madde puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler	57
Tablo 6	Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılması	58
Tablo 7	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi durumlarına göre özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılması	60
Tablo 8	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarına göre özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılması	61
Tablo 9	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi sorularına verdikleri yanıtların dağılımı	63
Tablo 10	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi sorularından aldıkları toplam puanlara ait tanımlayıcı istatistikler	64
Tablo 11	Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması	65
Tablo 12	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi durumlarına göre özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması	68
Tablo 13	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında aşinalık durumlarına göre özgül öğrenme güçlüğüne bilgi puanlarının karşılaştırılması	69
Tablo 14	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanları ile özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanları arasındaki ilişki	69

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve bu çalışma kapsamında var olan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitim, bilinen ilk tarihle başlamış ve yaşam olduğu sürece devam edecektir. İnsan çevresini merak edip araştırmaya başlamasıyla ilgileri ve becerileri oluşmaya başlamıştır. 19.yy'dan itibaren kişisel ilgi alanları ve becerilerdeki bireysel farklılıklar göze çarpmaktadır. Araştırmacılar bu konuları geliştirmeye ve araştırmalarına konu edinmeye özen göstermişlerdir (Özdaş, 2001).

Toplumun temelini oluşturan unsurların en başında eğitim gelmektedir. Toplum olarak ilerleyebilmek ve okur yazarlık oranını artırarak refah eğitim düzeyine ulaşabilmek için okullarda iyi bir eğitim verilmesi bilinen bir gerçektir. Eğitim, kişinin davranışlarında kendi isteğiyle değişim yaratma sürecidir. Bu süreçte, fiziksel şartların oluşturulmasıyla düzenlenen planlı eğitim programları ile hedefe ulaşılmış olunur (Kuran, 2004). Öğrencilerin etkili ve doğru eğitim almaları şüphesizdir ki elde edilecek verimi ve okur yazarlık oranının kalitesini doğrudan etkilemektedir. Toplumu oluşturan en küçük yapı taşı olan kişi (birey), yeteneklerini ve yaratıcılık kabiliyetini toplumun faydasına olacak şekilde yönlendirmek, kullanabilmek ve en üst düzeyde verim sağlayabilmesi kişinin sağlıklı büyütülmesi ve ona uygun eğitimi almasına bağlıdır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bireyin uygun eğitimi alabilmesi amacı için okuma yazma eğitimine erken çocukluk döneminin hemen ardından başlanmakta ve okuma ve yazma becerisine sahip olunması hedeflenmektedir (Güneş, 2013).

Özel eğitim gereksinimi duyan öğrenciye erken ve etkili müdahale, çocuğun gelişimini hızlandırmayı sağlar ve özüne engelle dönüşmesini önleyici unsur niteliği taşır (Sarı, 2003).

Okulda akademik yönden başarısızlık ve okul kurallarına adapte olmada sıkıntılar çocukluk döneminde sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin sık karşılaştıkları sorunlar arasındadır. Okuldaki bu akademik yönden başarısızlığa neden olarak gösterilebilecek faktörler arasında; zeka geriliği, ruhsal bozukluklar, görme-ışıtme problemleri, kronik hastalıklar, sosyo-kültürel düzeyinin düşüklüğü, aile içi çatışmalar, çocuklardaki motivasyon eksikliği, okul veya öğretmenden kaynaklanan problemler ve öğrenme güçlüğü yer almaktadır (DSM-IV, 1998).

Toplumların kendi kültür değerleri ve yargıları, bireylere çeşitli roller biçer. Biçilen bu basma kalıp rollere ayak uydurmak kimi zaman standartlaştırılmış eğitim programları ile kimi zaman ise bireysel ihtiyaçlara ve farklılıklarayönelik olarak geliştirilen programlara ihtiyaç duyulmaktadır (Tandoğan, 1988).

Bireysel farklılıklar, hayatın her anında karşımıza çıkar. Bu farklılıklar doğuştan gelen özelliklerimiz ve yaşantılarımız sonucunda şekillenen farklılıklarımızdır. Bu durum doğrudan olarak eğitim hayatımızı da etkilemektedir. Dolayısı ile farklılıklarımıza hitap edecek eğitimsel düzenlemeler yapılması ve uygun materyaller kullanılarak bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturulması gerekmektedir (Çilenti, 1996). Çünkü her öğrencinin değişiklik gösteren becerileri, davranışları, tepkileri ve kişilik özellikleri bulunmaktadır (Rıza, 1990).

Bireysel ihtiyaçlar ve farklılıklar göz önünde bulundurularak eğitim programlarının oluşturulması önemlidir. Bu önem farklı gelişim gösteren bireylerde daha çok ön plana çıkmaktadır. İhtiyaçlar “Özel Eğitim” in hayatımıza girmesini gerekli kılmaktadır. Bireysel ihtiyaçlar ve farklılıkların ön planda olduğu kişilerde genel eğitim hizmetlerine ek olarak özel eğitim hizmetlerinden faydalanılması gerekmektedir (TC MEB, 2010).

Özel eğitim hakkında çeşitli tanımlar mevcuttur. Resmi olarak kullanılan en yeni tanım, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) ‘‘Özel eğitim: özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.’’

Özel eğitime gereksinimi olan kişi için en yaygın tanım Ataman (2003) tarafından yapılan, ‘‘ Çeşitli nedenlerden dolayı gelişim ve kişisel farklılıkları, eğitim performansları yönünden akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir.’’

Eğitimin amacı bireylerin eğitim sürecinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamaktır. Ancak, okullarda uygulanan geleneksel yöntemlere göre öğretim programlarından her öğrenci eşit derecede fayda sağlayamamaktadır. Bu sebepten ötürü bu öğrenciler özel eğitim derslerinden yararlanmaya gereksinim duymaktadırlar. Her kişi birbirine benzemeyen veya bazı noktalarda benzerlik gösteren özelliklere sahiptirler. Bu nedenle benzer özelliklerini ve farklılaştıkları noktaları önemseyen, sürekli bir değişim ve ilerleme sağlayan evrene adapte olmalarını sağlayacak eğitim düzenlemelerine ihtiyaç duyarlar (Ersoy ve Avcı, 2001).

Soyer (2010)'e göre; özel gereksinimleri olan kişilerin akademik yönden gereksinim duydukları yöntem ve düzenlemeler uygulanarak genel eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekliliği, özel eğitimin önemini vurgulamaktadır. Ona göre özel eğitim, genel eğitimin en önemli ve tamamlayıcı unsurlarındandır. Özel eğitim derslerinden faydalanması gereken kişiler içerisinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler de yer almaktadır. Mc Caul ve Schutz (1991) 'a göre özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin diğer engel türleri gibi bariz belli olan özellikler göstermediklerinden dolayı belirlenmesi ve tanınmasında güçlük yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrenme güçlükleri genetik, psikiyatrik, psikolojik ve bilişsel nedenlere bağlı olabilirler (Gür, 2013).

İyi bir öğretmenle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde iyi bir öğretmenin “kendisini mesleğiyle ilgili alanlarda ve bireysel ihtiyaçları açılardan sürekli olarak güncelleyen, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve imkanları yaratan aynı zamanda değerlendiren öğretmen” şeklinde bir tanım iyi bir öğretmenin taşıması gereken vasıfları açıklamaya yeterlidir (Seferoğlu, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı (2010) ’nda belirlenen “Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri”nde öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında, nitelikli bir öğretmenin sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun planlar hazırlayarak iyi hazırlanmış öğretim materyalleri ile farklı düzeylerdeki öğrenciye ulaşabilmeyi hedeflemelidir. Hazırlanan bu planlar ile öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine hakim olmalıdır. Öğrenciye uygun değerlendirmeler yaparak karşılaşılan sonuçlar karşısında yapıcı olmalı ve uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır olmalı gerekir.

Öğretmen, eğitimci kimliğinin yanı sıra öğrenciye ilgi ve sevgi veren, yönlendiren, güdüleyip başarmasını destekleyen, toplum içerisinde kabul gören bireyler olarak yetişmelerine katkı koyan kişilerdirler. Bir Türk-İslam Filozofu olan Farabi’nin Türk eğitim tarihinde doğrudan “eğitim bilimi”ile ilgili görüşler olduğu bilinen düşündürdür. Farabi’ye göre; Eğitimin amacı, mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmektir ve bu değerli görev sınıf öğretmenlerinin emekleri sonucunda başarıya ulaşacaktır. Farabi öğretmenler için “ Her insanın başkalarına yol gösterme özelliği yoktur.” Derken bir kişinin duygusal ve zihinsel gelişiminde öğretmenin rolünü vurgulamaktadır (<http://blog.milliyet.com.tr/bir-siyasetciye-nasihatlar-7---farabi-nin-sozleri/Blog/?BlogNo=453160>).

Özgül öğrenme güçlüğüne yönelik kaynaştırma uygulamasının başarısında özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciye, programa, özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencinin ailesine, okuldaki personele ve özellikle sınıf öğretmenine ilişkin etmenler önemli rol oynamaktadır (Diken, Sucuoğlu, 1999).

Sınıf öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri mümkün olduğu kadar kısa sürede fark edip yönlendirmelidirler. Geç kalınmış yönlendirmelerin sonucunda öğrencinin akademik performansında sürekli bir düşüş olması kaçınılmazdır. Sınıf arkadaşlarının gerisinde kaldıkları zaman umutsuzluğa kapılıp üzürlüler. Bu üzüntünün doğal sonucu olarak kendilerine duydukları güvende zedelenmeler ve güven kaybına neden olur. Öğrenciler başarısız olduklarını düşündükleri bu dönemde okula gitmek istemeyip evde ve okulda problem davranış sergileyebilirler. Fremont (2001)'e göre; öğrencilerin yakın ailesi yaşadıkları bu öğrenme güçlüklerini gözlemledikleri zaman ne olduğunu çözümleyemedikleri için çaresiz ve karamsar olabileceklerini belirtmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitim aldıkları normal sınıf ortamlarında beklenen akademik performansı gösterebilmeleri için ihtiyaç duyulan etkili sınıf yönetimi, özel olarak düzenlenmiş öğretim programı ve ihtiyaca uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasıdır. Tüm bunları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilecek sınıf öğretmenlerinin varlığı en önemli husustur (Akçin, 2002).

Sınıf öğretmenleri, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin belirlenme sürecini ilk başlatan kişilerdir. Bunun için çocuğun var olan performansını almalı, güçlü ve güçlendirilmesi gereken özellikleri belirleyip, kat ettiği yolu ortaya çıkarmalıdır. Bu sonuç karşısında çocuğun sergilediği performans şüphe uyandırıyorsa konuyla alakalı kişilere aktarmalıdır (Yiğiter, 2005).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların belirlenmesinde sınıf öğretmenleri büyük ölçüde rol oynamaktadır. Eğitim sisteminin olması gereken nizamla göre ilerlemesi ve hedeflenen başarıya ulaşılmasındaki en temel öğelerden biri de sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları özelliklere bağlıdır (Nuri, 2014). Çünkü öğrenciler, bir günün büyük bir bölümünü okul ortamında ve sınıf öğretmenleri ile geçirmektedirler. Bu nedenden ötürü öğrencileri doğrudan gözleme şansına sahip ve akranları ile kıyaslama yapıp farklılığı belirleyebilecek mevkide olan kişilerdir. Sınıf içerisindeki

gözlemleri sonucunda uyumsuz davranışlar sergileyen, okuma, yazma ve matematik beceri ve kavramlarını öğrenme ve öğrendiklerini uygulamada güçlük çeken öğrencileri tahlil edip yetkili mercilere yönlendirebilecek, aileye bilgi verebilecek doğrudan ilk kişi sınıf öğretmenleridir.

Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan çocuğun özelliklerini kabul etmesi ve çocuğa karşı olumlu tutum içerisinde olması mevcut eğitim programının etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Aksi durumlarda uygulanan programın hedeflenen başarıya ulaşması güçleşir. Winzer (1987) 'e göre sınıf öğretmenin olumlu tutumlarını gören sınıftaki diğer öğrenciler de bu durumdan etkilenecek arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirirler. Alanyazında görülmüştür ki, sınıf öğretmenlerinin bir kısmı özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmediklerini (Wright, 1960; Richardson, Hastoe, Goodman ve Dornbush, 1961; Lortie, 1976) göstermiştir (Akt., Şahbaz, 1997).

Alan yazın taramalarında, KKTC'de özgül öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmaların yapıldığı ancak özgül öğrenme güçlüğüne yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.2.Amaç

Bilimsel araştırmalarda esas sistematik bir şekilde toplanan verilerin analiz edilerek ölçülebilir sonuçlara ulaşılmasıdır. Bu çalışmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklara karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin tutumları nasıldır?

2.1. Cinsiyet

- 2.2. Yaş
- 2.3. Mesleki kıdem
- 2.4. Eğitim düzeyi
- 2.5. Sınıftaki öğrenci sayısı
- 2.6. Öğretmeni olduğu sınıf şubesi
- 2.7. Çalıştığı sektör
- 2.8. Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumu
- 2.9. Sınıfında önceden özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin olma durumu
- 2.10. Sınıfında şu anda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin olma durumu
- 2.11. Özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu
- 2.12. Ailesi ve/veya yakın çevresinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan birini olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.3.Önem

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların akranları ile aynı sınıfta genel eğitimden faydalanmalarının, en üst düzeyde verim almalarını sağladığı düşünülmektedir. Eşit şartlarda eğitim hakkından yararlanmalarını sağlayacak unsurların başında sınıf öğretmenlerimiz gelmektedir. Sınıf öğretmenlerimizin özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olmaları, değişen eğitim performanslarını gözlemleyip anlamlı farklılığın belirlenmesinde ve uygun eğitim programlarının düzenlenmesi süreci başlatacak ilk kişidir. Konu hakkında bilgi sahibi olan sınıf öğretmeni aynı zamanda farklı öğrenme yöntemlerini içeren öğretim programları, ortam ve materyalleri düzenleyecektir. Düzenlemelerin yapılabilmesi ve öğrencilerin uygun eğitim programlarından yararlanabilmeleri için, sınıf öğretmenin özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelik tutumlarının olumlu

olması ve birlikte eğitimin faydalarına inanması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olumlu tutumlar içerisinde olmaları öğretmen öğrenci ilişkisini doğrudan etkiler. Olumlu tutumlar içerisinde olan sınıf öğretmenleri öğrencisinin ihtiyaçlarını belirleyerek onları doğru yerlere yönlendirebilir, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmaya istekli olabilir ve öğrencinin en üst düzeyde fayda sağlayacağı bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulmasına karşı katılmaya istekli olur. Olumlu tutumlar içerisinde olan sınıf öğretmenin iletişim becerileri de olumlu yönde olacağından öğrencinin moral ve motivasyonunun artmasını sağlar. Aynı zamanda kendine olan güveni gelişen öğrencinin öğrenme sürecinde de olumlu yönde etkileri olacaktır. Farklılıkları kabul eden bir öğretmen öğrencisinin ihtiyacına yönelik materyal, kaynak ve ortam düzenlemelerini sağlayarak öğrencinin en verimli ortamda eğitim görmesini sağlayacaktır.

Farklılıkları kabul etmekte zorluk yaşayan ve olumsuz tutumlar içerisinde olan sınıf öğretmenleri öğrencileri ile etkili iletişim kurmakta güçlük çekebilirler. Dolayısı ile problem davranışların çıkması olası olacağının yanı sıra etkili ve verimli öğretim ortamlarının oluşturulmasında güçlük yaşanacaktır. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutumlar içerisinde olması öğrencinin okula karşı olumsuz tutumlar oluşturmaya, okula gelmek istememesin veya düşük akademik performans sergilmemesine neden olacaktır.

Araştırma bulgularının, sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerine katkı sağlayacak içeriğe sahip olmasına ve bu çocukların genel eğitim ortamlarında akranları ile birlikte eğitim almalarına yönelik tutumlarını ve bilgi düzeylerini olumlu olacak şekilde önerilerin sunulması hedeflenmektedir. Sunulan önerilerin yol gösterici olması ve sistem içerisinde arka sıralara yerleşen öğrencilerin fark edilerek ihtiyaçlarına uygun eğitimden faydalanmaları ve sınıf öğretmenlerinin olumlu tutumlar içerisinde olmalarına katkı sağlanması arzulanmaktadır.

Kuzey Kıbrıs'ta özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan bireylerin sayısı sayı gün geçtikçe artmaktadır. Dolayısı ile özel eğitim desteği, kaynaştırma eğitiminin önemi ve gerekli toplum bilincinin oluşturulması son derece önem arz etmektedir.

Ülkemizde ilköğretim okullarındaki özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili çalışmalar yer almasına rağmen sınıf öğretmenlerinin tutumlarını ve bilgi düzeylerini incelemeye yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olması nedeni ile bu araştırma önem taşımaktadır. Sunulacak önerilerin yeni araştırmalara yol göstereceğinden ötürü bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma KKTC'de bulunan ilkokul sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Tutum: Tutum, kişilerin kendine ya da yaşamış olduğu çevresinde bulunan herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı yaşantısal edindiği deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepkidir. Kişinin yaşantısal veya çevrsel etkiler bağlamında olaylara, kişilere veya cisimlere göstermiş oldukları tepki aralığı olarak nitelendirilmektedir.

Öğrenme Güçlüğü: Sözel ve yazılı ifadeleri anlamada ve anlamlandırmada, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematiksel becerileri çözmede yaşanan güçlüklerdir. Özgül öğrenme güçlüğü kavrama, bilgileri zihinde organize etme, hatırlama ve bilgileri depolama, geri çağırma,

kendini ifade etme ve var olan bilgileri eylemem dökmede oluşan güçlüklerdir.

Disleksi: Okuma bozukluğu veya okuma güçlüğü olarak da bilinen, sesleri ayırt ederek okuma, sesler ile sembol ilişkileri kurma, akıcı ve anlamlı okuma, okuduğunu anlamada güçlükler yaşanması durumudur.

Diskalkuli: Sayısal öğrenme bozukluğu olarak bilinmektedir. Buna göre öğrenciler, sayıları basit matematiksel işlemle çözmede, matematiksel problemleri çözmede ve problemlerde istenenleri anlamlandırmada güçlük yaşarlar.

Disgrafi: Yazılı anlatımbozukluğu olarak da bilinen, görsel ve işitsel algıdaki güçlüklerle bağlı olarak kötü yazma, yazılarını yazarken yazım, noktalama ve imla hataları yapan, yazıları çizgilerden taşarak ve irili ufaklı harf karakterleri ile okunaksız şekilde yazılması durumudur.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özel gereksinimli birey, özel eğitim, özgül öğrenme güçlüğü ve alt kategorileri, sınıf öğretmenleri, tutumlar ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

2.1. Özel Gereksinimli Bireyler Ve Özel Eğitim

Özel gereksinimli bireylerin yetersizlikten etkilenme düzeyi ve yetersizlik özellikleri birbirine benzerlik göstermemektedir. Bu farklılıklar; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ya da iletişim özelliklerinde veya bunların herhangi bir bileşeninde olabilir (Eripek, 1990). Bu duruma bakılınca, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları verimli eğitimin sunulması genel eğitime ek olarak bazı özel düzenlemelerle bireysel programlarla sistematik olarak uygulanan özel eğitim disiplin alanı kapsamında değerlendirilip uygulanmalıdır (Eripek, 2008).

Werts, Richard ve Tompkins (2007)'e göre, , zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, birden çok yetersizlik, görme yetersizliği, bedensel yetersizlik ve süregen hastalık, duygusal ve davranışsal bozukluk, otizm, özgül öğrenme güçlüğü, üstün yeteneklilik, dil ve konuşma bozuklukları, dikkat yetersizliği ve hiperaktivite olmak üzere on bir tür özel gereksinim alanı bulunmaktadır.

Eğitim, hedeflenmiş amaçları gerçekleştirmek için bireylerin davranış ve düşüncelerinde gözle görülür değişiklikler olmasını sağlayan süreçtir (Barutçugil, 2002). Eğitim sistemi ise toplumda var olan her bireyin amaçlarına yönelik olarak devletin amaçlarını yerine getirmeyi sağlayan sistemdir (Başaran, 2000). Bu sisteme özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması da dahildir.

Milli Eğitim Bakanlığı özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli bireylerden "Özel eğitim gerektiren birey; çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade etmektedir" şeklinde bahsedilmektedir (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006).

Özel Eğitim, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede; özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları, ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde yeni gelişmekte olan ve son derece önem arz eden toplumsal sorunlarımızdan birisi de “ özel eğitime gereksinimi olan çocuklar” konusudur (Kutlu, 1998). Ülkemizde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere devlet bünyesinde; özel ve resmi özel eğitim okullarında hizmet verilmektedir. Yeni gelişmekte olan bir alan olduğundan ötürü verilen hizmetler sınırlı olmaktadır. Bu kurumlar bünyesinde özel gereksinimleri olan bireye yönelik geliştirilmiş programlar olmalı ve özel gereksinimli birey ile ailelerinin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olmalıdır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerinde amaç bağımsızlaşarak kendi kendine yeten ve toplum içerisinde beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilecekleri yeterliliğe sahip olmalarını sağlamaktır (Cavkaytar, 2002).

Bireylerin birbirleriyle benzer olmayan performanslarının olması bireysel farklılıkları ortaya koyar. Farklılıkların düzeyine göre eğitim hizmetleri kişiye özel olarak hazırlanan özel eğitim gerekliliğini vurgulamaktadır (Kırcaali-iftar, 1998).

Özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin eğitim programlarının oluşturulmasında hedeflenen toplum içerisinde kabul gören, kendi kendine yeten ve sosyalleşebilen bireyler yetiştirmektir. Bu hedeflere ulaşılmadan diğer alanlarla başarı elde etmek güçleşmektedir (Çayır, 2009). Bu sebeple

normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim alınması sosyal becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Türk Milli Eğitimin temel amaç ve ilkeleri doğrultusunda özel eğitim kurumlarının amaçlarının, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin toplum içindeki rollerini gerçekleştirmeleri, başkaları ile iyi ilişkiler kurmaları, iş birliği içinde çalışabilmeleri, çevresine uyum sağlayabilmeleri, üretici ve mutlu bir vatandaş olmaları ve bireysel ihtiyaçlarını bağımsız bir şekilde karşılayabilmek için gündelik ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterli düzeye gelebilmelerini, uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; ilgileri, gereksinimleri, yeterlikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını sağlamak olduğu görülmektedir (M.E.B Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı, 2002).

Özel eğitim, ihtiyaç duyan bireylerin beklentilerine yanıt verebilecek donanımına sahip alan mezunu öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve öğretim yöntemleri ile eğitim için en üst düzey faydayı sağlayacak materyallerle donatılarak özel olarak düzenlenmiş ortamlarda sunulan eğitimidir (Werts, Richard ve Tompkins, 2007).

2.2.Özel Eğitim Ortamları

Eğitim, günden güne gelişen ve ilerleyen bir olgudur. Yakın yüzyıl ile birlikte eğitimde hedef alınanlar ve eğitim modellerinde değişiklikler söz konusudur (Sucuoğlu, 2006).

Toplum içerisinde her bireyin sahip olduğu haklar vardır. Bu haklardan birisi de eğitim hakkıdır. Toplumda var olan her birey gibi özel eğitim de fırsat eşitliği kapsamında yararlanılması mümkün olan bir haktır (Gottlieb ve Leyser, 1996; Mickle, 2001; Kuz, 2001). Eğitim, bireyin var olan performansını en üst düzeye çıkarmasını sağlayan en etkili araçtır. Özel eğitim gereksinimi duyan her öğrenci normal gelişim gösteren öğrenciler gibi,

ihtiyaçlarına en iyi şekilde yanıt verecek olan ortamda eēitim alma hakkına sahiptirler. Belli başlı eēitim ortamları; özel eēitim okulları, normal okul bünyesinde bulunan özel sınıflar ve kaynaştırma olarak adlandırdığımız gerekli düzenlemeler yapılarak sunulan normal sınıf ortamlarıdır (Batu-Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004).

Özel gereksinimli bireylere sunulan eēitim ortamları en az kısıtlayıcı ortamdan başlayıp en fazla kısıtlayıcı olana doēru bir sıralamada ilerler. Bu ilerlemenin sıralaması şu şekildedir; normal eēitim okullarındaki normal sınıflar (Kaynaştırma), kaynak oda, normal eēitim okullarındaki özel eēitim sınıfları (Alt zel sınıflar), ayrı özel eēitim okulları ve ev/ hastane olmak üzere sıralanmaktadır (Özbaba, 2000). Sıralamada belirtilen eēitim ortamları, en fazla kısıtlayıcı olan eēitim ortamlarından en az kısıtlayıcı olan eēitim ortamlarına doēru; yatılı özel eēitim okulu, gündüzlü özel eēitim okulu, özel sınıf, yarı zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma ve tam zamanlı kaynaştırma seklinde ele alınmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Ataman 2003'e göre en az kısıtlayıcı ortam, En az kısıtlayıcı ortam; normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber, kendi doēal ortamında arkadaşları ve ailesiyle birlikte, ocuēun gelişimini en st düzeyde tamamlamasını saēlayan ortamdır.

Alanda yapılan araştırmalara göre, normal eēitim ortamlarında gerekli düzenlemeler yapıldığı zaman karşılaşılacak sorunları minimal düzeyde olabileceēini savunmatadırlar (Gottlieb 1981; Gresham 1982). Bir başka araştırmacı ise, özel eēitim gereksinimi duyan hedef kitleye en uygun olan eēitim ortamı hangisi ise ona karar verilmesi gerektiēini savunmaktadır. Bu ortamlar ayrı eēitim ortamları olabileceēi gibi birlikte eēitim ortamları da olabileceēi yönündedir. Çünkü amaç, ērencinin en st düzeyde verim almasını saēlamaktır (Link, 1991).

Özel eēitim ortamlarını kısaca ařaēıdaki şekilde tanımlayabiliriz.

- **Genel Eēitim Sınıfları;** normal sınıf olarak nitelendirilen en az kısıtlayıcı ortam olarak kabul gören ve hafif derecede zihinsel

yetersizliği olan çocukların eğitim gördükleri sınıflar şeklinde açıklanabilir (Sucuoğlu, Kırcaali-İftar, Tekin-iftar, Kaner ve Bakkaloğlu, 2009).

- **Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası:** Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamıdır (MEB, 2006).
- **Özel Eğitim Sınıfı:** Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflarını ifade eder (MEB, 2006).
- **Özel Eğitim Okulları:** Benzer özellikleri olan çocukların etkili ve verimli eğitimden faydalanabilmeleri için oluşturulmuş okullardır. Çocukların özel gereksinimlerini karşılamak için uzmanların ve donanımın bulunduğu, özel olarak geliştirilmiş personel ve programı olan özel okullara özel gereksinimli çocuklar, gündüzlü ya da yatılı, yarım zamanlı ya da tam zamanlı olarak devam edebilirler (Sucuoğlu ve diğeri, 2009).

2.2.1. Kaynaştırma

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında esas alınan özel eğitim gereksinimi duyan ve örgün eğitim hizmetlerinin yeterli olduğu öğrencilerin birlikte aynı sınıflarda, destek eğitim hizmetlerinin sunulduğu özel eğitim uygulamalarıdır (Batu ve Kırcaali-iftar, 2011).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiği zaman, kaynaştırma eğitiminin olması gerektiğini savunan araştırmacıların ortak düşünceleri, ayrı eğitim ortamlarının özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla sosyal etkileşimlerini

olumsuz yönde etkilenmeleri olarak gösterilmektedir (Giangreco ve Putnam, 1991; Goldstein, Moss ve Jordan, 1972; Handline, 1995).

Kaynaştırmanın temel amaçları özel eğitim desteğinden faydalanan öğrencilerin özgüven gelişimini desteklemek, sosyal ve kişilik gelişimlerine olumlu yönde şerletip toplum içerisinde kabul gören ve kendine yeten bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Darıca, 1992).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim amaçları, yaşam standartlarını yükselterek onların bağımsız bir şekilde hayatlarını idame ettirebilmelerini sağlamaktır. Bu sebepten ötürü de kaynaştırma eğitimi niyetlenilen bu nihai hedefe ulaşılmasını sağlayan bir araç görevindedir (Turhan, 2007). Bu çocuklar için kaynaştırma eğitiminin seçilmesi onların psiko-sosyal ilişkilerinde daha yapıcı bir süreç geçirmelerini destekler (Özgür, 2011).

Kaynaştırma eğitiminin amacı, genel ve özel eğitimi birbirinden farklı kılan sınırları ortadan kaldırmak ve özel gereksinimli öğrencileri genel eğitimin bir parçası yapmaktır (Chopra, 2008).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarımdaki öğretmenlerin sunduğu eğitim, öğretim çerçevesinde yaşitlarıyla birlikte faydalanıp destek eğitim hizmetleriyle desteklenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Wolfe ve Hall, 2003).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması bir çok faktöre bağlıdır (Kırcaali-İftar, 1998b; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Bunlardan bazıları;

- 1- Öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili bilgi düzeyi,
- 2- Normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları,
- 3- Kaynaştırma öğrencilerinin aldığı destek hizmetleri,
- 4- Okul yönetiminin kaynaştırmaya yönelik düşünceleri,
- 5- Kaynaştırma öğrencilerinin anne babalarının destek biçimleri,
- 6- Fiziksel ortamın uygunluğu,
- 7- Normal gelişim gösteren öğrencilerinin anne babalarının tutumları,
- 8- Bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) uygulanabilme düzeyi,

9- Destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetlerin sağlanabilirliği şeklindedir.

Kaynaştırma uygulamaların, başarıya ulaşmasında ve yaygınlaşarak uygulanmanın sağlanmasında sınıf öğretmenlerinin etkili olduğuna inanılmaktadır (Avcı, 1998).

Kaynaştırma, “özel düzenlemelere ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler yapılarak, tam ya da yarım zamanlı olacak şekilde kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan eğitim hizmetlerinin sunulduğu ortamda eğitimden faydalanmasıdır” (Gulliford ve Upton, 1992).

Mac Millan (1982)’a göre özel eğitimin temel hedeflerinden olan normalleştirmenin gerçekleşmesi için Kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim planın içeriğine bağlı olarak normal gelişim gösteren akranları ile belirli sürelerde eğitim ve sosyal beceri içerikleri bakımından bütünleştirilmesi şeklindedir (Akt. Eripek, 1986).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireyin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri ve öğrencilerden sorumlu sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine sunulan hizmeti (Kırcaali- İftar, 1998; Batu, 2000; Kargın, 2004) aynı zamanda özel gereksinimli bireyin toplum tarafından beklenen davranışları sergileyerek üzerine düşen görev ve sorumlulukları gerçekleştirmesini bekleyen yaklaşımdır (Ataman, 2012).

Kaynaştırma eğitimin ortamından faydalanan öğrenci sosyal yönden yetersizlik yaşayan diğer öğrencileri pozitif yönde etkilediği ve akran uyumu yönünden kabul görme olasılıklarını artırdığı düşünülmektedir (Merrel ve Gimpel, 1998).

Kaynaştırma uygulamaları, eğitimde fırsat eşitliği hakkı ve bireyin bulunabileceği en az kısıtlayıcı ortamda eğitimden faydalaması gerekliliğinden doğmuştur. Buna göre kaynaştırma, bireyin normal gelişim

gösteren akranlarıyla aynı ortam ve koşullarda gerekli eğitimini görmesidir şeklinde tanımlanabilir (Avcıoğlu, 2005).

Türkiye’de Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu (2011) raporunda, kaynaştırma eğitiminin gerektiği gibi uygulanmasın yaşanan bazı sorunlara dikkat çekilmiştir. Yaşanan bu sorunların kaynağına inildiğinde, sunulan destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği vurgulanarak mevzuatte yazılımların uygulamaya katarılması ile sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir (Özaydın ve Çolak, 2011).

2.2.2. Destek Eğitim Odası/Kaynak Oda

Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş eğitim ortamıdır (MEB, 2006).

2.2.3. Sınıf- İçi Yardım

Kaynaştırma uygulamalarında kullanılan yöntemlerden biride sınıf öğretmenlerine verilen destek ile de sağlanmaktadır. Bir diğer deyişle özel gereksinimli öğrenci sınıf ortamından ayrılmadan sınıf ve branş öğretmenlerine verilen destektir (Kırcaali-iftar, 1998). Sucuoğlu ve Kargın (2012) ‘ a göre iki şekilde yapılmaktadır.

- Özel eğitim öğretmeni ile sınıf- içi yardım
- Yardımcı öğretmen ile sınıf- içi yardım.

2.3. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitimin amaçları, MEB'in özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin beşinci maddesinde Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylein;

- Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
- Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar
(http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf).

2.4.Özgül Öğrenme Güçlüğü

1877 öncesine kadar, öğrenme güçlükleri “zihinsel engel” olarak kabul edilirdi. Alman nörolog Adolf Kussamaul araştırmalarının sonucunda “Kelime Körlüğü” olarak isimlendirilmiş ve sadece yazılı ifadeleri görememe olarak tanımlanmıştır (Hagw ve Silver, 1990).

Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak çeşitli hipotezler kurulmuştur. Anne karnında büyüme esnasında, konuşma, işitme ve anlamlandırmayı oluşturan birimde meydana gelen hasarlardan dolayı oluşmaktadır (Turner, 1994). Bir diğer hipoteze göre beyindeki fonksiyonların iletiminden kaynaklı bir bozukluktur (Kantrowitz, Underwood ve Wingert, 1999). Bir gruba göre de görme merkezinde meydana gelen hasarlardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Yee, 1998).

Tüm dünyada geçerli sayılan ilk öğrenme güçlüğü ile ilgili adım ve öğrenme güçlüğü terimi 1963 yılında Samuel A. Kirk tarafından yapılmıştır. Ona göre zihinsel, duyuşsal ve davranışsal bir yetersizlikten kaynaklanan ifade edici ve yazılı dil, matematik alanlarda ve akademik performansların bir ve birden fazlasında rastlanan gecikme veya yetersizliktir (Kirk, 1963).

Bagnota (1980) 'e göre özgül öğrenme güçlüğü “ Sözel ve yazılı ifadeleri ve iletişimi içeren davranışların bir veya bir kısmında dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematiksel becerilerde yetersizlik olarak tanımlanabilir. Bu yetersizliğin kendini göstermesinde sosyo ekonomik durum, çevresel ve kültürel değişiklikler doğrudan etkilememektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü; kavrama, organize etme, hatırlama ve bilgileri depolama, kendini ifade etme ve var olan bilgileri davranışa dönüştürmede oluşan güçlüklerdir. Hafif, orta ve ileri şeklinde derecelere ayrılır (Courtad ve Bakken, 2011).

Korkmazlar (2003) 'e göre; özel öğrenme güçlüğü normal veya normalin üstünde zekaya sahip olan, beyin ile ilgili belirgin bir hastalığı ve birinci derecede ruhsal bir hastalığı, duysal yetersizliği olmayan; okuma, yazma, dinleme, konuşma, akıl yürütme, matematik becerilerinin edinilmesi ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, ikincil olarak kendini idare etme, sosyal uyum, etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitim almasına karşın yaşı ve zekasının altında performans gösteren bireylerdeki durum olarak tanımlar.

Sir Jim Rose'a göre öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde kusurlu bir çalışma belleği vardır (Snowling, 2012). Araştırmalarda ABD'de okul çağına gelen çocukların %5-20'sinde öğrenme bozukluğu olduğu düşünülmektedir (Mayo Clinic, 1994). Amerikan Eğitim Dairesi (1993)'e göre öğrenme yetersizliği olanların %72'si erkek, %28'i de kızlardan oluşmaktadır (Günayer, 1998). Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerinde de benzer durumların görülme sıklığı %5-12 arasındadır (Erman, 2002).

Okuma güçlüğü yaşayan bir çocuğun 5-6 yaşlarına kadar gelişim alanlarının ve becerilerinin gözlemlenmesi yoluyla tanımlanabilmektedir (Gür, 2013).

Zihinsel Hastalıklar Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı olan DSM IV’te özel öğrenme güçlükleri dört başlık altında incelenmektedir.. Bunlar: Okuma bozukluğu (disleksi), matematik öğrenme bozukluğu (diskalkuli), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve başka türde adlandırılmayan öğrenme bozukluklarıdır (Köroğlu, 2008).

2.4.1. Disleksi (Okuma Bozukluğu)

Yunancada yetersiz anlamına gelen “dys” kelimesi ile sözcük anlamına “lexia” kelimelerinin bir araya gelmesi ile türemiş bir kelimedir. Bireyin takvim yaşı, hesaplanan zekâ düzeyi ve yaşanmışlık yıllarına uygun olarak aldığı eğitim incelendiğinde okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır (Doğangün, 2008).

Okuma güçlüğü, konuşmadaki seslerin farkına varma, ses tanıma, ses-sembol ilişkisi kurma, sesletim ve çözümleme becerilerinde, akıcı okumada, okuduğunu anlamada, okumaya güdülenmede güçlükler yaşanması durumudur (Baydık, 2002; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Özsoy, 1984).

Okuma güçlüğüne neden olan sebepler kesin olmamakla birlikte beyindeki sinirlerle alakalı olup bilgi kodlanamama veya yanlış/eksik kodlanması sonucunda yaşandığı söylenmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sanılanın aksine normal normal üstü zeka düzeyine sahip bireylerde görülme oranı yüksektir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011).

Okuma güçlüğü konusunda çalışmaları bulunan ilk nörolog Samuel T. Orton (1920), okuma güçlüğü’nün genel özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:

- ‘‘b ve d’’ gibi harfleri ve ‘‘6 ve 9’’ gibi sayıları ters algılama,
- Kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk çekme,

- Kelimelerdeki harfleri veya sayıları karışık algılama (ne‘yi en; 3‘ü E; 12‘yi 21 olarak algılamak gibi),
- Okurken kelime atlama,
- Noktalı harflerle noktasız harfleri karıştırma (u-ü, o-ö, s-ş),
- Hecelerin seslerini karıştırmak veya sessiz harflerin yerini değiştirme,
- Gecikmiş veya yetersiz konuşma,
- Yazı yazmada zorluk yaşama ve yazıda imla hataları yapma,
- Konuşurken anlama uygun kelimeyi seçmede zorluk yaşama (www.rehberlik hizmetleri.com).

Disleksli tanısı almış öğrencilerin okuma problemleri sıralayacak olursak, kısa süreli hafızaya sahiptirler, dikkatlerini yoğunlaştıramazlar, okurken harfleri ya da kelimeleri geriye çevirirler, göz-motor koordinasyon yetersizliği vardır, duygusal yönden zayıftırlar, aşamalandırma güçlüğü yaşarlar, düşünmeden okurlar (Yılmaz, 2008).

Okuma güçlüğü yaşayan bellek sorunları ve sınırlı sözcük okuma bilgileri yaşadıkları sorunlar arasında sayılabilmektedir (Borella, Carretti ve Pelgrina, 2010).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler Sözcükleri doğru ve akıcı bir şekilde okuyamadıklarından dolayı anlamalarını da zorlaşır (Verhoeven ve Van 2008).

Alanyazın incelendiği zaman disleksi tanısının sınıflandırmalarına göre ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu ayrılmış biçimler gelişimsel ve sonradan edinilmiş (acquired) disleksi diye adlandırılır.

a. Gelişimsel Disleksi:

Yapılan testler sonucunda tespit edilmiş bir beyin hasarına rastlanmamasına rağmen, okuma öğretiminin gerçekleştirilmesi esnasında karşılaşılan ve bireyin okul yaşamı boyunca yaşadığı güçlüktür. Kuramlar incelendiği zaman, algısalda ziyade bir dil problemi olarak görülen

gelişimsel disleksi, görsel algı değilde işitsel ve kısa süreli bellek problemi olabileceği kanısına varılmıştır (Ercan, 2001).

World Federation of Neurology 1970’te gelişimsel disleksi için kullanılan tanım “konvansiyonel yönergeler, yeterli zekâ ve sosyo kültürel olanaklara rağmen okumayı öğrenme zorluğu biçiminde kendini gösteren bir bozukluk” şeklindedir. 1896 yılında Hinshelwood bu durumu “konjenital kelime körlüğü sendromu” diye adlandırmıştır(Bingöl, 2003).

b. Sonradan Edinilmiş Disleksi:

Okumayı öğrenme etkinliğini gerçekleştirmiş bireylerde beyin hasarına bağlı olarak ortaya çıkan güçlüktür. Pollatsek (1989)’a göre, serebral korteksin, sağ bölümünden ziyade sol bölümünün dil işlemlerini etkilediğini ve bu bölgede yaşanan hasarların dil problemlerine neden olabileceğini ve bunun sonucu olarak da okuma ve konuşma bozukluklarını yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Kendi içerisinden üç alt bölüme ayrılan bu bozuklukta derin, yüzeysel ve fonolojik hatalar şeklinde incelenir. Derin disleksi türünde semantik hatalar fazladır. Görsel ve morfolojik hatalar görülür. Morfolojik hata türünde kelimenin kökü doğru okunurken, kelimenin köküne eklenen heceler ya eksik okunur ya da yeni heceler eklenir (Şenel-Günayer, 1998).

Bir diğer alt kategori olan yüzeysel disleksi grubundaki bireyler, görsel analizlerindeki zorluk ve kelime hazinelerindeki zayıflık nedeniyle, kelimeleri tanımada zorlanırlar, tek sesleri daha sık karıştırırlar. Söz konusu öğrenciler harf-ses ilişkisindeki kuralları birbirleriyle karıştırırlar ve fonolojik olarak benzer sesler çıkarırlar. Fonolojik kökenli sıkıntılar olduğu içinde düzensiz ve yazıldığı gibi okunmayan kelimeleri ayırt etmekte güçlük yaşarlar (aktaran Sarıpınar, 2006b, ss. 37-38).

Fonolojik disleksi de ise öğrenilmiş kelimelerin okunmasında güçlük yaşanmamasına rağmen, gerçekte kelime olmayan yazıların okunmasında zorlukların yaşanmasıdır (Şenel-Günayer,1998).

2.4.2. Disgrafi (Yazılı Anlatım Bozukluğu)

Yazılı anlatım bozukluğu yaşayan öğrencilerin yazı karakterlerinde var olan yeteneklerinin aksine düşük yazma yeteneği sergiledikleri görülür. Yazılı ifade bozukluğu olan çocuklarda kötü yazma, yazım ve işaret hataları yapma ve okunaksız el yazısı görülür (Deniz ve Erözkan,2008).

Görsel ve işitsel algıdaki güçlüklerle bağlı olarak yazma becerisinin kazanılmasında ya da gerçekleştirilmesinde beklenenin aksine yaşanan güçlüktür. Görsel kodlamada yaşanan güçlükler arasında harflerin karıştırılması, ters yazılmasıve görülen şekillerin ya da harflerin başka bir ortama yansıtılmasında yaşanan karmaşalardır (Ercan, 2001).

2.4.3. Diskalkuli (Sayısal Bozukluk)

Alan taraması incelendiğinde “dyscalculia” olarak kullanılan sözcüğün kökeni eski Yunanca’da “dys” kelimeisnin anlamı kötü, “calculia” kelimesi ise sayma anlamına gelmektedir. Bu yüzden “dyscalculia”nın kelime anlamı kötü saymadır (Messenger, Emerson, & Bird, 2007).

Sayısal öğrenme bozukluğu öğrenciler sayıları, basit matematik işlemlerini, problemleri anlamada ve problemlerde bulunan ifadeleri anlamlandırmada güçlük çekerler (Sezer, 2011).

Badian (1983)’e göre ilkokul çağındaki öğrencilerin %6.4’lük bir kesiminin ritmik sayma ve matematik ödevlerini yapmada, %4.9’luk bir kısmının ise okumada bazı sorunlar yaşadığı sonucuna varılmıştır. Matematik öğrenme bozukluğu, niceliksel ve mekânsal bilgi üretme, anlama veya anlamlandırmada işlev bozukluğudur (Butterworth, 1999).

Alanda çalışan eğitim psikologlarına göre düşük zekâ seviyesinin matematik öğrenme bozukluğunun görülme sıklığına olumlu etkisi olduğunu savunmaktadırlar (Miller & Mercer, 1997).

Araştırmalara göre matematik öğrenme bozukluğu olan çocukların %17'sinin okuma bozukluğu ve %26'sının hiperaktif olduğu saptanmıştır (Shalev, Manor, & Gross-Tsur, 1997).

Geary ve arkadaşları (1992)'ye göre, matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin de akranları ile aynı öğrenme becerileri gerçekleştirdiklerini gösteren araştırmalarında şuna dikkat çekerler, benzer stratejileri uygularken kavrama hızı ve anlamlandırmada farklılık gösterirler. Sayıları doğru okuyamama, basit dört işlemleri gerçekleştirmekte güçlük yaşama, işlem sembollerini birbirine karıştırma, uzamsel düşünme gerektiren becerileri kavramakta sorunlar yaşarlar. Kavramları zihinde canlandırmakta güçlük yaşadıklarından ötürü hesaplamalar yaparken parmak hesabı kullanırlar (aktaran Elemek, 2008b, ss. 37-38)

2.4.4. Tarihçe

Tarihte karşılaşılan ilk öğrenme güçlüğü sorunu 1896 yılında İngiliz hekim Dr. Morgan tarafından ‘‘Konjenital kelime körlüğü’’ tanısıyla başlanmıştır. Akranları gibi normal gelişim gösteren 14 yaşındaki Percy isimli öğrenciye sunulan kelimelerden hepsini hatalı okuyup yine kendi adını dahil yazarken hatalı yazdığı belirlenmiştir. Aynı kişinin aritmetik beceri gerektiren durumlarda sorun yaşamadığı bildirmiştir. Araştırmacıya göre, söz konusu vakanın yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızada depolayamamaktan kaynaklabileceği düşünülmüştür (aktaran Korkmazlar, 1992b, ss. 37-38)

1925 yılında ABD’de Dr. Samuel Orton ve arkadaşları öğrenme sorununun görsel anlamlandırma ve görsel hafıza alanında fonksiyonel bozukluklarla ilgili olarak, gelişim gecikmesinden kaynaklı olabileceğini

ileri sürmüşler ve buna bağlı olarak da ‘‘ayna hali’’ anlamına gelen ‘‘Strophosymbolia’’ adını vermişlerdir (Korkmazlar, 2003).

Normal gelişim gösteren bireyler arasındaki öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların fark edilmesi güçtür. Bu bireylerin beyindeki hasarın hafifi olduğu varsayıp ‘‘Minimal Beyin Hasarı (Minimal Brain Damage)’’ tanısı kullanılmıştır (Silver, 1993; Korkmazlar, 2003).

Beyin hasarı üzerine yapılan çalışmalardaki sonuçlar kanıtlanamadığından 1940’li yılların ardından öğrenme güçlüğü’nün merkezi sinir sistemi (MSS) işlevsel bocuklukla ilgili olma durumu düşünülerek ‘‘Minimal Beyin Disfonksiyonu – MBD’’ terimi kullanılmaya başlanmıştır (Yiğiter, 2005).

1966 yılında MBD (minimal Brain Dysfunction) Sendromunu Clements şu şekilde tanımlamıştır ‘‘MSS fonksiyonlarında sapmayla kendini gösteren, normal veya normalin üstünde performans sergileyen öğrenme ya da davranış sorunları olan çocuklardaki durum’’. Nörolojik nedenlerden ötürü oluşan öğrenme sorunlarını, dikkat eksikliği v ehiperaktiviteyi, duygusal temele dayalı problemleri olan çocuklarla karşılaştığı zaman kullanılan tanım olmuştur (aktaran Korkmazlar, 2003b, ss. 37-38)

1970’li yılların ardından öğrenme güçlüğüne yönelik sorunlar ile çalışmalar yapan araştırmacılar alanlarına göre yeni terimler, tanımlar, kavramlar oluşturmuşlardır (Clements, 1973; Mauser, 1981; Millicchap, 1977; Myers ve Hammill, 1976, Richardson, 1975; Senf, 1973; Akt. Korkmazlar, 1992). Bu terimler: ‘‘Okuma güçlüğü, okuma geriliği, disleksi gelişimsel okuma geriliği, gelişimsel disleksi, primer okuma geriliği, legasteni, akademik beceri bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme güçlükleri, dikkat bozukluğu, algı bozukluğu, dikkat eksikliği’’ şeklindedir.

1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi’nin (NJCLD) yayınladığı tanımda öğrenme güçlüğü’nün genel bir terim olduğu

ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında belirgin bir bozukluk olduğunu belirtilmiştir. Bu bozukluğun birey için doğuştan olduğu ve özellikle DEHB ‘nin eşlik edebileceği belirtilmiştir.

Sarı (2014)’e göre öğrenme güçlüğü’nün tarihçesini anlayabilmek için altı tane önemli tarihsel aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar; klinik aşama, sınıf geçiş aşaması, birleşme aşaması, gelişme aşaması, azalma aşaması, yeniden yapılanma aşaması.

2.5.5. Sınıflandırma

Bir çocuğun özel eğitim desteğine ihtiyacı olduğu düşünülüyorsa, öncelikle çocuğun akademik başarı düzeyinde anlamlı farklılıklar sergilemiş olması gerekir (Sarı ve İlik, 2014).

Engelliler Eğitim Yasası (IDEA 2004) ‘e göre, çocuğun özel öğrenme güçlüğü olup olmadığını belirlenebilmesi için çocuğun sahip olduğu yetenekleri ile gösterdiği başarı performansı arasında anlamlı farklılıklar olması gerekir. Belirli bir öğrenim güçlüğü’nü saptayabilmek için çocuğun yaşına uygun olarak bakılması gerekenler; sözlü anlatım, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, temel okuma becerileri, akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama, matematik hesaplama, matematik problem çözme becerileridir. Çocuk bu alanların bir veya bir kaçında akranları ölçüsünde yeterli ilerleme gözlemlenmezse o zaman öğrenme güçlüğü’nden şüphelenilir.

Öğrenme güçlüğü, normal ya da normalin üzerinde zekâyâ sahip (IQ > 85), primer psişik bir hastalığı olmayan, belirgin bir beyin patolojisi olmayan, duyuşsal özürlü olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, sekonder olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve

etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerde görülen nörolojik kökenli gelişimsel bir bozukluktur (Demir, 2005).

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin analitik düşünme becerileirinin iyi olmasına rağmen sesleri analiz etme becerilerinde yetersizlik yaşadıkları saptanmıştır. Fonolojik yetersizlikleri olan çocukların konuşulanların kelimelerin parçalardan oluştuğunu ve bu parçaların dilde karşılıklarını olduğunu kavramakta güçlük yaşadıkları gözlenmiştir (Günayer, 1998).

2.5.6. Özgöl Öğrenme Güçlüğünü Belirlemede Kullanılan Testler

Özgöl öğrenme güçlüğü tanılama sürecinde problemlerin saptanmasına yönelik olarak farklı alanlarda değerlendirme yapılmasını sağlayan testler uygulanmaktadır. Bunlar; WISC-R Zeka Testi, Standford – Binet Zeka Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi, , Peabody Resim Kelime Testi, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Goodenough – İnsan Çiz Testi, Harris Laterelleşme Testi, Head Kendi Bedeninde Sağ – Sol Tayini Testi, Gesell gelişim Figürleri Testi, GISD Sayı Dizisi Testi, Hata analizleri (Informal”Akademik Başarı Değerlendirmesi (Doğan, 2012).

Yurt dışında kullanılan testler, DEST-II bataryası erken çocukluk döneminde disleksiye belirlemede kullanılır. Testin yaş aralığı 4 yaş 6 ay- 6 yaş 5 aydır. On iki tane alt testin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. İçeriğinde hızlı anlamlandırma, sayı dizisi, fonolojik ayımsama, benzer ses tekrarı-tekerleme, şekil kopya etme, sözcük dağarcığı vb. Kullanılan bir diğer testler ise DST-Juniour ve DST-Secondary olmak üzere farklı yaş gruplarına uygun olarak kullanılan testlerdir ([www.pearsonclinical.co.uk/\(DEST-2\). aspx](http://www.pearsonclinical.co.uk/(DEST-2).aspx)).

2.5.7. Görülme Sıklığı

Özgül öğrenme güçlüğü, erkeklerde kızlara oranla daha yaygındır.(3/2 oranında) (DSM-V, 2013).

Pennington ve Smith'e göre dislektik anne babaların çocuklarında okuma bozukluğu riskinin erkek çocuklarda % 30-40, kız çocuklarda %17-18 oranında olduğunu saptanmıştır. Bu oranlar normal popülasyonda var olan riskten 5-12 kat daha fazladır (Doğan, 2012).

Buna rağmen yapılan bazı araştırmalara göre ÖÖG'de cinsiyet farklılıklarının olmadığı aksine erkeklerde kızlara oranla daha şiddetli ve kalıcı bir şekilde bulunduğu gözlenmiştir (Özat, 2010).

2.5.7.1. Türkiye'de Özgül Öğrenme Güçlüğü

Türkiye'de 1961 yılında hazırlanan 2. Anayasanın 50. Maddesinin c fıkrasında: “Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” İbaresine ve yine 7 Kasım 1982'de yürürlüğe giren Anayasanın 42. Maddesinde bulunan, “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” İbereleri ile özel eğitime dikkat çekilmektedir.

1951 yılı öncesine kadar özel eğitime gereksinim duyan bireylere sağlık ve sosyal yardım hizmetleri verilirken bu tarihten itibaren özel eğitim hizmetleri olağan eğitim hizmetleri arasına yer almıştır (Demirkıran, 2005).

Türkiye'de özel eğitime gereksinim duyan çocukları kapsayan ve bakanlar kurulunca yürürlüğe konan ilk yönetmelik 1967 yılında

yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği'dir. Bu yönetmelik kapsamında özel eğitime gereksinim duyan çocukların tanımı, sınıflandırılması, alınması gereken hizmet kapsamı ve tedbirleri içermektedir (Çağlar, 1981).

Türkiye'de engelli bireyler için ilk kanun düzenlemesi 12.10.1983 tarihli ve 2916 sayısı ile Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'dur. Bu kanun Milli Eğitim Bakanlığına bağlı merciler ve üniversiteleri engelliler için hizmet sağlanmasını gerekli kılan bölümlerin oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır.

06/06/1997 tarihinde kabul edilen 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname madde 1'de " Bu Kanun Hükmünde Kararnamenin amacı, özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemektir." Ve madde 2'de " Madde 2 - Bu Kanun Hükmünde Kararname; özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini; bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsar."

31.05.2006 tarihinde yayımlanan ve 26184 sayılı Resmî Gazete ile yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği birinci maddesinde; " Bu Yönetmeliğin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemektir."

Toplum içerisinde bireysel farklılıklara uygun eğitim hizmetlerinden faydalanılması Osmanlı Devleti zamanında yer alan Enderun Mekteplerindeki üstün zekalı çocukların eğitimleri olduğu kabul edilebilir. Bunun dışında ise bilinen ilk adım 1889'da Grati diye bilinen bir bireyin İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde sağır okusunun açılmasını ve ardından yine aynı merkezde körler için sınıf açılmasıdır. 1921 yılında

İzmir'de körler okulu ardından 1923'te yine İzmir'de sağır okulu açılmıştır (Güven, 2003). 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, 1983 yılında ise Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na dönüşerek görev ve yetkileri genişletilmiştir. 1992 yılında ise Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur ve alanla ilgili tüm çalışmalar buradan yönetilmeye başlanmıştır. Bu çalışmalar: Engelli çocukların erken tanısı (rehberlik ve araştırma merkezlerince yürütülen), engelli çocuklara eğitim veren okullar veya özel sınıflar açma, meslek kazandıran iş okulları açma, üstün çocuklara yurt içi ve dışı eğitim olanağı sağlama, okullardaki özel eğitim öğretmenlerine hizmetiçi eğitimi vererek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama gibi. Ayrıca Başbakanlığa bağlı olarak çalışan Özürlüler İdaresi Başkanlığı da engellilere yönelik çalışmalar yapmaktadır (Aksoy, 2005).

Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik ilk sistemli adım, 1953'te Gazi Eğitim Enstitüsünde Mithat Enç öncülüğünde atılmıştır (Akçamete, 2002). Üniversite programları kapsamında ilk olarak 1952-53 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde özel eğitim şubesi açılmış fakat iki yıl mezun verdikten sonra kapatılmıştır. Ardından 1965 senesinde Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi programları kapsamında özel eğitim bölümü açılmıştır. 1983-84 ders yılında ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği programı ile alana öğretmen yetiştirmeye başlanmıştır (Özsoy, 1989).

Türkiye'de özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar sınıf öğretmenleri, rehber öğretmeni veya ailenin bir problem gözlemleri sonucunda psikiyatristlere başvurmaları ile başlayan bir süreçtir. Yapılan klinik gözlem ve testler ile hastane heyetinin verdiği karar sonucunda çıkan Sağlık Kurulu Raporu'nda %20 oranında engellilik ile Rehabilitasyon Araştırma Merkezi'nin yaptığı eğitsel inceleme sonucunda özel eğitim tedbir kararı ile bireyler, engellik raporu alarak özel eğitim desteğinden yararlanmaktadırlar (Aslan, 2015).

Türkiye’de ÖÖG tanısı genellikle ikinci ve üçüncü sınıflarda konmaktadır (Demir, 2005). Bu durum erken müdahale hizmetleri için geç kalınmış olması bireyin gelişimi açısından sorun teşkil etmektedir. Geç kalınmışlık alınacak Özel eğitim hizmetlerinin süresini uzatmakla birlikte, ailenin giderlerini arttırmakta, bireyin müdahaleden en yüksek verimi alamamasına neden olmaktadır. Ayrıca erken fark edilemeyen çocuklarda okula karşı olumsuz tutumlar, devamsızlık sorunları, sosyal uyum problemleri görülebilmektedir. Tüm bunların sonucu olarak akademik başarısızlık, öğrenilmiş çaresizliğe dönüşmekte ve öğrencilerde olumsuz okul algısı oluşmasına sebep olmaktadır.

2.5.7.2. KKTC’de Özgöl Öğrenme Güçlüğü

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin 1986 tarihli Milli Eğitim Yasası’nın 5. bölümünün, 41.42.43.44. maddelerinde sosyal ve kültürel bütünleşme ve ilgi yeteneklerini azami derecede geliştirme fırsatı olanağı vermek ibareleri geçmektedir (RG:51,1986). Lakin bunun uygulanması ile ilgili olarak nasıl ve kimlerle birlikte hazırlanması gerektiğini içeren bir özel eğitim yasası bulunmamaktadır.

Ülkemizde özgöl öğrenme güçlüğü konusu yeni gelişen ve ilgi gösterilen bir alan olduğu için var olan bilgiler sınırlıdır. Bu bağlamda ada genelinde aktif olarak Kuzey Kıbrıs Disleksi Derneği ve sınırlı sayıda özel eğitim merkezleri bulunmaktadır. Kuzey Kıbrıs Disleksi Derneği yetkililerinin 2011 yılında yaptığı açıklamalarda, KKTC’de 2010 yılında 130-140 çocuğa disleksi tanısı konulduğu belirtilmiştir. (TAK, 2011)

Ülkemizde özel gereksinime sahip bireylerin yaygın olarak yerleştirildikleri

eğitim ortamları: kaynak oda destekli kaynaştırma ve özel eğitim merkezi şeklindedir (Kanlı, 2014). Ülkemizde özel eğitime muhtaç çocuklar özürlülük durumlarına göre gruplandırılır (<http://www.mebnet.net/?q=node/41>).

2.5.7.3. Dünya’da Özgül Öğrenme Güçlüğü

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı’na göre okula giden çocukların %5-15 inde özel öğrenme güçlüğü görülmektedir. 28 ülkeden alınan verilere göre okuma bozukluğu (disleksia) Japonya ve Çin’de %1 ile en düşük, %33 ile Venezüela’da en yüksek oranda görülmektedir. A.B.D. de %20 ve daha çok oranda çocuk okumayı öğrenme becerisinde zorluk çekmektedir (Doğan, 2012).

Britanya nüfusunun %10’u dislektik olmakla beraber bunun %4’ü ileri derecededir. 2010 Eşitlik Yasası(Equality Act 2010) ‘na göre disleksi bir engel grubu olarak kabul edilmiştir (Gür, 2013).

Danimarka, İngiltere ve Avusturya gibi ülkelerde şahıslar hayata katıldıkları zaman sonrasında sistemli olarak değerlendirilmekte ve gereksinim duyulduğu anda erken müdahale edilmek üzere takip edilmektedirler. AB ülkelerinin birçoğunda özel eğitim değerlendirme hizmetleri erken çocukluk döneminde veya okulöncesi dönemde başlamaktadır (Vural ve Yücesoy, 2004).

2.5.8. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Eğitim Ortamları

Özgöl öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin faydalanması gereken eğitim düzenlemelerini Bredberg ve Segel (2001), üç ana başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar a. Ses temelli farkındalık ve okuduğunu anlama becerileri çalışmak, b. Sosyal uyum becerilerinin geliştirilmesi, c. Akademik performansı destekleyici çalışmaları içeren eğitim programları düzenlenmelidir.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin, psikolojik gelişim süreçlerini sağlıklı tamamlayabilmeleri açısından normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte erkili paylaşımlar yaşamaları gerekmektedir (1. Özürlüler Şurası, 1999).

2.5.9. Erken Tanı Ve Önleme

Alanda yapılmış araştırmalar incelendiğinde büyük çoğunluktaki araştırmacı erken tanı ve müdahalenin önemine işaret etmiştir. Araştırma sonuçları, risk grubunda yer alan çocukların daha okul öncesi dönemde belirlenebildiğini ve uygun müdahale programları ile desteklendiğinde öğrenme güçlüğü ile tanılanma olasılıklarının büyük oranda azaltıldığını göstermiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile çocukların gereksinim duydukları alanlarda büyük motor, ince motor, dikkat, sosyal beceriler ifade edici dil becerileri ve erken okur- yazarlık becerilerinin geliştirilmesine ve sonraki yıllarda gerekli akademik beceriler için sağlam bir temel oluşturulmasına yönelik çalışmalar düzenlenir (Doğan, 2012).

Özel eğitim desteğine gereksinim duyan bireyin bilişsel, duyuşsal, işitsel, görsel, akademik ve sosyal alanların tümündeki performanslarının değerlendirilmesi ve öğrenci ile ailesinin yönlendirilmesini içeren zamandır

(Andersen, 1978). Değerlendirmelerin temelinde çocuğun eğitim hakkını gözetmek bulunur (Özel Eğitimde Kalite Komisyonu 2001; NJCCD, 2005).

Eğer bir çocuk sınıf içerisinde sunulan konuları akranlarına nazar geç veya zor öğreniyorsa sınıf öğretmeni onu çok iyi gözlemlemeli ve davranışlarını kaydetmelidir. Çocuğun gereksinimlerini gidermeye yönelik sınıf içi düzenlemeler yaparak destek olmalı ve çocuğa yönelik değişiklikler yapmalıdır (Doğan, 2012).

2.5.10. Zeka ve Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğüne tanılamak amacı ile kullanılan Wecshler Zeka Testi (WISC-R) toplam puanı ile performans ve sözel puanların birbirleriyle ilişkileri, alt test puanlarının karşılaştırılması sonucunda çıkan puanlara göre karar verilmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda temel fonolojik süreçlerdeki eksiklikler teorik ve empirik olarak kısa süreli sözel hafıza problemleri ile ilgili olduğu saptanmıştır. Kısa süreli sözel hafıza, genellikle sıralı sayı ya da harflerin sözel tekrarlanması WISC-R Sayı Dizisi alt testinde olduğu gibi belirlenir. Araştırmacılara göre dislektik çocuklarda bu alt test puanında kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar görülmektedir (Demir, 2005).

Öğrenme güçlüğüne belirlemede WISC-R testinin alt testleri arasındaki ilişkiyi açıklayan Bannatyne Kategorileri Mekansal Yetenekler > Kavramsal Yetenekler > Sıraya Koyma kullanılmıştır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar WISC-R test puanlarının ve Bannatyne Kategorilerinin öğrenme güçlüğü tanısı koymada yardımcı olmayacağı görülmüştür. Buna karşın bu puanların tanı gruplarını kontrol grubundan ayırt ettiği ve ÖÖG'nin tanısında yararı olduğu bulgusu desteklenmiştir (Turgut, 2008).

2.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Eğitim yolu ile, kişinin içinde yaşamını sürsürdüğü toplumun yapısına uygun olarak kendi yeterliliklerine göre ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve edinimleri kazanarak ilerlemesidir (Başaran, 1994).

Eğitim vasıtası ile bireylerde gerçekleşmesi beklenen bilgi ve beceriler çoğunluğa uyum sağlanacak şekilde düzenlenmiştir. Çeşitli nedenlerden dolayı yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler eş zamanlı performansı sergileyemedikleri gözlenmlenmiş ve bu sebepten ötürü azınlık dahi olunca düşük performans verileri dikkate alınarak hareket edilmesi gerektiğinin önemine dikkat çekilmektedir (Özyürek, 2012; Pektaş, 2008).

Risk grubunda olan bireyler dahil bireysel farklılıkların düzeyine bağlı olarak destek hizmetler ve önleyici tedbirler alınması, sınırlılıkların artmasında en verimli müdahale ve mücadele biçimidir (Can, 2015).

Doğa kanunları gereği her birey farklılıkları ile dünyaya gelir (Çağlar,1987). Bireyin doğasında buşunan farklılıklar öğrenme özelliklerine etki ediyorsa, farklılıklara hitap eden özel eğitim desteğine ihtiyaç duyduğu düşünülebilir.

2012 Özel Eğitim Hizmetler yönetmeliğine göre, hizmetten faydalanacak her öğrenci için eğitsel amaçları içeren bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturulmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; öğrencinin var olan performansını belirlenerek ihtiyaçları doğrultusunda hangi ortamda, kim tarafından, hangi içerikle ve uygulamanın süreceği zaman dilimini içerir. Yanı sıra kararlaştırılan programın etililiği ve öğrencinin hedeflenen amaçlara ulaşılma durumunu içerir (Sarı ve İlik, 2014).

Etkili bir akademik yaşantı ve sosyal beceriler kazandırabilmek için tedbirler alınmalıdır. Alınacak olan tedbirlerin amaçlı ve sistematik olması gerekmektedir. Bireye neyi, ne zaman, nerede, kim tarafından müdahale edileceği önceden planlanmalıdır (Ataman, 2012).

Hazırlanacak olan planlamaya özel eğitim literatüründe verilen ad “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı”dır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), bireye özel olarak hazırlanan ve kapsamında verilecek olan hizmetin ortamı ve sistematik olarak öğretilecekleri içeren aşamalardan oluşmaktadır. BEP, özel gereksinimli bireyin eğitsel ihtiyaçlarının geliştirildiği ve yazılı olarak sunulduğu, bir ekip tarafından geliştirilmiş programdır. Bireysel farklılıklara hitap edebilecek en etkili yöntem Bep hazırlanmasıyla mümkündür (Fiscus ve Mandell, 2002).

Öğrenci için hazırlanan BEP, öğrencinin yerleştirildiği eğitim ortamının en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olmasına özen gösterir niteliktedir (Özyürek, 2012).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturulmaya başlamak için öncelikle öğrencinin sağlıklı ve tam performansı doğru bir şekilde ölçümlenmelidir (Spinelli, 2006). Öğrencinin performans düzeyini yazarken dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde maddeleyebiliriz:

- Değerlendirme verilerine göre oluşturulmalıdır (Kargın, 2012; Batu, Çolak, ve Odluyurt, 2013)
- Öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri ifade edilmelidir (Spinelli, 2002; Akt. Kargın, 2012; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013)
- Performans düzeyi belirtilirken matematiksel verilere dayandırılarak ölçülebilir ve ilerleme veya gerilemeler gözlemlenebilir şekilde yazılmalıdır (Snell ve Brown, 2006; Akt. Kargın, 2012; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013).
- Performans düzeyünde yazılan maddeler parçalara bölünerek kısa ve uzun dönemli amaçların yazımına olanak sağlayacak şekilde belirtilmelidir (Kargın, 2012; Batu, Çolak, ve Odluyurt, 2013).
- Yazılan performans düzeyi gerçeği yansıtacak şekilde ve değerlendirmenin yapıldığı anı yansıtacak şekilde yazılmalıdır (Kargın, 2012; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013).
- Öğrencinin eğer belirtilmesi gereken sağlık, gereksinimler konusunda özel durumları varsa performans düzeyinde mutlaka

belirtilmelidir. Bu bilgiler iyi bir bepin oluşumunu etkileyecektir (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013).

2.6.1. Bep'in Tarihsel Oluşumu

1960'lı yıllar itibari ile insanların ferah bir yaşam sürdürebilmeleri için insan hakları hususunda gelişim ve oluşumlar başlamıştır. Bununla birlikte ABD'de 1971 yılında, Pensilvanya Zihinsel Engelli Vatandaşlar Derneği'nin açtığı bir davanın öncülüğüne açılan diğer davalara takriben tüm engelli çocuklar için eğitim yasasının yanı sıra özel gereksinimli bireylere uygun eğitim programlarının sağlanması zorunlu hale getirilmiştir (Fiscus ve Mandell, 2002).

Türkiye'de 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile BEP hazırlanması yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir.

2.6.2. Bep Ekibi

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye yönelik eğitim uygulamalarının yapıldığı okul ve kurumlarda, gereksinim duyan bireyler için BEP'in geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için bir ekip kurulmalıdır oluşturulmalıdır (Werts, Culatta ve Tompkins, 2007; Akt. Avcıoğlu, 2011).

İyi bir BEP ekibi, öğrenci ve öğretim programları hakkında bilgi sahibi olan ve gerek duyulan kaynaklara ulaşım öğrencinin bireysel özelliklerine göre uyarlamaları yapabilen kişilerden oluşan bir ekip tarafından gerçekleştirilir (Clark, 2000).

Bep ekibinde yer alması gerek üyeler yasal olarak belirtilmiş olsa da öğrencinin yerleştirildiği okulun ortamına göre düzenlenerek hazırlanmaktadır. Yasal olarak belirlenen tüm üyelerin mevcut olmaması halinde öğrenciyle birinci derecen ilgilenen kişi olarak sınıf öğretmeni ve yanı sıra rehber öğretmeni ile birlikte branş öğretmenleri ile okul yöneticisinden oluşacak şekilde düzenlenmelidir (Kargın, 2013).

Bep ekibine seçilecek olan kişilerin etkili ve kaliteli bir iletişim kurmaları, düzenlenecek olan bepin etkililiğini paralele ölçüde erkileyecektir. Her birey düzenlenen bep toplantılarına öğrenci hakkında bilgiler getirerek çocuk hakkında değerlendirmeler yapılmasına katkı koyar. Bu belgeler sistematik bir şekilde kayıt altına alınmalıdır. Öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde bir bireyselleştirilmiş eğitim programı ve destek hizmetleri hazırlanmalıdır (Can, 2015). Düzenli kontrollerin yapılması ve ilerlemelerin değerlendirilebilmesi için alınan eğitimsel kararlar bir dönemlik ve ya yıllık olarak uygulanır (Snell ve Brown, 2006).

Verimli ve etkili bir BEP hazırlayabilmek için öğrencinin var olan performansı çok iyi değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme ile öğrencinin güçlü ve zayıf yanları ile , yapabildikleri ve yapmakta zorlandıkları tanımlanmaya çalışılır (Kargın, 2012).

2.7. Tutum Kavramı

Tutum kavramı için yıllardır pek çok tanım yapılmaktadır. Fishbein ve Ajzen (1975)'e göre tutum, öğrenilir, hareketi gerçekleştirmeye elverişli şekle getirir ve bu eylemler objeye karşı olumlu veya olumsuzdur şeklinde tanımlamaktadır. Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemlemek imkansızdır. Ancak varsayımlar veya bir konu yada olayla ilgili kanılarını ölçebiliriz.

Bireylerin bir olay veya nesneye karşı olan tutumların doğru gözlemlemek güçtür. İçsel bir süreci somutlaştırmak maksadı ile kanılar

yoluyla ifade edilebilirliği ele alınır. Tutumların ölçülebilmesinde tamamen kanıları varsayarak ilerlenmesi görüşüne katılmayanlarda vardır. Özgüven (1994)'e göre, bireylerin söyledikleri ile davranışları arasında kimi zaman tutarsızlıkların gözlemlenebilmesinin olası olduğu kanısındadır. Ona göre tutumların ölçülebilmesinde bireylerin davranışları sonucunda tutumlar gelişir.

2.7.1. Tutumun öğeleri

Fishbein ve Ajzen (1975)'e göre tutumun üç temel özelliği vardır. Bu öğeler; tutum öğrenilir, eylemi uygun hale getirir ve bu eylemlerin sonuçları olumlu veya olumsuzdur şeklindedir.

Katz ve Stotland (1959)'a göre tutumun öğeleri duygusal öge, bilişsel öge ve eylem ögesi olmak üzere üçe ayrılır.

1. **Duygusal Öge:** Pozitif veya negatif yönde hislerden oluşur. Bu hislere göre sergilenen tutumların düzeyi farklılık gösterir. Sergilenen tutumların bir kısmı yalnızca hislere dayanır. Anderson (1988) ise bu duruma ek olarak his, uyum, hedef, yöne ve yoğunluk duyuları ile tutumları açıklamaktadır. Ona göre hisler ve uyum tutumu diğer özelliklerinden ayırmaktadır. Çünkü tutumlar bir objeye yönelik olumluluk ve olumsuzlukları içeren bir histir. Tutumlar olumlu veya olumsuz, ilgili veya ilgisiz, değerli veya değersiz, kabul edilebilirlik ve kabul edilemezlik hisleriyle ifade edilir.
2. **Bilişsel Öge:** Tutumlar içinde bulunan toplumun değer yargıları, bilgi ve inanç düzeylerine göre değişiklikler göstermektedir. Bazı tutumlar doğru olmayan bilgiler ve olumsuz inançlara göre şekillenmektedirler. Bireyin olgu ve olaylara karşı kuvvetli bir hissi

olmayabilir buna rağmen inançlar doğrultusunda tutumlar sergileyebilir. Kelime anlamı incelendiğinde biliş kelimesi, ‘‘canlının, bir nesne ya da olayın varlığıyla ilgili olarak bilgili ve bilinçli duruma gelmesi süreci’’ şeklinde tanımlanmaktadır (<https://www.google.com.tr/#q=bili%C5%9F+ne+demek>). Bu sebepten ötürü tutumların bilişsel kısmını inançlar, değer yargıları oluşturmaktadır.

3. Eylem Ögesi: Bilişsel boyuttaki bilgiler doğrultusunda davranışlarda gözlemlenen farklılıkları içerir. Tutumlar bilişsel özelliklere değişiklik gösterdiğinden, tutumların değiştirilmesi derslerinde öğretmenlerin bilişsel bilgi boyutlarının eğitilmesine yönelik dersler verilmelidir (Katz ve Stotland, 1959).

2.7.2. Tutumların Fonksiyonları

Mc Guire (1969) alanyazın taramalarında tutumun fonksiyonlarını dört ana başlık altında toplamıştır. Uyum sağlayıcı fonksiyonlar, bilişsel fonksiyonlar, ihtiyaçların doyurulması fonksiyonları ve ego savunması fonksiyonlarıdır.

- 1- Uyum Sağlayıcı Fonksiyonlar: Edinilen tutumların kimisi bireye fayda sağlar. Yaşantı yoluyla elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak elde edilen tutumlar fayda sağlayan tutumlardır. Daha somut belirtecek olursak küçük bir çocuğun kalorifer soba gibi sıcak bir objeye dokunduğu zaman yanma hissini hissetmesi sonucunda ateş vb cisimlerle karşılaştığında temkinli davranması veya tekrardan dokunmaması, o çocuğun fiziksel yaşantılar sonucu edindiği pozitif yönlü tutumlara örnektir. Yetişkinlik düzeyinde ise, bir grubun üyesi veya kabul edilebilirlik düzeyini artırmak amacı ile uygun

davranışların sergilenmesi sonucunda edinilen tutumlar yine yaşantı sonucu uyum sağlayıcı tutumlardandır.

- 2- Bilişsel Fonksiyonlar: Evrende olayların gelişim ve oluşumu karmaşık bir süreçtir. Bu süreçten bireyin anlamlı sonuçlar çıkartarak analizler yapması sonucunda edindiği tutumlar, bilişsek fonksiyondur. Sayısız olaylardan yaşananları kategorizelere ayırarak sınırlandırılmasının, etkili iletişim ve çevre edinilmesibi sağlar. Tüm bu süreç benimsenen tutumlar bilişsel boyutu kapsar.
- 3- İhtiyaçların Doyurulması Fonksiyonlar: Arkadaşlık, eş, akrabalık ilişkileri, iş ilişkileri, etkili ve kaliteli zaman geçirilmesi gibi ihtiyaçlar, insan doğasının temelinde mevcuttur. Bu süreçlerde kadın ve erkeklerin biribilerine doğrudan olumlu tutumlar geliştirmeleri, bu gibi ihtiyaçların doğrudan kazanılması durumudur.
- 4- Ego Savunma Fonksiyonlar: Değer yargıları ve inançlar doğrultusunda bireyin öz benliği değerlendirerek geliştirdiği tutumlardır (Mc Guire, 1969).

2.7.3. Tutumların Ölçülmesi

Tutumların ölçülmesinde; tutumun yönü, derecesi ve boyutları dikkate alınır. tutumun yönü, hoşlanma, hoşlanmama, pozitif, negatif olma durumu gibi hislerden oluşan niteliğidir. Tutumun derecesi kabul edilme veya reddetme durumunu ifade eder. Tutumun yoğunluğu ise, davranışın ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde dışa dönük olma durumlarını belirlemektedir.

Tutum, inanç, algı ve kanaatlerin ortaya çıkışı yaşanan çevre koşullarına göre şekillenmektedir. Tutum, inanç, algı ve kanaatlerin ölçülmesindeki kesinlik değişebilir. Ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin geçerliliği, bu ölçülmesi planlanan içsel özellikleri temsil ettiği düşünülen

davranışların tanımına bağlıdır. Bu içsel özellikler gözlenebilir ve anlam yüklenebilir davranışlarla tanımlanmış olmalıdır (Bayat, 2014).

Tutumların ölçülmesinde kullanılan yöntem, ölçek ve teknikler şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Özgüven, 1994, s.337).

- (1) Açık ve Yapıtlı Tutum Ölçekleri: İçerik bakımından açık uçlu ve yapılandırılmış uyarıcılardan oluşan soru tiplerinin bulunduğu ölçeklerdir. Likert ve Thurstone türü ölçekler bu gruba dahildir.
- (2) Açık ve Yapıtsız Tutum Ölçekleri: içerik bakımından açık uçlu ve soruların yanlarının yapılandırılmamış boyutlarını ölçme amacı ile kullanılan ölçeklerdir. Bu ölçek türleri arasında serbest cevap, serbest çağrışım teknikleri, serbest görüşme, biyografi, soru sorma yaklaşımları ve yazılı metin çalışmaları yer alır.
- (3) Kapalı ve Yapıtsız Tutum Ölçekleri: Yönergelerin içerik bakımından kapalı ve uyarıcıların gösterilen tepkilere karşı yapılandırılmamış araçlardan oluşan ölçeklerdir. Bunlar söz, mürekkep lekes, resim gibi projektif teknikleri içermektedir.
- (4) Kapalı ve Yapıtlı Tutum Ölçekleri: Objektif tutum ölçekleridir. Yapılandırılmış sorulardan oluşan fakat içerik bakımından açık olmayan ölçeklerdir. Bunlar çeşitli test ve envanterlerdir.

Anderson (1988)'e göre tutumların ölçülmesinde üç kategori söz konusudur. Birinci kategori de, ölçekler aracılığı ile bireylere sorulan sorular, nitelik ve ya ifadelere verdikleri tepkiler ölçülmektedir. İkinci kategoride, bireylerin tutumlara yönelik gösterdikleri davranışlar ele alınmaktadır. Üçünü kategoride ie, bireylerin fizyolojik tepkileri bakımından ele alınarak incelemeler ele alınmaktadır.

Bireylere sorulan sorular, nitelik veya ifadelere duyguları vasıtası ile verdikleri tepkiler ölçülmesinden oluşur. Bu sorular veya ifadeler listesine ölçek denilmektedir. Yaygın olarak Likert, Thustone, Guttman ve Duygusal Anlam Ölçekleri kullanılmaktadır.

Thurstone, Likert ve Guttman ölçekleri cümlelerden oluşmakta, Duygusal anlam ölçeği ise iki uçlu değer yargılarını belirtecek biçimde düzenlenmiştir.

Thurstone ve Guttman ölçeklerinde cümleler bir boyut üzerine yerleştirilmez aksine tutum boyutunun tamamını ele alırlar. Bu özelliği ile Likert tipi ölçeklerden ayrılmaktadırlar. Likert ölçeklerinde cümleler tutumların iki ucuna yazılmışlardır. Guttman ölçekleri birikimli ölçektir. Birikimli ölçek, hedeflenen nokta üzerinde bulunan bir cümleye olumlu tepkide bulunulduğu zaman, ardında gelen tüm cümlelere olumlu tepki verilmiş sayılmaktadır. Thurstone ölçeklerinde ise, cümleler ölçek üzerinde eşit aralıklarla dizilmektedir. Olumlu anlam taşıyan cümlelerin tutuma olan etkisi ortak bir nokta etrafında toplanılacağı varsayımında hareket eder. Bu noktanın solundaki cümleler aşırı olumsuz, sağındaki cümleler ise aşırı olumlu duyguları temsil etmektedir. Duygusal anlam ölçeği için uygun sıfatlar ve tanımlar bulmak amacı ile iki kullanılmaktadır. Birincisi Osgood, Suci ve Tannebaum (1954), diğeri Allport ve Odbert (1936) tarafından hazırlanan çalışmalardır (Anderson, 1988, s.423).

Edwards (1957)'e göre tutum ölçeklerinde kullanılacak ifadelerin yazımında dikkat edilmesi gerek 14 sınırlılık önermektedir. Bunlar:

- 1) Şimdiki zamandan çok geçmişe atıf yapan tutum cümlelerinden kaçınmak.
- 2) Ele alınan psikolojik konu ile ilişkisiz tutum cümlelerinden kaçınmak.
- 3) Ölçeğin uygulandığı kimseler tarafından anlaşılmayacak kelimeleri kullanmakta kaçınmak.
- 4) Gerçek olayları yorumlayan veya gerçek olaylara dayalı olarak yorumlanabilecek ifadelerden kaçınmak.
- 5) İki olumsuz ifadeyi birarada kullanmamak.
- 6) Cümlelerin kısa olmasına dikkat etmek.
- 7) Tutum cümlelerini basit cümle yapısında ifade etmek.

- 8) Kullanılan ifadelerde dilin basit, açık ve kesin olmasına dikkat etmek.
- 9) Kabul edilebilecek veya herkesin kabul etmeyeceği ifadelerden kullanmaktan kaçınmak.
- 10) Tutum cümlelerinde hepsi, daima, hiçbir gibi cecaplayıcı belirsizliğe götüren evrensel kelimeleri kullanmaktan kaçınmak.
- 11) Her cümleyi sadece tek bir düşüncüyü içerecek şekilde yazmak.
- 12) Sadece, yalnız gibi benzer yapıdaki kelimelerle cümle yazarken dikkatli olmak ve bunları ölçülü kullanmak.
- 13) Hakkında birden fazla yorum yapabilecek ifadelerden kaçınmak.
- 14) İlgi konusu olan ölçeğin duuyşsal ranjını bütünüyle kapsadığına inanılan cümleleri seçmek.

Tutum ölçeklerinin amacı soyut ifadelerden oluşan değişkeni somutlaştırarak nitel özelliklerini ifade etmek ve bu verileri sayısal değerlerle sunmayı hedeflemektedir. Bir değişkenin sayısal veriler aracılığı ile ifade edilmesinin olumlu yanları vardır. Nitel bir özelliğin sayılarla aracılığı ile somutlaştırılarak sunulması, değişkenlerin analiz edilebilirliğini sağlar. Tutumlara ilişkin değişkenlerin derecelendirilerek ifade edilmesi, verilen karşılaştırılarak yorumlanmasına imkan sağlar.

Tutumların ölçülmesinde derecelendirme ölçekleri kullanılmaktadır. Bu ölçeklerde kabul edilen varsayımlar vardır.

- a) Süreklilik: Derecelendirme ölçeklerinde, tutumların kategorilere göre değilde sürekli bir değişken olduğunu kabul eder. Tutum ölçeklerinde, iki uç ifade arasındaki sonsuz derecelerin küçük birimlere ayrılarak sürekliliğinin korunacağını varsayar.
- b) Tek boyutluluk: Derecelendirme ölçeklerinde ölçülen niteliğin olması mümkün olan tek bir özelliğe bağlı kalması kabul edilir. Ölçeklerdeki maddelerin iç tutarlılık dereceleri araştırmalara tek boyutun ölçüldüğü varsayılmaktadır.

c) Doğrusallık: Ölçülen niteliğin bir doğru çizgi biçiminde sürekli olduğu ve aralıkların birimlerler gösterilmesidir (Anderson, 1988).

2.7.4. Öğretmen Tutumları

Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınması ve gelişimindeki etkisi tüm toplumlar ve gelişmiş ülkeler tarafından kabul edilmekte dolayısı ile çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Bir toplumun ilerlemesi ve refah düzeylerinin artması için eğitim ortamlarında verilen eğitim ortamlarında verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitimin kaliteli olabilmesi için iyi öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Özyar, 2003; Seferoğlu 2003). Çünkü “eğer öğretmen meslekte öğreniyorsa, o öğretmenin sunacağı eğitim hizmetinin kalitesi de yüksek olur” (Seferoğlu, 1999).

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminden sorumlu kişi olan sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile birlikte tutumlarının da araştırılması gerekmektedir. Tutumlar, bilgi ve becerilerin kazanılmasında doğrudan etken olmaktadır. Öğretmen tutumları, sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkisini önemini araştırmacılar vurgulamaktadır (Lombano, 1982). Bu önemden yola çıkarak özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal sınıf ortamlarında eğitim görmelerine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumları ve tutumları etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenler açısından incelenecektir.

Sınıf öğretmenleri, özel eğitim desteğine gereksinimi olan çocukların tanılanma sürecinin başlamasında önemli etkiye sahiptirler. Tanılanma süreci başlayıp uygun eğitim programları düzenlenene kadar birden fazla sorumlulukları mevcuttur (Cook ve Armbruster, 1983).

Öğretmenlerin çocukları tanılama için gerekli merciilere yönlendirmeden önce çocuk gelişimi ve gelişim sorunları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Strickland ve Turnbull, 1990). Buna ek olarak, öğretmenlerin sağlıklı yönlendirmeler yapabilmeleri için ilgili kurumlar ve görevleri ile ilgili bilgiye de sahip olmaları gerekmektedir (Schultz, Carpenter ve Turnbull, 1991). Tanılama sürecinin başlaması için gerekli yönlendirmeyi yapan ve tanılama sürecinde doğrudan bir görevi olmasa bile çocuk hakkındaki ilk gözlemlerini uzmanlar ile paylaşmak gibi sorumlulukları da vardır (Cook ve Armbruster, 1983).

Mesleki yeterlilik yönünden başarılı performans sergileyen öğrencileri için gerekli öğrenme ortamlarını ve hizmetleri sunabilirler. Sınıf öğretmenleri her öğretim döneminde farklı beceri, sosyo ekonomik düzey, yaş grubu ve performans düzeylerine sahip öğrenciler ile karşılaşmaktadırlar. Karşılaşılan bu ve benzeri durumlarda çıkabilecek sorunları minimum düzeye çekebilmek sınıf kontrolü açısından değerlidir (Seferoğlu, 2004).

Öğrencilerin akademik performanslarının değerlendirilmesi ve gelişimi incelenmesinde öğretmen görüşlerinin etkisi büyüktür (Cooney & Shealy, 1997). Öğretmen görüşleri aracılığı ile herhangi bir dersin öğretimi, öğretim programlarının işlevselliği ve programlardaki eksiklikleri gözlemlemek söz konusudur (Bal, 2008; Dede, 2007; Orbeyi, 2007). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi birikimlerinin incelenmesi, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin incelenmesi açısından etkisi büyüktür.

Araştırmalara göre (Saravanabhavan & Saravanabhavan, 2001; Wadlington, Wadlington, & Rupp, 2006) öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı olumsuz tutumlar sergilediklerini görülmüştür. Literatürde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğrenme bozukluğuyla ilgili birkaç araştırma (Alghazo & Naggat Gaad, 2004; Bevan & Butterworth, 2002; Saravanabhavan & Saravanabhavan,

2010; Wadlington & Wadlington, 2005; Wadlington & Wadlington, 2006; Wadlington, Wadlington, & Rupp, 2006) yer almaktadır.

Birleşik Arap Emirlikleri'nde yapılan bir araştırmada ilkokulda hizmet veren, yüz elli öğretmenin öğrenme bozukluğuyla alakalı tutumlarını değerlendirmiştir (Alghazo ve Naggar Gaad, 2004). Araştırma sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı olumsuz tutum sergiledikleri sonucunun yanı sıra özellikle erkek öğretmenlerin olumsuz tutumlarının daha yoğun olduğu kanısına varılmıştır. Bunun yanı sıra mesleki kıdemin ilerlemesi sonucu sınıf içinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin varlığının daha çok kabul gördüğü gözlenmiştir.

Hindistan'da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri ile ilgili olarak ortaokullarda hizmet veren yüz kırk dört öğretim görevlisi, özel eğitim kurumlarında hizmet veren otuz sekiz öğretmen ve yüz altmış beş öğretmen adayının bilgi seviyesini belirlemek amacı bir çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde öğrenme bozukluğuyla ilgili öğretmen adaylarının bilgi seviyesinin ortaöğretim ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre anlamlı ve daha düşük bir seviyede olduğunu göstermiş ve öğretmenlerdeki öğrenme bozukluğuyla ilgili bilgi seviyesini, mesleki deneyimin etkilemediği görülmüştür (Saravanabhavan & Saravanabhavan, 2010).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili görüşlerini yansıtan araştırmaların mevcut olmasına rağmen, bu tip araştırmaların ulusal ve uluslararası alan yazında sınırlı sayıda olması daha çok araştırmaya ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak, bu araştırmanın temel amacı, bu çalışmaya katılan ilköğretim devlet ve özel okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin tutumları ile söz konusu konuyla alakalı olarak bilgi düzeyleri hakkında genel durumunu değerlendirmektir. Bununla birlikte çalışmada öğrenme güçlüğüyle ilgili ilköğretim okullarının mevcut

durumu ortaya koymak ve mevcut durumdaki eksiklerin nasıl giderilebileceği hakkında çözüm önerileri geliştirmek hedeflenmektedir.

Feldman ve Arkadaşları (1989) ile Altman (1981), öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar içerisinde olmalarına etken olarak, öğretmenlerinin engelli öğrencilerin özellikleri ve gelişim zamanı ve özellikleri ile ilgili eğitimlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarına dikkat çekmektedirler.

Seaton (1982)'a göre sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin tutumlar üzerindeki etkisini inceleyen çalışmasında, bilgi düzeylerin öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Yiğiter 2005 yılında sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumlarını incelemek amacıyla Kırcaali-iftar'ın 1996 yılında Türkçe'ye çevirdiği “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanarak bir araştırma yapmıştır.

Engelli bireylerle karşı tutumları inceleyen araştırmalarda, bilgi düzeylerinin tutumların nasıl şekilleneceği hususunda olumlu sonuçlara neden olduğu gözlemlenmiştir (Higgs, 1975; Larrivee, 1981). Alanyazın incelendiğinde bireylerin bilgi birikimleri ile davranış şekilleri arasında doğrudan bir bağlantı olduğu saptanmıştır (Küçüker, 1997).

Sınıf öğretmenlerinin sınıfında öğrenim gören öğrencilere karşı davranışlarını ve öğrencilerin akademik performanslarını öğretmenlerin bilgi düzeylerinin etkilediği belirtilmiştir (Peltier, 1993).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ile verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Bilgi Düzeylerinin Saptanması amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evrenini tamamına ulaşılması zaman, maliyet ve kontrol bakımından güç olacağından dolayı örneklem yöntemine gidilmiştir.

KKTC Milli Eğitim bakanlığından alınan bilgiler doğrultusunda araştırma evreninde 719 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Örneklem sayısının hesaplanmasında evrenini bilinen örneklem için kullanılan örneklem hesaplama formülü kullanılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Örneklem sayısı ;

N: Çalışma Evrenindeki kişi sayısı

n: Örneklem alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, z tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örneklem hatasıdır.

$$n = \frac{N * t^2 * p * q}{(N - 1)d^2 + t^2 * p * q}$$

$$n = \frac{719 * (1.96)^2 * 0.50 * 0.50}{(718)(0.05)^2 + (1.96)^2 * 0.50 * 0.50} = 256$$

Buna göre araştırma evreninden %95 güven düzeyi ve %5 örnekleme hatası ise seçilmesi gereken örneklem sayısı 256'dır. Araştırmada 314 öğretmene ulaşılmış ve bu durumda araştırmadaki örneklem hatası düşmüş ve araştırma %95 güven düzeyinde %4,15 örnekleme hatası ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma örnekleme çalışma evrenini en iyi temsil edecek şekilde tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen sayıları KKTC bulundan Lefkoşa, Mağusa, Girne, Güzelyurt ve İskele bölgelerine göre tabakalanmış ve bölgelerdeki öğretmen yoğunluğuna göre her bölgeden seçilecek öğretmen sayısı hesaplanmıştır. Örnekleme dahil edilen öğretmen sayılarının dağılımı aşağıdaki gibidir;

Bölge	Öğretmen* Sayısı	Ni/N	Örneklem
Lefkoşa	211	0,29	92
Mağusa	205	0,29	90
Girne	136	0,19	59
Güzelyurt	88	0,12	38
İskele	79	0,11	35
Toplam	719	1,00	314

*Kaynak: KKTC Milli Eğitim Bakanlığı

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu kullanılmıştır. Soru formunun birinci bölümünde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. Soru formunun ikinci bölümünde ise araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan “Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği” ve üçüncü bölümünde Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi soruları bulunmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu gibi tanıtıcı özellikleri ve mesleki kıdem, çalışılan okul türü gibi mesleki özelliklerinin yanı sıra özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumlarını saptamak amacıyla yöneltilen 12 soru yer almaktadır.

3.3.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği

Araştırmacı tarafından hazırlanan Özgül Öğrenme Güçlüğü ölçeğinin, yapılan geçerlilik-güvenilirlik çalışmasının ardından oluşan nihai formunda 17 madde yer almaktadır. Ölçek geliştirilirken alan yazın taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Seçilen sorularla ilgili olarak öğretmenler ile görüşülmüştür.

Özgül öğrenme güçlüğü ölçeği 5’li likert tipte hazırlanmış olumlu ve olumsuz önermelerden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumlu önermelere verilen yanıtlar “kesinlikle katılmıyorum= 1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=4” ve “kesinlikle katılıyorum=5” olacak şekilde puanlanmıştır. Olumsuz önermelere verilen yanıtlar ise “kesinlikle katılmıyorum=5” “katılmıyorum=4”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=2” ve “kesinlikle katılıyorum=1” olacak şekilde ters puanlanmıştır. Ölçekten ve alt

boyutlarından alınan yüksek puan öğretmenlerin olumlu tutum sergilediklerini ifade etmektedir.

Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmasına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

3.3.2.1. Kapsam Geçerliliği

Araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanan soru havuzu X uzmanın görüşlerine sunulmuş ve uzmanların görüş ve tavsiyeleri sonucunda düzenlemeler yapılarak 33 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formu, görüşleri alınan uzmanlar tarafından onaylanmış ve öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının saptanmasına uygun olacağı kanısına varılmıştır.

3.3.2.2.Yapı Geçerliliği

Ölçeği yapı geçerliliğinin sağlanmasında Açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeğe ilişkin açıklayıcı faktör analizine geçilmeden önce veri setinin normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş ve her iki testin sonucunda veri setinin normal dağılıma uyumlu olduğu saptanmıştır. Ölçeğe ait KMO katsayısı 0,92 ve Bartlett's Test of Sphericity'e ait Chi Square değeri 7990,11 ve anlamlı bulunmuştur. Buna göre ölçek faktör analizi yapılmaya uygun bulunmuştur.

Temel bileşenler analizi ve varimax dönüşümü yapılarak uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarında, faktörlerin açıkladığı varyanslar incelenmiş ve ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu saptanmıştır. Faktör yükleri 0,5'in altında olan maddeler ölçekten atılarak açıklayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 33 maddelik taslak ölçekten 16 madde atılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin 17

madde ve toplam varyansın %46,13'ünü açıklayan tek boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi neticesinde oluşan nihai ölçeğin faktör yükler 0,51 ile 0,78 arasında değişmektedir.

3.3.2.3. Güvenilirlik

Ölçeğin güvenilirliğinin saptanması amacıyla iç tutarlılık testi yapılmış ve cronbach alfa değeri 0,82 bulunmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan maddelere ait madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar

	Mad. -Top. Kor.
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar öğrenemezler.	0,32
Normal sınıfta olmak, Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin gelişimini hızlandırır.	0,42
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencileri olumsuz etkiler.	0,24
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere özel zaman ayrılmamalıdır.	0,44
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin performansını olumsuz etkiler.	0,35
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler düşük zekaya sahiptirler.	0,47
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğrendiklerini hemen unuturlar/hatırlamazlar.	0,41
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler görsel dikkat gerektiren becerilerde kendilerini gösterirler.	0,32
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirlir.	0,42
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ayrı sınıfta olmalıdırlar.	0,31
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tam gün eğitimden faydalanmaları gereksizdir.	0,39
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar özel eğitim desteği almalıdır.	0,43
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetlerdir.	0,43
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıf	0,37
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler 40 dakika boyunca bir derse aktif olarak katılamazlar.	0,35
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun sınav yöntemi sözlü sınavlardır.	0,42
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşarlar.	0,40

* $p < 0,05$

Ölçeğe ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,24 ile 0,43 arasında olup tamamının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Cronbach alfa testi ve Madde-toplam madde korelasyonlarının yeterli olması sonucu ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Bilgi Soruları

Soru formunun üçüncü bölümünde, öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan özgül öğrenme ile ilgili 10 bilgi sorusu yer almaktadır.

Sorular hazırlanırken özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak, çevirisini Doç.Dr. Hakan Sarı'nın yaptığı Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri (Ekim,2014), Öğretmenler- uzmanlar- aileler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme – uygulama – değerlendirme (Sarı H.ve Ş. Şenay ilik (2014) kitaplarından ve konuyla ilgili yapılmış önceden çalışmalara incelenerek soru havuzu oluşturulmuştur. Özel eğitim uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınarak bilgi soruları oluşturulmuştur.

Özgül öğrenme güçlüğü bilgi formunun puanlaması, öğrencilerin her soruya verdikleri “doğru yanıtlar 1 puan” ve “yanlış yanıtlar 0 puan” olacak şekilde yapılmıştır. Öğrencilerin bilgi formunda alabilecekleri en düşük puan 1 ve en yüksek puan 10'dur. Formdan alınan yüksek puan özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilginin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde (Mart-Haziran) uygulanmıştır. Katılımcılar kendilerine verilen veri toplama araçlarını yanıtlamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve ölçeğin yanıtlanması konusunda bilgilendirilmişlerdir.

3.5. Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi

Soru formundan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde Statistical Package for Social Science (SPSS) 21 istatistiksel veri analizi paket programı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özellikleri frekans analizi kullanılarak saptanmış ve sonuçlar frekans dağılım tabloları ile gösterilmiştir.

Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeğinde yer alan önermelere ve bilgi sorularına verdikleri yanıtların dağılımı frekans dağılım tabloları ile gösterilmiş ve öğretmenlerin ölçekten ve bilgi sorularından aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Ölçek puanlarının ve bilgi normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi ile test edilmiş ve normal dağılıma uyduğu saptanmıştır. Ayrıca varyansların homojenliği için Levene testi kullanılmış ve varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan karşılaştırmalarda parametrik hipotez testleri kullanılmıştır.

Buna göre öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanları ve bilgi puanlarının karşılaştırılmasında, bağımsız değişkenin 2 kategoriden oluşması durumunda bağımsız örneklem t testi , bağımsız değişkenin 2’den fazla kategoriden oluşması durumunda ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi neticesinde

kategoriler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark çıkması durumunda ileri test yöntemlerinden post hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin ölçek puanları ile bilgi puanları arasındaki korelasyonların saptanmasında Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve buna bağlı olarak yapılan tablo yorumları yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlar araştırmanın alt amaçlar doğrultusunda sırasıyla verilmiştir.

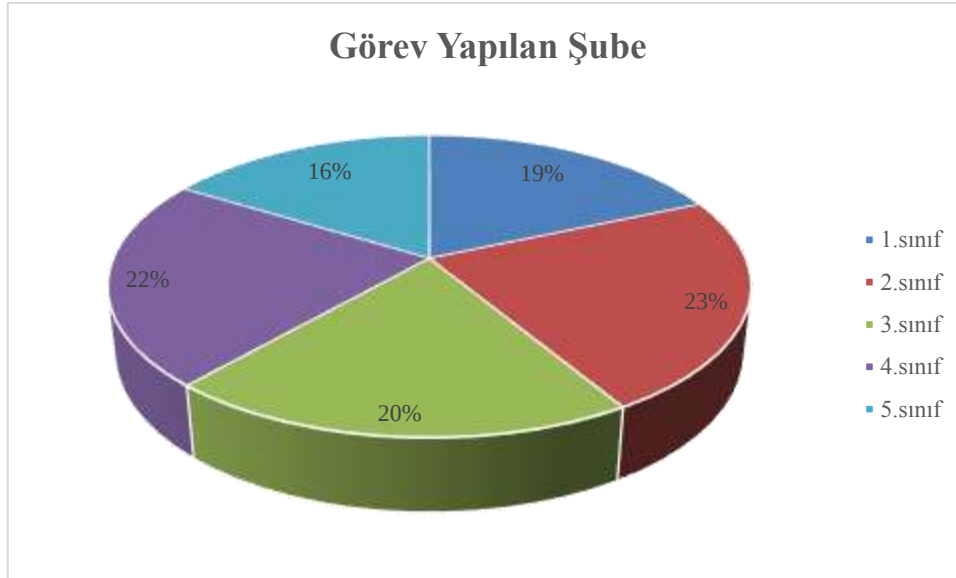
Tablo 1. Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin dağılımı

Tanıtıcı ve Mesleki Özellikler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	205	65,29
Erkek	109	34,71
Yaş grubu		
20-25 yaş	47	14,97
26-30 yaş	83	26,43
31-40 yaş	92	29,30
41-50 yaş	48	15,29
50 yaş ve üzeri	44	14,01
Mesleki kıdem		
1-5 yıl	76	24,20
6-10 yıl	88	28,03
11-15 yıl	66	21,02
16-25 yıl	46	14,65
25 yıl ve üzeri	38	12,10
Eğitim düzeyi		
Lisans	116	36,94
Lisansüstü	57	18,15
AÖA	141	44,90
Sınıftaki öğrenci sayısı		
1-10	43	13,69
11-20	108	34,39
21-30	119	37,90

31 ve üzeri	44	14,01
Okul türü		
Resmi ilkokul	232	73,89
Özel ilkokul	82	26,11
Toplam	314	100,00

Tablo 1.'de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.'e göre araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %65,29'u kadın ve %34,71'i erkektir. Öğretmenlerin %14,97'si 20-25 yaş arası, %26,43'ü 26-30 yaş arası, %29,30'u 31-40 yaş arası, %15,29'u 41-50 yaş arası ve %14,01'i 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24,20'si 1-5yıl arası, %28,03'ü 6-10 yıl arası, %21,02'si 11-15 yıl arası, %14,65'i 16-25 yıl arası ve %12,10'u 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %36,94'ü lisans mezunu, %18,15'i lisansüstü mezunu ve %44,90'ı Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) mezunudur. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıftaki öğrenci sayıları incelendiğinde, %13,69'unun sınıfında 1-10 arası, %34,39'unun 11-20 arası, %37,90'ının 21-30 arası ve %14,01'inin 31 ve üzeri sayıda öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73,89'u resmi ilkokullarda, %26,11'i özel ilkokullarda görev yapmaktadır.



Şekil I. Öğretmenlerin görev yaptıkları şubelere göre dağılımı

Şekil I.'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %19'u 1. sınıf, %23'ü 2. sınıf, %20'si 3. sınıf, %22'si 4. sınıf ve %16'sı 5. sınıf öğrencilerine ders vermektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumlarının dağılımı

ÖÖG Hakkında Bilgi	Sayı (n)	Yüzde (%)
ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünme durumu		
Olan	277	88,22
Olmayan	37	11,78
Bilginin kaynağı (n=277)		
Sosyal medya	34	12,27
Akademik yazılar	83	29,96
Özel eğitim öğretmenleri	97	35,02
Meslektaşlar	56	20,22
Diğer	7	2,53
ÖÖG konusunda bilgi		

edinmek isteme durumu

İsteyen	302	96,18
İstemeyen	12	3,82
Toplam	314	100,00

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumlarının dağılımı Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %88,22'si Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu, %11,78'i ise bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğrencilerin %12,27'si bilgi kaynaklarının sosyal medya olduğunu, %29,96'su bu konudaki bilgilerini akademik kaynaklardan edindiklerini, %35,02'si özel eğitim öğretmenlerinden öğrendiklerini ve %20,22'si ÖÖG konusunda meslektaşlarından bilgi edindiklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %96,18'inin Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi edinmek istedikleri saptanmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarının dağılımı

ÖÖG olan Öğrencilere Aşinalık	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sınıfında önceden ÖÖG olan öğrenci olması durumu		
Olan	260	82,80
Olmayan	54	17,20
Sınıfında şu anda ÖÖG olan öğrenci olması durumu		
Olan	199	63,38
Olmayan	115	36,62

**Ailede ÖÖG olan
birey olması durumu**

Olan	126	40,13
Olmayan	188	59,87
Toplam	314	100,00

Tablo 3.'te araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.'te verilen sonuçları incelendiğinde araştırmaya alınan öğretmenlerin %82,80'inin daha önce sınıfında ÖÖG olan öğrenci olduğu, %63,38'inin şuan da görev yaptıkları sınıfta ÖÖG olan öğrenci olduğu ve %40,13'ünün ailelerinde ÖÖG olan öğrenci bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar öğrenemezler.	1	40	1	36	2	9,	2	9,	1	5,	2,
	2	,1	1	,3	9	24	9	24	6	10	0
	6	3	4	1							3
Normal sınıfta olmak, Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin gelişimini hızlandırır.	3	9,	5	17	1	36	6	21	4	14	3,
	1	87	4	,2	1	,6	7	,3	7	,9	1
			0	5	2		4		7	4	
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek	4	15	6	21	9	29	6	19	4	13	2,
özel ilgi diğer öğrencileri olumsuz etkiler.	9	,6	9	,9	4	,9	0	,1	2	,3	9
		1		7	4		1		8	3	
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere özel zaman ayrılmamalıdır.	1	41	1	37	2	7,	2	7,	1	5,	1,
	3	,4	1	,5	4	64	4	64	8	73	9
	0	0	8	8							9
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin performansını olumsuz etkiler.	5	18	7	23	8	26	5	17	4	14	2,
	9	,7	3	,2	2	,1	5	,5	5	,3	8

		9	5	1	2	3	5
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler düşük zekaya sahiptirler.	1 0 4	33 ,1 2	1 ,2 0	38 0 2	4 ,7 4	12 6 28	2 4 64
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğrendiklerini hemen unuturlar/hatırlamazlar.	4 7	14 ,9 7	6 ,0 6	21 8 2	27 ,7 1	21 6 6	14 ,6 5
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler görsel dikkat gerektiren becerilerde kendilerini gösterirler.	1 9	6, 05	2 5	7, 96	1 0 2	32 ,4 8	29 7 0
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirler.	4 8	15 ,2 9	6 ,3 4	20 ,1 8	35 ,6 7	13 4 9	14 ,9 7
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ayrı sınıfta olmalıdırlar.	5 4	17 ,2 0	6 ,3 7	21 9 7	30 ,8 9	15 4 8	15 ,2 9
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tam gün eğitimden faydalanmaları gereksizdir.	5 7	18 ,1 5	6 ,3 4	20 ,8 8	26 ,7 5	16 ,2 4	18 ,4 7
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar özel eğitim desteği almalıdır.	1 8	5, 73	2 1	6, 69	3 2	10 ,1 9	1 1 2
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetlerdir.	3 3	10 ,5 1	4 ,0 1	14 ,5 7	18 ,1 5	28 9 8	28 ,3 4
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıf eğitimidir.	5 0	15 ,9 2	5 3	16 ,8 8	1 0 6	33 ,7 6	18 4 5
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler 40 dakika boyunca bir derse aktif olarak katılamazlar.	1 8	5, 73	3 1	9, 87	6 2	19 ,7 5	1 0 3
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun sınav yöntemi sözlü sınavlardır.	2 1	6, 69	3 8	12 ,1 0	1 2 5	38 ,8 3	23 6 0
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşarlar.	2 0	6, 37	3 0	9, 55	8 6	27 ,3 9	30 8 2

Tablo 4.'te araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum ölçeğinde yer alan “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar öğrenemezler.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere özel zaman ayrılmamalıdır.” ve “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler düşük zekaya sahiptirler.” önermelerine “katılmıyorum” yanıtını verdikleri saptanmıştır.

Öğretmenler ölçekte yer alan “Normal sınıfta olmak, Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin gelişimini hızlandırır.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencileri olumsuz etkiler” , “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin performansını olumsuz etkiler.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğrendiklerini hemen unuturlar/hatırlamazlar.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirler” , “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ayrı sınıfta olmalıdırlar.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tam gün eğitimden faydalanmaları gereksizdir.” ve “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıf eğitimidir” önermelerine genel olarak “kararsızım” yanıtını vermiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenler “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler görsel dikkat gerektiren becerilerde kendilerini gösterirler.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar özel eğitim desteği almalıdır.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetlerdir.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler 40 dakika boyunca bir derse aktif olarak katılamazlar.” ve “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşarlar” önermelerine “katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları toplam ve madde puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler.

	n	<u>Toplam Puan</u>				<u>Madde Puanı</u>	
		$\bar{x}$	s	Min	Max	$\bar{x}$	s
ÖÖG Tutum Ölçeği	314	58,78	6,71	40	77	3,27	0,37

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları toplam ve madde puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5.'e göre araştırmaya katılan öğretmenler Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden ortalama $58,78 \pm 6,71$ puan almıştır. Öğretmenlerin ölçek genelinden aldıkları en düşük puan 40 ve en yüksek puan 77'dir. Öğretmenlerin madde puan ortalaması ise $3,27 \pm 0,37$ bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin bir kısmı Özgül Öğrenme Güçlüğü Ölçeğinde yer alan önermelere katılıyorum bir kısmı ise katılmıyorum yanıtını vermiştir ve genel olarak öğretmenlerin kararsız oldukları görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Tanıtıcı ve Mesleki Özellikler	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F / t	P
Cinsiyet							
Kadın	205	3,32	0,37	2,22	4,22	3,45	0,00*
Erkek	109	3,17	0,36	2,39	4,28		
Yaş grubu							
20-25 yaş	47	3,34	0,41	2,67	4,28	1,83	0,12
26-30 yaş	83	3,24	0,41	2,22	4,00		
31-40 yaş	92	3,32	0,36	2,44	4,17		
41-50 yaş	48	3,19	0,35	2,44	4,11		
50 yaş ve üzeri	44	3,20	0,30	2,44	3,89		
Mesleki kıdem							
1-5 yıl	76	3,26	0,41	2,22	4,28	1,13	0,34
6-10 yıl	88	3,31	0,37	2,56	4,17		
11-15 yıl	66	3,30	0,36	2,44	4,06		
16-25 yıl	46	3,19	0,37	2,44	4,11		
25 yıl ve üzeri	38	3,21	0,30	2,44	3,89		
Eğitim düzeyi							
Lisans	116	3,28	0,37	2,39	4,06	0,80	0,45
Lisansüstü	57	3,30	0,40	2,22	4,17		
AÖA	141	3,24	0,37	2,44	4,28		
Sınıftaki öğrenci sayısı							
1-10	43	3,39	0,42	2,22	4,06	9,31	0,00*
11-20	108	3,32	0,35	2,67	4,17		
21-30	119	3,27	0,36	2,44	4,28		
31 ve üzeri	44	3,02	0,31	2,39	3,72		
Görev yapılan şube							
1.sınıf	58	3,32	0,29	2,89	4,06	0,57	0,69
2.sınıf	72	3,29	0,35	2,67	4,00		
3.sınıf	63	3,25	0,42	2,22	4,28		

4.sınıf	70	3,23	0,42	2,39	4,17		
5.sınıf	51	3,24	0,35	2,44	3,94		
Okul türü							
Resmi ilkokul	232	3,25	0,37	2,22	4,22	-1,19	0,23
Özel ilkokul	82	3,31	0,39	2,39	4,28		
* $p<0,05$							

Tablo 6.'da araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 6. incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden ortalama $3,32\pm0,37$ puan, erkek öğretmenlerin ise ortalama $3,17\pm0,36$ puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçek puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ölçek puanları diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlerden daha düşük olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). 16-25 yıl arası ve 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerden daha düşük puan alsa da, farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Mesleki kıdeme bakılmaksızın öğretmenlerin ölçek puanları benzerdir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

($p>0,05$). Lisans, lisansüstü ve Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar benzerdir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre ölçek puanları karşılaştırıldığında, sınıfında 1-10 arası öğrenci bulunan öğretmenlerin ölçekten ortalama $3,39\pm0,42$ puan, 11-20 arası öğrenci bulunanların ortalama $3,32\pm0,35$ puan, 21-30 arası öğrenci bulunanların ortalama $3,27\pm0,36$ puan ve 31 ve üzeri öğrenci bulunanların ortalama $3,02\pm0,31$ puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark sınıflarında 31 ve üzeri sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Sınıflarındaki öğrenci sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenler ölçekten diğer öğretmenlere göre daha düşük puan almıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Resmi ve özel ilkokullarda görevli öğretmenlerin ölçek puanları benzerdir.

Tablo 7. Öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgi durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

ÖÖG Hakkında Bilgi	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	t	P
ÖÖG konusunda bilgi sahibi							
olduğunu düşünme durumu							
Olan	277	3,29	0,37	2,22	4,28	2,76	0,01*
Olmayan	37	3,11	0,32	2,44	3,78		
ÖÖG konusunda bilgi							
edinmek isteme durumu							
İsteyen	302	3,28	0,37	2,22	4,28	2,58	0,01*
İstemeyen	12	3,00	0,24	2,44	3,22		

* $p<0,05$

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin kendi ifadelerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü hakkında bilgi durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. incelendiğinde, kendi ifadelerine göre ÖÖG konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden ortalama $3,29 \pm 0,37$ puan, bilgi sahibi olmadığını ifade eden öğretmenler ise ortalama $3,11 \pm 0,32$ puan almıştır. Öğretmenlerin kendi ifadelerine göre ÖÖG konusunda bilgi sahibi olma durumlarına göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin ölçek puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden ortalama $3,28 \pm 0,37$, bu konuda bilgi edinmek istemeyen öğretmenler ise $3,00 \pm 0,24$ puan almıştır. Öğretmenlerin ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteme durumlarına göre ölçek puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmış olup, ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin ölçekten daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 8. Öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere aşinalık durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

ÖÖG olan Öğrencilere Aşinalık	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	t	p
Sınıfında önceden ÖÖG							
olan öğrenci olması durumu							
Olan	260	3,24	0,36	2,22	4,17	-2,43	0,02*
Olmayan	54	3,38	0,43	2,67	4,28		
Sınıfında şu anda ÖÖG							
olan öğrenci olması durumu							
Olan	199	3,22	0,38	2,22	4,17	-3,18	0,00*
Olmayan	115	3,35	0,35	2,67	4,28		

**Ailede ÖÖG olan
birey olması durumu**

Olan	126	3,31	0,35	2,56	4,06	1,55	0,12
Olmayan	188	3,24	0,39	2,22	4,28		

* $p<0,05$

Tablo 8.'de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Daha önce sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puan ortalamasının $3,24\pm0,36$ olduğu, daha önce özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin ise $3,38\pm0,43$ olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin daha önce sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunması durumuna göre ölçekten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Daha önce sınıflarında ÖÖG olan öğrenci bulunmayan öğretmenlerin ölçek puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin şuan ki sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci olması durumuna göre ölçek puanları incelediğinde, şuan sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunan öğretmenlerin ölçekten ortalama $3,22\pm0,38$ puan, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin ise $3,35\pm0,35$ puan aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin şuan sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunması durumuna göre ölçekten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Şuan sınıflarında ÖÖG olan öğrenci bulunmayan öğretmenlerin ölçek puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinde özgül öğrenme güçlüğü olan birey bulunması durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Ailelerinde ÖÖG olan birey bulunan öğretmenler ölçekten daha yüksek puan alsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularına verdikleri yanıtların dağılımı

	Doğru		Yanlış	
	Yanıtlayan n	%	Yanıtlayan n	%
ÖÖG yaşayan çocuklar en çok kullanılan matematik işaretlerini birbirlerine karıştırırlar. (+ , - , X)	170	54,14	144	45,86
ÖÖG yaşayan çocukların yazılarında imla ve noktalama hataları görülür.	217	69,11	97	30,89
ÖÖG yaşayan çocuklar ritmik sayma becerileri gerektiren konuları öğrenemezler.	147	46,82	167	53,18
ÖÖG yaşayan çocukların yazıları okunmaz.	154	49,04	160	50,96
ÖÖG yaşayan çocuklar okumayı geç öğrenirler.	224	71,34	90	28,66
ÖÖG yaşayan çocuklar tahtadaki yazıları deftere geçirirken geç kalırlar veya eksik geçirirler	238	75,80	76	24,20
ÖÖG yaşayan çocuklar harfleri karıştırırlar. (b-d, g-k)	228	72,61	86	27,39
ÖÖG yaşayan çocuklar sayıları karıştırırlar. (3-8 , 2-7)	219	69,75	95	30,25
ÖÖG yaşayan çocuklar sözcükleri ters çevirirler. (ne-en , ev-ve)	205	65,29	109	34,71
ÖÖG yaşayan çocuklar yazarken hece/harf eklerler/çıkarırlar.	222	70,70	92	29,30

Tablo 9.'da araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularına verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. İncelendiğinde öğretmenlerin %54,14'ünün “ÖÖG yaşayan çocuklar en çok kullanılan matematik işaretlerini birbirlerine karıştırırlar.” , %69,11'inin “ÖÖG yaşayan çocukların yazılarında imla ve noktalama hataları görülür.” , %71,34'ünün “ÖÖG yaşayan çocuklar okumayı geç öğrenirler.” , %75,80'inin “ÖÖG yaşayan çocuklar tahtadaki yazıları deftere geçirirken geç kalırlar veya eksik geçirirler”, 72,61'inin “ÖÖG yaşayan çocuklar harfleri karıştırırlar.” , %69,75'inin “ÖÖG yaşayan çocuklar sayıları

kariştırırlar” , %65,29’unun “ÖÖG yaşayan çocuklar sözcükleri ters çevirirler.” ve %70,70’inin “ÖÖG yaşayan çocuklar sözcükleri ters çevirirler” önermelerine doğru yanıt verdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin %45,86’sı “ÖÖG yaşayan çocuklar en çok kullanılan matematik işaretlerini birbirlerine kariştırırlar.” , %53,18’i “ÖÖG yaşayan çocuklar ritmik sayma becerileri gerektiren konuları öğrenemezler” , %50,96’sı “ÖÖG yaşayan çocukların yazıları okunmaz.” önermelerine yanlış yanıt vermiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularından aldıkları toplam puanlara ait tanımlayıcı istatistikler

	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
ÖÖG					
Bilgi Puanı	313	6,45	2,88	0	10

Tablo 10.’da araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularından aldıkları toplam puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 10. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularından aldıkları puan ortalamasının $6,45 \pm 2,88$ olduğu, ölçekten alınan en düşük puanının 0 ve en yüksek puanın 10 olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 11. Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması

Tanıtıcı ve Mesleki Özellikler	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F / t	p
Cinsiyet							
Kadın	205	6,22	2,84	0	10	-1,92	0,06
Erkek	109	6,87	2,92	0	10		
Yaş grubu							
20-25 yaş	47	6,85	2,49	0	10	2,88	0,02*
26-30 yaş	83	6,45	2,91	0	10		
31-40 yaş	92	6,37	2,95	0	10		
41-50 yaş	48	7,23	2,72	1	10		
50 yaş ve üzeri	44	5,32	3,01	1	10		
Mesleki kıdem							
1-5 yıl	76	6,63	2,92	0	10	2,12	0,08
6-10 yıl	88	6,49	2,81	0	10		
11-15 yıl	66	6,26	2,82	0	10		
16-25 yıl	46	7,17	2,59	1	10		
25 yıl ve üzeri	38	5,42	3,24	1	10		
Eğitim düzeyi							
Lisans	116	5,73	2,80	0	10	7,35	0,00*
Lisansüstü	57	6,32	3,02	0	10		
AÖA	141	7,09	2,77	0	10		
Sınıftaki öğrenci sayısı							
1-10	43	6,33	2,70	0	10	1,87	0,14
11-20	108	6,87	2,63	0	10		
21-30	119	6,39	3,01	0	10		
31 ve üzeri	44	5,68	3,20	0	10		
Görev yapılan şube							
1.sınıf	58	7,02	2,81	0	10	2,50	0,04*
2.sınıf	72	6,42	3,01	0	10		
3.sınıf	63	7,05	2,42	1	10		

4.sınıf	70	5,93	3,07	0	10		
5.sınıf	51	5,80	2,88	0	10		
Okul türü							
Resmi ilkokul	232	6,21	2,94	0	10	-2,49	0,01*
Özel ilkokul	82	7,12	2,61	0	10		

* $p<0,05$

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması Tablo 11.'de verilmiştir.

araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları ortalaması $6,22\pm 2,84$, erkek öğretmenlerin ise $6,87\pm 2,92$ 'dir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilgi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Erkek öğretmenlerin bilgi puanları kadın öğretmenlere göre yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Araştırmaya katılan 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanı ortalaması $6,85\pm 2,49$, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin $6,45\pm 2,91$, 31-40 yaş grubu öğretmenlerin $6,37\pm 2,95$, 41-50 yaş grubu öğretmenlerin $7,23\pm 2,72$ ve 50 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin $5,32\pm 3,01$ 'dir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu fark 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerden kaynaklanmakta olup, 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bilgi puanları diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerden daha düşük puan olsa da, farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Lisans mezunu öğretmenlerin ÖÖG bilgi puanı ortalaması $5,73 \pm 6,32$ puan, lisansüstü mezunu öğretmenlerin $6,32 \pm 3,02$ puan ve Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin $7,09 \pm 2,77$ puandır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin bilgi puanı ortalaması AÖA ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur. Ayrıca AÖA mezunu öğretmenleri bilgi puanları lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları şubelere göre ÖÖG bilgi puanları karşılaştırıldığında, 1. sınıfta görev yapan öğretmenlerin bilgi puanı ortalamasının $7,02 \pm 2,81$, 2. sınıfta görev yapan öğretmenlerin $6,42 \pm 3,01$, 3. sınıfta görev yapanların $7,05 \pm 2,42$, 4. sınıfta görev yapanların $5,93 \pm 3,07$ ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin bilgi puanı ortalamasının $5,80 \pm 2,88$ olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları şubelere göre ÖÖG bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu fark 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenler diğer sınıflarda görevli öğretmenlere göre daha düşük bilgi puanına sahiptir.

Resmi ilkokulda görevli öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi sorularından ortalama $6,21 \pm 2,94$ puan, özel ilkokullarda görevli öğretmenlerin ise ortalama $7,12 \pm 2,61$ puan aldıkları saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre bilgi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Özel ilkokullarda görevli öğretmenlerin bilgi puanları, resmi ilkokullarda görevli öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgi durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması

ÖÖG Hakkında Bilgi	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	t	P
ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünme durumu							
Olan	277	6,65	2,89	0	10	3,55	0,00*
Olmayan	37	4,89	2,38	0	9		
ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteme durumu							
İsteyen	302	6,57	2,80	0	10	3,90	0,00*
İstemeyen	12	3,33	3,37	0	10		

* $p<0,05$

Tablo 13.'te araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin kendi ifadelerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanı ortalaması $6,65 \pm 2,89$ puan, bilgi sahibi olmadığını ifade eden öğretmenler ise $4,89 \pm 2,38$ 'dir. Öğretmenlerin kendi ifadelerine göre ÖÖG konusunda bilgi sahibi olma durumlarına göre bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin bilgi puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanı ortalaması $6,57 \pm 2,80$, bu konuda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin ise $3,33 \pm 3,37$ puan almıştır. Öğretmenlerin ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteme durumlarına göre bilgi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmış olup, ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin bilgi puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 13. Öğretmenlerin ÖÖG hakkında aşinalık durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğüne bilgi puanlarının karşılaştırılması

ÖÖG olan Öğrencilere Aşinalık	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	t	p
Sınıfında önceden ÖÖG							
olan öğrenci olması durumu							
Olan	260	6,36	2,90	0,00	10,00	-1,14	0,26
Olmayan	54	6,85	2,79	0,00	10,00		
Sınıfında şu anda ÖÖG							
olan öğrenci olması durumu							
Olan	199	6,30	2,89	0,00	10,00	-1,21	0,23
Olmayan	115	6,70	2,87	0,00	10,00		
Ailede ÖÖG olan							
birey olması durumu							
Olan	126	6,60	2,92	0,00	10,00	0,75	0,45
Olmayan	188	6,35	2,86	0,00	10,00		

Tablo 13. ‘te verilen Öğretmenlerin ÖÖG hakkında aşinalık durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğüne bilgi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin daha önce yada şu anda sınıflarında ve aile bireylerinde ÖÖG olan öğrenci bulunması durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 14. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları ile Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasındaki ilişki

ÖÖG Bilgi Puanı		
ÖÖG Tutum	r	0,03
Ölçeği Puanı	P	0,62
	N	314

Tablo 14.'te araştırmaya katılan Öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları ile Özgöl Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. İncelendiğinde öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları ile Özgöl Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olmadığı saptanmıştır ($p<0,05$).

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Araştırmada KKTC’de sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi bilgi düzeylerinin saptanması amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilk olarak, sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin tutumlarının; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, çalıştığı okul türü, görev yapılan şube, özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumu, özgül öğrenme güçlüğü konusunda edinilen bilginin kaynağı, özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmeyi isteyip istememe durumu, sınıfında önceden özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci olma durumu, sınıfında şu anda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci olma durumu, ailesinde özgül öğrenme güçlüğü olan bireyin olma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçek puanlarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre; kadınların özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bayanların tutumlarının olumlu olmasının nedeni, özel gereksinime sahip bireylerle çalışmaya daha istekli ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Cinsiyetin tutumlara etkisi konusunda alanyazın tarandığı zaman çelişkili sonuçlar olduğu görülmektedir. Araştırmacılara göre, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında cinsiyet faktörüne göre değişiklik gösterdiği saptanırken (Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990), başka bir grup araştırmacılar ise (Ringlabrn ve Price, 1981; Graffi ve Minnes, 1988, Polat, 1993) anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Bizim araştırmamıza paralellik gösteren araştırma sonuçlarına alanyazında ulaşılmıştır (Fenton, 1975; Thams, 1975; Donaldson Ve Martinson, 1977; Foley, 1978; Lake, 1978; Pietroski, 1980; Crawford, 1983; Mc Loughlin Ve Elaine, 1983; Akt. Kargın, 1997).

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yaş gruplarına göre kategorilere ayrıldığı zaman anlamlı farkların olmadığı sonucuna varılmıştır.

Literatüre bakıldığı zaman, bulduğumuz bulguyu destekler nitelikte bulgular sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Ringlaben ve Proce 1981; Graffi ve Mines 1988; Polat 1993). Aynı zamanda yaş değişkeninin tutumlar üzerinde anlamlı farklara neden olduğunu savunan çalışmalarda yer almaktadır (Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990). Yaş düzeyi arttıkça sınıf öğretmenlerinin tutumlarının olumsuz yönde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem ve eğitim düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Jameison (1984)'te yapılan araştırmaya göre; mesleki kıdemin ve eğitim düzeylerinin bilgi sahibi olma ve tecrübeleri artırdığına ancak direkt olarak tutumları etkilemediği bulgusun varılmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına göre ölçek puanları karşılaştırıldığında, sınıflarında 31 ve üzeri sayıda öğrencisi bulunan öğretmenlerin tutumlarının daha az sayıda öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine göre olumsuz tutumlar sergiledikleri saptanmıştır. Bevan ve Butterworth'un (2002) yaptıkları çalışmada öğretmenler, sınıflarının kalabalık olması ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin performanslarına uygun eğitim sağlanamamasından ötürü bu öğrencilerin beklenen akademik performansı sergileyemediklerini ifade etmişlerdir.. Mandell ve Strain (1978)'e göre sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmen görüşlerinin sınıf mevcuduyla ilişkisini araştırmışlar ve sonuçta görev yaptığı sınıf mevcudu 27 ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin tutumları araştırma sonuçlarımızı desteklediği görülmüştür (Akt. Yiğiter, 2005).

Resmi ve özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin tutumları ele alındığında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak bireysel tutumların çalışılan sektörle ilgili olmadığını, kişisel bilgiler ve karakteristik özelliklerle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin, bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre tutumları daha olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin çok çeşitli kaynakların bulunabilirliğinin olması ve toplum bilincinin artması ile

duyarlılığın gelişmiş olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin engelli çocuk ve kaynaştırma hakkında bilgi düzeyleri ile engelli çocuk ve kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmacılar bilginin öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir (Higgs, 1975; Larrivee, 1981). Aynı zamanda engelli bireylere yönelik tutumların araştıran araştırmacılar, engele ilişkin bilgi düzeyi ve etkileşim derecesiyle ilişkili olduğuna yer verilmektedir (Küçük, 1997).

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin, yeni bilgiler edinmek istemeyen öğretmenlere nazaran olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Atatürk'ün "Öğretmenler yeni nesil sizlerin eseridir", sözü ile yeni bilgiler edinmenin geleceğin gençlerini yetiştirmede önemi vurgulamıştır. Bu sebepten ötürü yeni bilgiler edinmek isteyen öğretmenlerin tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Araştırmalarda yeni bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili materyal, kaynak, bilgi, ve bunun yanı sıra hizmet verecek kurumların sınırlı sayıda olduğunu dolayısı ile konuda yardım almak istediklerini destekleyen kaynaklar mevcuttur (Bevan & Butterworth, 2002).

Geçmiş mesleki yıllarda sınıfında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşan sınıf öğretmenlerinin, önceden öög yaşayan öğrenci ile çalışmamış öğretmenlere göre tutumları anlamlı düzeyde olumlu bulunmuştur. Öğretmenlerin söz konusu öğrenciler ile etkileşim düzeylerinde yükselme oldukça sınıf ortamlarında öğrenme bozukluğu yaşayan öğrencileri benimseyip onları kabullendiklerinin ortaya çıkması bu bulgunun benzer araştırma (Naggar Alghazo & Gaad, 2004) bulgularıyla paralel olduğunu göstermektedir.

Şu an sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olmayan öğretmenlere göre, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olan öğretmenlerin tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğretimi planlamaları ve gerekli uyarlamaları yapmaları beklenen başarı oranını olumlu yönde etkiler. Bu nedenlere bağlı olarak normal gelişim gösteren akranlarının oldukça gerisinde performans sergileyen özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için müdahale programlarının oluşturulması ve

hızlı bir şekilde uygulanmaya başlanması son derece önemlidir. (Kumaş, 2014). Bu programların etkililiğini gören sınıf öğretmenlerinin tutumlarının olumlu olması beklenmektedir.

Ailesinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireyin olma durumu ile ailesinde özgül öğrenme güçlüğü olmayan bireylerin tutuları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması incelendiğinde, cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısına göre sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak kişisel bilgi birikimleri, ilgili kaynaklara ulaşım araştırma ruha sahip olma, kendini geliştirme ve yeniliğe açık olma durumlarının yaş, cinsiyet, tecrübe veya öğrenci sayısı ile ilgili olmasından çok konuyla alakadar olma durumuna bağlı olduğu gözlemlenmiştir. Nitekim meslek hayatının başında olup geniş bir bilgi birikimine sahip sınıf öğretmenlerinde aynı zamanda yılların tecrübesinin yanına eklenen araştırma ve bilgi birikimlerinin olduğu sınıf öğretmenlerinin varlığı, araştırmamız sonucunda bulgularımızdan edindiğimiz veriler arasında yer almaktadır.

Yaş kategorilerine göre incelendiğinde , 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bilgi puanları sorularında diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Yaşanmışlık zamanları incelendiğinde, özgül öğrenme güçlüğü terimi ve farkındalık düzeyinin son yıllarda artmış olduğu bilinen bir gerçektir. Her ne kadar öğrenme bozukluğu terimi ilk olarak 1970'li yıllarda (Kosc, 1974) tarafından kullanılmış olsada, söz konusu konuya yönelik öğretim yapılmamış ve toplum bilincini oluşturmaktan ziyade bilimsel araştırmaların yapılmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bakıldığında, Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bilgi puanları aldıkları saptanmıştır. Bu duruma neden olan etmenler arasında eğitim programlarında özel eğitim derslerinin var olması ve son zamanlarda yine

programları dahilinde yapılan etkinlikler arasında özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalık düzeyini artıracak eğitsel faaliyetlere yer verilmesi neden olabilir.

Görev yapılan şubelere göre bilgi puanlar incelendiğinde, 4. Ve 5. Sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin diğer şubelerde eğitim veren öğretmenlere göre daha düşük bilgi puanına sahip oldukları gözlemlenmiştir. İlkokul çağıının son yıllarında öğrenciler kolejlere giriş sınavlarına hazırlanmaya ağırlık verdiklerinden ötürü bu yaş gruplarında çalışan sınıf öğretmenlerinin kendilerini söz konusu sınavlarda öğrenci performansını artırmaya yönelik çalışmalara yönlendirmesi, özgül öğrenme güçlüğü konusu bilgi puanlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Resmi ve özel ilkokul öğretmenlerinin katıldığı araştırmada, özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi puanları resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel ilkokullarda sistemli olarak yapılan hizmet içi eğitim programları ve kontrol mekanizmasının etkililiğinden ötürü, söz konusu kurumlarda hizmet veren sınıf öğretmenlerinin yeni bilgilere her zaman açık oldukları bilinen bir gerçektir.

Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin bilgi puanları düşündüklerini destekler nitelikte daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmek adına bireysel fedakarlıklar gösterdiklerini ve öğrencilerimize en üst düzeyde fayda sağlanmak istediklerini göstermektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin bilgi puanları , yeni bilgiler edinmek isteyen öğretmenlere nazaran daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızın tespitine bakarak, yeni bilgiler edinmek isteyen sınıf öğretmenlerinin bilgi dağarcıklarının daha zengin ve yeni bilgilere edinmeye, araştırma ve öğrenmeye açık olduklarını düşünülmektedir. Yiğiter (2005)'e göre, özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin çeşitli kaynaklardan destekler sağlanmasından ötürü bu sonuca varılmıştır kanısı araştırmamızı destekler niteliktedir.

Sınıfında önceden ve şu anda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencinin olma durumuna göre ve ailesinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireyin olma durumuna göre bilgi düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM VI

Bu bölümde araştırma bulgularına bakılarak elde edilen sonuçlar ve araştırmacı tarafından önerilere yer verilmektedir.

6. Sonuç ve Öneriler

6.1. Sonuçlar:

KKTC’de sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanmasının incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçek puanlarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre; kadınların özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yaş gruplarına göre kategorilere ayrıldığı zaman, mesleki kıdem ve eğitimleri arasında anlamlı farkların olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına göre ölçek puanları karşılaştırıldığında, sınıflarında 31 ve üzeri sayıda öğrencisi bulunan öğretmenlerin tutumlarının daha az sayıda öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine göre olumsuz tutumlar sergiledikleri saptanmıştır.

Resmi ve özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin tutumları ele alındığında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin, bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre tutumları daha olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin, yeni bilgiler edinmek istemeyen öğretmenlere nazaran olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Geçmiş mesleki yıllarda sınıfında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşan sınıf öğretmenlerinin, önceden özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci ile çalışmamış öğretmenlere göre tutumları anlamlı düzeyde olumlu bulunmuştur.

Şu an sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olmayan öğretmenlere göre, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olan öğretmenlerin tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır.

Ailesinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireyin olma durumu ile ailesinde özgül öğrenme güçlüğü olmayan bireylerin tutuları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması incelendiğinde, cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısına göre sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

Yaş kategorilerine göre incelendiğinde , 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bilgi puanları sorularında diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bakıldığında, Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bilgi puanları aldıkları saptanmıştır.

Görev yapılan şubelere göre bilgi puanlar incelendiğinde, 4. Ve 5. Sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin diğer şubelerde eğitim veren öğretmenlere göre daha düşük bilgi puanına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Resmi ve özel ilkokul öğretmenlerinin katıldığı araştırmada, özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi puanları resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özgöl öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin bilgi puanları düşündüklerini destekler nitelikte daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Özgöl öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin bilgi puanları , yeni bilgiler edinmek isteyen öğretmenlere nazaran daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sınıfında önceden ve şu anda özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencinin olma durumuna göre ve ailesinde özgöl öğrenme güçlüğü yaşayan bireyin olma durumuna göre bilgi düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

6.2. Öneriler:

- Resmi ve özel ilkokullarda öğretmenlik mesleğini yapan değerli öğretmenlerin; normal kabul edilen davranış ve öğrenmeleri gösterememe hali, özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin özellikleri ve gereksinimlerine göre bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanarak sunulacak hizmetlerin kapsam ve içeriği hakkında bilgilendirilmelidir.
- Kaynaştırma eğitimi hakkında hizmet içi kurslar ile bilgilendirilen öğretmenler, gereksinim duyan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda en üst düzeyde fayda sağlayabilirler.
- Özel eğitim desteğine gereksinim duyan öğrencilerin psikolojik ve sosyal yönden akranlarıyla birlikte sağlıklı gelişimlerini tamamlayıp, toplumun beklediği davranışları sergileyebiliyor olmaları gerekir. Bu öğrenimlerde ancak özel gereksinimleri olan öğrencilerimizin akranları ile bir arada olarak kazanabilirler. Bu nedenle özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırma yoluyla akranları ile eğitim görerek beklenen becerileri kazanmalarına olanak sağlanabilir.

- Sınıf öğretmenlerinin rahatlıkla iletişim kurabileceği özel eğitim öğretmenlerinin iletişim bilgileri ulaştırılabilir.
- Bireylerin farklı öğrenme yolları olduğunu ve bu yolların neler olduğunu anlatan kitaplar okunarak ihtiyaç duyulan materyaller geliştirilebilir
- Resmi ve özel ilkokullarımızda faaliyet gösteren kaynaştırma sınıflarında, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması ve gerekli ortam materyal düzenlemelerimizin öğrencilerimizin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi önerilebilir.
- Okullarımızda destekleyici ve sınıf öğretmenlerimize yol gösterici nitelikte yönlendirme ve hizmetlerin sağlanması tavsiye edilir.
- Özgül öğrenem gücüğü yaşayan öğrencilerimizin kimi zaman gereksinim duydukları işitsel, görsel, dokunsal eğitim materyalleri ile ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, yaşantı oluyla soyut kavramları içeren becerilerin anlatılması önerilebilir.
- Sınıfında özel gereksinimleir olan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin motivasyonunu desteklemek amacı ile okul idaresi uygun görülürse mevcut öğrenci sayısında azaltılma sağlanarak elde edilecek verim artırılabilir.
- Sınıf öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğretimin verimlilik düzeyini artırmak amacı ile normal gelişim gösteren çocuklar ile özel öğrencilerin birlikte çalışmalarını organize edebilir. Böylelikle akran kabulü gerçekleşmiş ve özel eğitim gereksinimi duyan öğrencimize karşı akranları tarafından olumlu bir benlik algısı geliştirilmesine yardımcı olabilir.

- Sınıf içerisinde dikkatini toplamakta güçlük çeken öğrencilerimiz için gerekli ortam düzenlemelerinin yapılması, derse aktif katılımlarını sağlayacaktır. Bu sebepten ötürü öğrencilerimizin çevresinde çok renkli aşırı uyaranlardan kaçınılması ve eğer mümkünse sınıfın ön sıralarında konumlanacak şekilde oturutulması tavsiye edilir.
- Ders sonu ünite değerlendirmelerimizde öğrencilerimize ek süreler verilmesi, sınav sorularında yazı karakterlerimizin büyük olması, gerek duyulursa ek süre verilmesi önerilir.
- Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerimizin geç veya farklı yollarla öğrendikleri bilgisinden hareketle, evde yapılması gereken çalışma sorularının artırılması ve ek ödev, sorumlulukların verilmesi öğrencilerimizin gelişimini hızlandıracaktır.
- Sınıf öğretmenleri öğrencilerin velilerini bilgilendirerek, özel eğitim derslerinin gerekliliği vurgulayabilirler. Böylelikle söz konusu öğrencinin zamanını etkili ve verimli kullanarak en üst düzeyde fayda sağlanmasına olanak verilir.
- Üniversiteler ülkesi olan adamızın öğretmen yetiştiren eğitim programlarında özel eğitim derslerinin eklenmesi ve özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerimiz ile bir arada ortak çalışmalara yapmaları, yeni yetişen öğretmen adaylarımızın söz konusu öğrencilerimizin gereksinimleri ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarına aynı zamanda önyargılarından kurtulmalarına olanak sağlayacaktır.
- Özel eğitim gereksinimi duyan bireylere yönelik alanında uzman yetkililer tarafından hizmet içi eğitim kursları, eğitim seminerleri

düzenlenebilir ve sınıf öğretmenlerinein söz konusu öğrenciler ile ilgili olarak kaygılarını giderebilecek çalışmak düzenlenebilir.

- Erken tanı ve erken eğitimin önemini dikkat çekerek, yetkililer tarafından öğrencilerimizin vaktinde fark edilmesi ve gerekli önlem ve müdahalelerin yapılması amacı ile okullarımızda taramalar yapılması önerilebilir.
- Özel eğitim hizmetlerinin teke başına fayda sağlanmayacağını kabul ederek, sınıf öğretmenleri, aile özel eğitim öğretmenleri, psikolog ve psikiyatristler, terapistler, fizyoterapistler ile işbirliği içinde bir ekip ruhu içerisinde çalışılması gerektiği kabul edilmelidir.
- Öğrencilerin akademik performanslarını artırmak amacı ile kitap okumaları, farklı kaynaklardan sorular çözmelerine olanak sağlanmalı ve zihinsel aktivitelerini gerçekleştirmek amacı ile zeka oyunları oynamalarını tavsiye edilir.
- Araştırmaların genellenebilirliği için sayıların artırılması ve farklı ortamlarda yinelenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2002). *Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Birinci Baskı, Konya Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Akçin, N.(2002). *Tüm Dil Yaklaşımına Göre Öğretim Programını Düzenleyen Bir Öğretmenin Betimsel Yazı Çalışmasında Kullandığı Stratejilerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Yazmasını Etkilemesi Açısından Betimlemesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akman G.N. (2014). *Nitel Ve Nitel Araştırma Yöntemleri* , Tc Afyon Kocatepe Üniversitesi Çay Meslek Yüksekokulu İşletme Yönetimi Programı Yönetim Ve Organizasyon Bölümü Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi , Afyonkarahisar
- Alghazo, M. E., & Naggar Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-100.
- Altun, T., Ekiz, D., ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth edition)*.

Andersen, L. H. Earner, S. L. & Larson, H. J. (1978). Evaluation Of Written Individualized Education Programs. *Exceptional Children*, November, 45, 207-208.

Anderson, L.W. (1988). “*Attitudes and Their Measurement*” *Educational Research, Methodology and Measurement*. An International Handbook. Ed. John P. Keeves. New York: Pergamon Press. P.421-426.

Arkonaç S. (2001). *Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Sosyal Psikoloji Yayın Tarihi 09.11.2001, Isbn 9753161360 Alfa Yayınları - Ders Kitapları.

Aslan K. (2015). *Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri Ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme*, 11-13 Mayıs 2015, H.Ü. Kültür Merkezi, Ankara, 13 Mayıs 2015, Çarşamba, Sözel Bildiriler XXII, Ss098.

Ataman A. (2003). *Gelişim Ve Öğrenme* (Editör), Gündüz Eğt. Yayın Tarihi 2003-12-31. ISBN 9756859407 2.Baskı

Ataman A. (2003). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2012). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları Ve Özel Eğitim*. Vize Yayıncılık, Ankara.

Avcı, N. (1998). *Entegresyon Ve Entegre Sınıf Öğretmeni*. Destek Türkiye Sakatları Koruma Vakfı, Cilt:1;20-23, Ankara.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2011). *İlköğretimde Özel Eğitim*. Ankara, (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 12(1) 39-53.

Badian, N. A. (1983). *Dyscalculia And Nonverbal Disorders Of Learning*. In. H.R.Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities* (pp. 235-264). New York, NY: Grune & Stratton.

Bagnato, S.J. (1980). The Efficacy Of Diagnostic Reports As Individualized Guides To Prescriptive Goal Planning. *Exceptional children*, 46, 554-557.

Bal, A.P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.

Barutçugil, İ. (2002). *Eğitiminin Eğitimi*. Birinci Baskı, İstanbul, Kariyer Yayıncılık.

Başaran, İ., E. (1994). *Eğitime giriş*. (4. baskı). Ankara.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Dördüncü Basım, Ankara, Feryal Matbaası.

Batu S., Kırcaali-İftar G., Uzuner Y. (2004), Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2004, 5 (2) 33-50.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler Ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 33-50.

Batu, S. ve Kırcaall-İftar, G. (A-2005) *Kaynaştırma* Ankara: Kök Yayıncılık

Batu, S. ve Kırcaall-İftar, G. (B-2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve Kırcaall-lftar, G. (C-2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve Kırcaall-lftar, G. (D-2011). *Kaynaştırma*. (Altıncı Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., Çolak, A., ve Odluyurt S. (2013) *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. (2. baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.

Bayat B. (2014). Uygulamalı Sosyal Bilim Araştırmalarında Ölçme, Ölçekler Ve “Likert” Ölçek Kurma Tekniği, *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 16/3, ss.1-24.

Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bevan, A., & Butterworth, B. (2002). *The responses of students and teachers to maths disabilities in the classroom*. London. [Online] www.mathematicalbrain.com/pdf/2002BEVANBB.PDF adresinden 16 Haziran2016 tarihinde indirilmiştir.

Bevan, A., & Butterworth, B. (2002). *The responses of students and teachers to maths disabilities in the classroom*. London. [Online]

www.mathematicalbrain.com/pdf/2002BEVANBB.PDF adresinden
15.06.2016 tarihinde indirilmiştir.

BİNGÖL, A. (2003). *Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası.67-82, Cilt:56 Sayı.2.

Borella, E., Carretti, B., and Pelegrina, S. (2010). *The Specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders*. Journal of learning disabilities, 43(6), 541-552.

Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. London: Macmillan.

Can, B. (2015). *Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı İle İlgili Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri (KKTCÖrneği)* Yüksek Lisans Tezi.

Cavkaytar, A. (200). *“Ailelerle Birlikte Çalışma” Özel Eğitim (Ed. Süleyman Eripek) Açıköğretim Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Chopra, R. (2008). *Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education*. Paper presented at the British

Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, September 3-6.

Clark, S., G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2).

Cook, R.E., Armbruster, V.B.(1983). *Adapting Early Childhood Curricula: Suggestion For Meeting Special Needs*. The C.V. Masloy Company, 257-305.

Cooney, T. J., & Shealy, B. E. (1997). *On understanding the structure of teachers' beliefs and their relationship to change*. In E. Fennema & B. Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transmission* (pp. 87-109). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Courtad, C. A., & Bakken, J. P. (2011). *History Of Learning Disabilities In History Of Special Education Advances In Special Education*, Volume 21, 61-87.

Çağlar, D; Enç, Mithat; Özsoy, Yahya (1987). *Özel Eğitime Giriş*. Üçüncü Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çayır, A. (2009). *Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü, Konya.

Çilenti, K. (1996). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Dana Bertram, <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf> adresinden 19.01.2016 tarihinde 18:38de alınmıştır.

Darıca, N. (1992). *Özürlü Çocukların Eğitimlerinde Entegrasyonun Önemi*. I.Ulusalözel Eğitim Kongresi"nde Sunulmuş Bildiri, Ankara.

Dede, Y. (2007). Matematiğin Öğretim Biçimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 17-30.

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

Demir, B. (2005). *Okulöncesi Ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğüünün Belirlenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi).Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demirkıran A.V. (2005). *T.C. Özel Eğitim Kurumlarında Bilgisayar Kullanımı İle Özel Eğitim Mesle Elemanlarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Görüşleri İle Bilgisayar Tutumlarının Belirlenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana

Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Deniz, E., ve Erözkn, A. (2008). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (3.baskı). Ankara: Maya Yayınları.

Diken H.İ., Sucuoğlu B. (1999). *Özel Eğitim Dergisi* Ankara Üniversitesi, - 1999 - Cilt 2 (3) 25-39.

Diken, İ.H., ve Bülbin, S. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3); 25-39.

Doğanay-Bilgi, A. ve Güzel-Özmen, R. (2010). *Okuma öğretimi. İbrahim H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma*. (s.362-397). Ankara: Pegem Akademi.

Doğangün, B. (2008). *Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar*. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.

DSM IV. (1998). *Diagnostic and statistical manual*. (4. Baskı), APA, Washington

Elemek, M.A. (2008). *Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durumunun İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Ercan, Z.G. (2001). *Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi.

Eripek, S. (1986). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 157-169.

Eripek, S. (1990). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Ve Özel Eğitim. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt III, Sayı I, 185-200.

Eripek, S. (2008). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersoy Ö., Avcı N. (2001), *Özel Eğitim*, İstanbul: Ya-pa Yayıncılık

Farabi sözleri, <http://blog.milliyet.com.tr/bir-siyasetciye-nasihatlar-7---farabi-nin-sozleri/Blog/?BlogNo=453160> 15. 01. 2016 tarihinde 18:17’de alınmıştır.

Fiscus, E., D., and Mandell, C., J. (2002). *Developing individualized education programs*. (Çev. H. G. Şenel, & E. Tekin,). (Ed. G. Akçamete) 2. baskı, Ankara.

Fiscus, E., D., and Mandell, C., J. (2002). *Developing individualized education programs*. (Çev. H. G. Şenel, & E. Tekin,). (Ed. G. Akçamete) 2. baskı, Ankara.

Fishbein M and I. Ajzen. Belief (1975). *Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison Wesley.

Fremont, (2001). *Learning Disabilities, Dyslexia and Vision*. American academy of pediatrics. 74(1)

Freedman, J.L., Sears, O.D., Carlsmith, J.M. (1989). *Sosyal Psikoloji*. (Çeviri: A. Dönmez,) Ankara: Ara Yayıncılık.

Goldstein. H., Moss, J., & Jordan. L. J. (1972). *The efficacy of special class training and the development of mentally retarded children*. Cooperative Research Project No. 619, Washington, DC: US Office of Education, 1970. S.A. Kirk, Educating Exceptional Children. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gottlieb, J. (1991). *Fulfilling the promise*, American Journal of Mental Deficiency, 86, 115-126.

Gottlieb, J. and Leyser, Y., (1996). *Attitudes of Public School Parents Toward Mainstreaming: Changes Over a Decade*, Journal of instructional Psychology, 23(4), 1996, 12-28.

Graffi, J., Minnes, M.P. (1988). *Attitudes of Primary School Children Toward The Physical Apperarance And Labels Associated With Down Syndrome*, American Journal Of Mental Reterdation.

Gresham, F. M. (1982). *Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children*. Exceptional Children, 48, 422-433.

Gresham, F. M. (1991). *Social validity of the mainstreaming concept: Insignificant goals, unacceptable treatments and unimportant effects*. Association for Behavior Analysis Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Columbus.

Gulliford, R., & Upton, G. (1992). *Special Educational Needs*. London: Routledge.

Güneş, F. (2013). *Okuma Yazma Öğrenme Yaşı. Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 9(4): 280-298 ISSN: 1304-9496. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Gür, G. (2013). *Disleksili Bireylerde Erken Tanı Konmasının Önemi Ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt İçi Ve Yurt Dışı Uygulamaların İncelenmesi Ve Karşılaştırılması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Güven, Y. (2003). “Türkiye’de Özel Eğitimin Kısa Tarihçesi.” Editör; Kulaksızoğlu Adnan. Farklı Gelişen Çocuklar (s. 61) 1. Basım Epsilon Yayınevi, İstanbul.

Hagw, R. A. & Silver, A. A. (1990). *Disorders Of Learning In Childhood*. New York: Wiley.

Hanline, M. F. (1995). *Inclusion Of Preschoolers With Profound Disabilities: An Analysis Of Children’s Interactions*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18, (1), 28-35.

Hanrahan,J., Goodman.W., Rapagna, S. (1990). *Preparing Mentally Retarded Students For Mainstreaming: Priorities Of Regular Class And Special Education Teachers*. American Journal On Mental Reterdation.

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanon_hukmunda_kararname.pdf adresinden 11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

<http://www.cetinozbey.net/?pnum=329&pt=Kayna%C5%9F%C4%B1rma> adresinden 11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

<https://www.google.com.tr/#q=bili%C5%9F+ne+demek>

IDEA

2004.

<http://idea.ed.gov/explore/view/p/%2Croot%2Cdynamic%2CTopic%2CBrief%2C23%2C> Adresinden 10.02.2016 tarihinde 20.32 de alınmıştır.

<http://www.mebnet.net/?q=node/41>

Idol-Maestas, L., *Special Educator's Consultation Handbook*. Rockville: Aspen.

Jamieison, J.D. Attitudes For Educators Towards Handicapped. İn R.L. Jones (Eds.) (1984). *Attitudes And Attitude Chane İn Special Education: Theory And Practice*. (Pp. 206-222) ERİC: The Council For Exceptional Children.

Kanlı M. (2014). *K.K.T.C'deki Özel Eğitim Merkezlerinden Ve Kaynak Odalarından Yararlanan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*, Yakın Dogu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa.

Kantrowitz, B., Underwood, A., & Wingert, P., (1999). ‘‘Dyslexia And The New Science Of Reading, ’’ Newsweek, 22 November , 72.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (1997) *Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri İle İşitme Engelli Çocuklar Ve Anne-Babalarına Yönelik Tutumlarını Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi Ve İlkeleri. Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 1-13.

Kargın, T. (2012). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim*. (Edt. Akçamete, G.A.) (4. baskı). Kök yayıncılık. Ankara.

Kargın, T. (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, (Ed. Diken, İ.H.). (7. baskı). Ankara, Pegem Akademi.

Katz, D. And E. Stotland (1959). “A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change.” (Ed) S.Koch. Psychology. A Study of Scicence. New York: Mc Graw Hill, S.423-475.

Kırcaali-iftar, G. (1998). *Kaynaştırma Ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:561.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 17-26.
www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1267/unite02. pdf
 adresinden 01.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Kirk, S. A. (1963). *Proceedings Of The Conferance On Exploration Into The Perceptually Handicapped Child. Fund For Perceptually Handicapped Children*, Inc. Evanson. IL.

Korkmazlar O, Ü. (2003). *Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim. Farklı Gelişen Çocuklar*. Editör: Adnan Kulaksızoğlu. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 147-171, 2003.

Korkmazlar Oral, (2003). *Öğrenme Bozukluğu: Değerlendirme Ve Özel Eğitim*. Özel Okullar Derneği Seminerleri, 2003.

Korkmazlar, O. (2003). *Özel Öğrenme Bozukluğu*. A. Kulaksızoğlu (Ed.) Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul: Remzi Kitabevi

Kosc, L. (1974). *Developmental Dyscalculia*. Journal of Learning Disabilities 7(3), 164–177.

Köklü N. *Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçekelerde Kullanılan Seçenekler*. <file:///C:/Users/htice/Desktop/tez/tutum.pdf> adresinden 07.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Köroğlu, E. (2008). *DSM-IV - Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı*. (4. Basım), İstanbul: HYB Yayıncılık.

Kumaş, Özlem A. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Toplama Ve Çıkarma İşlemlerindeki Performansları*. Yüksek

Lisans Tezi, T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, 2014.

Larrivee, B. (1981). Effect Of Inservice Training Intensity On Teachers Attitudes Toward Mainstreaming. *Exceptional Children*, 48(1); 34-39.

Peltier, G. L. (1993). The Regular Education Initiative Teacher: The Research Results And Recommended Practice. *Education*, 114(1); 54-60.

Kuran K. (2004). *Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. Sınıf Yönetimi* (Ed. M. Şişman Ve S. Turan), Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.

Kutlu, M. (1998). *Özürlü Çocuğu Olan Anne Babaların Umutsuzluk Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17, Ankara.

Küçüker, S. Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Engelli Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine Ve Engelli Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

M.E.B (2002). *Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı* Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

Mayo Clinic, (1995). *Öğrenme Bozuklukları*. (Cilt 1, Ss: 159-162). İstanbul Hürriyet Ofset.

Mc Caul.E.J. vnd Schutz, P.N. (1991). *Learning Disability Identification Criteria; Impact Of A State Discrepancy State Discrepancy Standard In A Rural State*. Teacher education and special education, 14(2); 116-120.

Mc Guire, W.J. (1969). ‘*The Nature of Attitudes and Attitude Change*’. Ed. G.Lindzey and E.Aronson. *The Handbook of Social Psychology*. Moss.: Addison-Wesley Co., s.136-314.

Mcmillan, J.H. (2000). *Educational Research, Fundamentals For The Consumer*, Longman, USA

MEB, Mevzuat, çevirimiçi <http://www.meb.gov.tr/mevzuat> 2005 , Erişim: 11.02.2016.

MEB, Öğrenci ve Öğretmen Bilgileri, “*1997-2003 İstatistik Verileri*” (çevirimiçi) <http://www.orgm.gov.tr> 2004, Erişim 11.02.2016.

- Merrell, K. W. and Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills Of Children And Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Messenger, C., Emerson J., & Bird, R. (2007). *Dyscalculia in harrow. Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 204, 37–39.
- Mickley, J., (2001). *Full Inclusion Is Not The Least Restrictive Environment For All Students Wih Disabilities* (Online), Available: <http://san183.sang.wmich.3edu/sped603/paper/Mickley.Html>
- Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). *Educational Aspects Of Mathematics Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 47–56.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden 15.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara
- National joint committee on learning disabilities (NJCLD) (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities: a report*

prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. Learning disability Quarterly 28 (4), 249-260.

Nuri, C. (2014). *Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin, Tükenmişlik, Öz Yeterlik Ve Duygu Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yakın Doğu Üniversitesi Kütüphanesinde Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kıbrıs, Lefkoşa Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Öğretmen Yeterlilikleri, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden 15.01.2016 tarihinde 18:24'te alınmıştır.

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

Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve 'Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı'na İlişkin Görüşleri*. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 189-226, Ankara.

Özbaba, N. (2000). *Okul Öncesi Eğitimcilerin Ve Ailelerinin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdaş F. (2001). *Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Batman Örneği) Faysal Özdaş
TOBB İlköğretim Okulu,
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000067904>
adresinden 27.01.2016 tarihinde 17:58 tarihinde alınmıştır.

Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname,
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden
16.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Özel eğitim hizmetler yönetmeliği,
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden
11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği,
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden
16.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Yayınları.

Özgüven, İ.E. *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matb. 1994.

Özsoy, Y. (1984). Okuma Yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 17-20.

Özsoy, Y. , Özyürek, M., Eripek, S (1989). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar “Özel Eğitime Giriş”* Karatepe Yayınları Ankara, 1989.

Özyar, A. (2003). *Milli Eğitim Bakanlığı’nın Öğretmen Yetiştirme Politikaları*.

Özyürek, M. (2012). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri* . (8. baskı) Ankara: Kök Yayıncılık

Pektaş, H. (2008). *Özel Eğitim Programlarından Ve Farklı Programlardan Mezun Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kullanma Durumlarının Saptanması*.Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Polat, F. (1993). *Rehber Öğretmenlerin Özürlü Bireylere Yönelik Tutumlarının Değiştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Resmi Gazete. (1986). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası*, (51)

Rıza, Enver Tahir. (1990). *Eğitimde Yöntemler Teknolojisi*, Karınca Matbaası: İzmir.

Ringlaben, R.P., Price, J.R. (1981). *Regular Classroom Teachers Perceptions Of Mainstreaming Effects*. *Exceptional Children*, 47 (4); 302-304.

Saravanabhavan, S., & Saravanabhavan, R. (2001). *Attitudes toward disabilities across cultures*. *Educational Practice & Theory*, 23(2), 49–60.

Saravanabhavan, S., & Saravanabhavan, R. (2010). *Knowledge of learning disability among pre-and in-service teachers in India*. *International Journal of Special Education*, 25(3), 132-138.

Sarı H.ve İilik Ş. (2014). *Öğretmenler- Uzmanlar- Aileler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme – Uygulama – Değerlendirme*, Eğiten kitap, Ankara Eylül 2014, ISBN 978-605-4757-57-2

Sarı H.ve William N. Bender (2014). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

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

Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri Ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Schulz, J., Carpenter, C.D., Turnbull, A.P. (1991). *Mainstreaming Exceptional Students. A Guide For Classroom Teachers*. Allyn And Bacon Inc.

Seferoğlu, S. S. (1999). *Hizmet İçinde Mesleki Gelişim Ve Uzaktan Eğitim Teknolojilerinin Kullanılması*. Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, sayfa 103-111. Kara Kuvvetleri Komutanlığı, Eğitim ve Doktrin Komutanlığı. BalgatAnkara, Aralık.

Seferoğlu, S. S. (2003). *Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, s. 149-167.

Seferoğlu, S. S. (2004). *Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim*. Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim, 58, 40-45.

Seferoğlu, S. S. (2004). *Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim*. Bilim Ve Aklın Aydınlightında Eğitim, 58, 40-45. Hacettepe Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

Sezer S., (2011)., *Department of Secondary Science and Maths Education*, Akdeniz University Elementary Education Online, 10(2), 757-775, 2011. İlköğretim Online, 10(2), 757-775, 2011. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Shalev, R. S., Manor, O., & Gross-Tsur, V. (1997). *Neuropsychological Aspects Of Developmental Dyscalculia*. Mathematical Cognition, 33, 105–120.

Silver, L.B.(1993). *Introduction And Overview To The Clinical Concepts Of Learning Disabilities Child And Adoles*. Psychiatric Clinics Of N. Am. Vol. 2, N:2; 181-192.

Snell, M.E. and Brown F. (2006) *Instruction Of Students With Severe Disabilities*. New Jersey; Prentice Hall.

Snowling, M. (2012). *Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view*. Journal of Research in Special Educational Needs doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x

Spinelli, G.,C. (2006). *Classroom Assessment for Students In Special and General Education*. (2nd Ed.) Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Strickland, B.B., Turnbull, A.P (1990). *Developing And Implementing Individualized Education Programs*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Sucuoğlu , B., ve Kargın , T. (2012). *İlköğretim'de Kaynaştırma Uygulamaları*.(2. baskı) Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2009). *Otizm Ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar*. A. Ataman, (Ed.), Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (Ed.), Kırcaali-lftar, G., Tekin-iftar, E., Kaner, S. Ve Bakkaloğlu, H. (2009). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimdeKaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Morpa Yayınları.

Şahbaz, Ü.(1997). *Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenel, H. (1998). *Okuma Güçlüğü Olan Ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. Ankara.

Şenel-Günayer, H. (1995). Özel Öğrenme Güçlüğü Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Özel Eğitim Dergisi*. 2 (1). 40-46.

Tandoğan, M. (1988) Sistematiik Olarak Tasarımlanmış ve Geliştirilmiş Öğretim Materyallerini Etkinliği İle İlgili Bir Araştırma, *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:2, ss. 49-65.

TC Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010). *Okullarımızda Neden-Niçin-Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Ankara

Tilly, W. D. & Speilberger, C. *Learning disabilities*. In encyclopedia of applied psychology (pp. 527-536). New York: Elsevier.

Turgut, S. (2008). *Özgül Öğrenme Güçlüğünde Nöropsikolojik Profil*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan ilköğretim Okuluna Devam Eden Normal Ge/isim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turner, R. D., (1994). *Beating Dyslexia: The Reading And Language Disorder Is Often Misdiagnosed*, Emerge, 31 March 1994.

Türkiye Cumhuriyeti 1961 Anayasası, <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10816.pdf> adresinden 11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Verhoeven, L. and Van L. J. (2008). *Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study*. Applied Cognitive Psychology, 22, 407423.

Higgs, R. W. (1975). Attitude Formation-Contact Or Information Exceptional Children.

Küçüker, S. (1997). Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Engelli Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine Ve Engelli Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tez, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Vural,S.Yücesoy,Ş.(2004).*Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliği’ne Uyum Çabalarının Yansımaları*, Eğitim Fakültesi

<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/506/194893.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden elde edildi.

- Wadlington, E. M. & Wadlington, P. L. (2005). *What educators really believe about dyslexia. Reading Improvement*, 42 (1), 16-33.
- Wadlington, E. M. & Wadlington, P. M. (2006). How dyslexia and dyscalculia affect educators and their students. Paper to be presented at the annual conference of the Association for Childhood Educational International, San Antonio, TX.
- Wadlington, E. M., Wadlington, P. L., & Rupp, D. E. (2006). Teachers with dyslexia and dyscalculia: Effects on life. *Academic Exchange Quarterly*, 10, 110-123.
- Werts, M.G., Richard A. C. & Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals Of Special Education: What Every Teacher Needs To Know*. Upper Saddle River, N. J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- William N. Bender (2014). Çeviri Editörü Doç.Dr. Hakan Sarı, *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Ve Eğitimleri*, Nobel Yayıncılık, Ankara, Eylül 2014, Isbn 978-605-133-179-9 Yayın No: 277, Eğitim No:50.
- Winzer M., (1987). *Mainstreaming exceptional children: teacher attitudes and the educational climate*. The alberta journal of educational research, 33 (1);33-42.

Wolfe, P. S. and Hall, T. E. (2003). *Making Inclusion A Reality For Students With Severe Disabilities*. Teaching Exceptional Children. 35, 56-61.

www.ncyodak.eu

www.pearsonclinical.co.uk/(DEST-2).aspx

Yee, K., (1998). *'Dyslexia May Be Caused Bu Visual İmpairment*, University Wire, 15 January.

Yeni E. (2005). *Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi Ve Planlaması*, T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Programı , Kaynaştırma Eğitimi Ankara.

Yılmaz, M. (2008). *Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt:5, sayı:9.

Yiğiter S., (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkiye Cumhuriyeti 7 Kasım 1982 Anayasası, <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden 11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Kanun Hükmünde kararname 573 Sayılı, (06.06.1997),

Resmi Gazete : 31/05/2006 Tarih Ve 26184 Sayılı.

www.rehberlik hizmetleri.com adresinden 15.06.2016 tarihinde edinilmiştir.

TAK, (2011, 6 Şubat). Disleksik çocuklar için farklı eğitim metotları gerekir.

http://www.kibrispostasi.com/index.php/cat/1/news/46845/PageName/KIBRIS_POSTASI adresinden 27 Ocak 2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erman, Ö. (2002). Disleksi. *Çocuk Dergisi*. 17: 8-10.

Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri*. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1992.

1. Özürlüler Şurası: Çağdaş Toplum Yaşam Ve Özürlüler; 29 Kasım 02 Aralık 1999 Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

ADI-SOYADI: Hatice KAPTANOĞLU

TEL: 0533-852 57 75

E-MAİL: haticekaptanoglu91@gmail.com

İŞ: Yakın Doğu İlkokulu – Özel Eğitim Öğretmeni

EĞİTİM DURUMU:

MASTER:

Araştırma Yeri : Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Lefkoşa.

LİSANS:

Araştırma Yeri : Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Araştırma Zamanı : 2009-2013.

İŞ DENEYİMİ:

Yakın Doğu Üniversitesi İlkokulunda Özel Eğitim Öğretmeni: 17/09/2014-.....

ÖZEV 1/11/2013 – 08/05/2014

KATILDIĞI KONFERANS, KURS VE SEMİNERLER:

- 2016 Mart, Uygulamalı Davranış Analizi, DAÜ
- 2015 KASIM, Değirmenlik Lisesi Öğretmenlerine DEHB Konulu Seminerde, Konuşmacı.
- 2015 Mart-Haziran, Konuşan Eller İşaret Dili Eğitimi, NEU Lefkoşa.
- 2015 Ocak, Yaratıcı Drama Etkinliği, KTPDR Derneği, Lefkoşa.
- 2014 Kasım, Sanat Terapi Konferansı-Lefkoşa.
- 2014 Ekim, Artikülasyon Becerilerinin Geliştirilmesi Semineri- Speech Academy, Ankara.
- 2014 Eylül, 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, - Trakya Üniversitesi, Edirne
- 2014 Eylül, Gelişimsel Geriliği Bulunan Çocuklara Yönelik Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- 2014 Eylül, Evde, Okulda, Parkta, Yemekte, Alışverişte, Uyanık Iken Her Yerde Doğal Öğretim Programı, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- 2014 Eylül, Farklı Gelişimde Aile Dinamikleri Ve Hamilelikte Psikolojik Durum Semineri, KTTB Lefkoşa.

- 2014 Eylül, Riskli Bebeklerde Erken Tanı Ve Fizyoterapinin Önemi, KTTB Lefkoşa.
- 2014 Haziran, Eğitimde Program Geliştirme Sertifika Programı, NEU Lefkoşa.
- 2014 Şubat, İlkokul Öğretmenlerine Yönelik Cinsel Eğitim Semineri, KTÖS Lefkoşa.
- 2013 Nisan, GOBDÖ-2TV Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-TR Versiyonu, Bireysel Kullanım Sertifika Programı, Ankara Üniversitesi.
- 2013 Nisan, Otizm Spectrum Bozukluğu Konferansı Ankara Üniversitesi.
- 2011 Ekim, 21.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Daü, G.Mağusa.
- 2011 Aralık, Engellilere Yönelik Cinsel Gelişim Ve Cinsiyet Eğitimi,Özer, Ankara.
- 2011 Mayıs, Özel Eğitimde Ailelerle Çalışmak, Özder Ankara.
- 2010 Aralık, Prof.Dr.Yahya Özsoy Toplum Hizmetleri Ödülü, TOVAK.
- 2010 Mayıs, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Kardeş Okul Projesi, Yozgat.
- 2010 Nisan, Gazi Üniversitesi, Golboal Etkinliği Düzenlemesi, Ankara.

AKADEMİK YAYINLAR:

Ozcan, D., Besgul, M., Kaptanoglu, H., & Argun, S. (2015). Examination of Primary School Teachers' Opinions about Gifted Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 190, 21 May 2015, Pages 416-424.

VERDİĞİ DERSLER:

- 1) Yakın Doğu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü – Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları – EDS204
- 2) Yakın Doğu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü – İşitme Engelli Bireylerin Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi - İEO

YETENEKLER:

Özel eğitim:

- Görme engelli bireyler için , kabartma alfabe (braille)
- İşitme engelli bireyler için , işaret dili kullanımı

HOBİLER:

Keman çalmak, treeking ve hiking, bisiklet sürmek, yoga, kitap okumak.

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Sınıf Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Ve Bilgi Düzeylerinin Saptanması” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada doğrudan ve dolaylı olarak her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

.../.../.....

İmza

Öğrencinin Adı-Soyadı

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile KKTC’de sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması hedeflenmiştir. Nihai hedefimiz ışığında sınıf öğretmenlerinin tutumlarının yönü, bireysel farklılıkları kabul etme durumlarının sonuçlarına dikkat çekilmiştir. Sınıf öğretmenleri bir öğrencinin temelinden başlayarak tüm hayatını şekillendiren değerli mimarlardır bu noktada öğrencilere yönelik tutumlarının etkisi göz ardı edilemez. Araştırma sürecim boyunca içten katılımları, cevapları ve paylaşımları ile çalışmama yön veren değerli sınıf öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tüm hayatım boyunca her anımda yanımda olan, tüm hayatımın en büyük ve tek vazgeçilmezi biricik annem ALEV ÇELİK KAPTANOĞLU’na kocaman bir teşekkürü hayatımın her anında bir borç bilirim. Annem olmadan hiç birşey yapamacağım gibi hayatımda hiç bir anlamı olmazdı.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde danışmanlığımı yapan Yard. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK hocama çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecim boyunca desteğini esirgemeyen ve değerli bilgilerini paylaşarak beni yönlendiren canım arkadaşım Uz. Vasviye Karabıyık ve hocalarım Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ’ye, destek ve teşviğiyle yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Nedime SERAKINCI’ya, canım ablam Doç.Dr.Dudu ÖZKUM YAVUZ’a kocaman teşekkürlerimi iletirim. Desteğinizle yeni başarıları kovalayacağımın sözünü veririm.

Okulumuzdaki bölüm başkanımız, ablam kadar değer verip saygı duyduğum Uz. Çiğdem Alasya’ya ve ikinci ailem olarak gördüğüm mesai arkadaşlarıma, en çıkmaza düştüğüm anlarda beni motive edip ve destekledikleri, harika kahkahalarla enerjiimi yükseltip yanımda oldukları için minnettarım.

Bugüne kadar sabırla her problemimde bana yardımcı olan, hiçbir kaynağını benden esirgemeyen, bilgisi ve motivasyonu ile beni destekleyene Uz. Meryem BEŞGÜL’e , Uz. Cahit NURİ’ye, Uz. Jale DİNARLI’ya ve Uz. Başak BAĞLAMA’ya teşekkürü bir borç bilirim.

Ve hayatımın en önemli kişileri olan biricik kız kardeşim Melek KAPTANOĞLU'na ve canım ablam Süreyya ÖZKAN CAMBAZ ile kızı Zehracığım ve değerli yeğenlerime karamsarlığa kapıldığım her anda bana çıkış yolunu gösterdikleri için minnettarım.

Hayatta öğrenmenin sonu yokmuş, kocaman öğretilerle dolu yıllar ve yeni hayat tecrübeleri kazanmama neden olan Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi bölüm hocaları ve meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca bugünlere gelebilmemde maddi ve manevi boyutta çok büyük katkısı olan babam Ali KAPTANOĞLU'na ve anneannem Hatice ÇELİK'e teşekkür ederim.

Saygılarımla

Hatice KAPTANOĞLU

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ VE BİLGİ DÜZEYLERİNİN SAPTANMASI

Hatice KAPTANOĞLU

Yakın Doğu Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Haziran, 2016(82pp)

Danışman: Yrd. Doç.Dr. Mukaddes Sakallı Demirok

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması amacıyla betimsel (tanımlayıcı) araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme çalışma evrenini en iyi temsil edecek şekilde tabakalı tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen sayıları KKTC'de bulunan Lefkoşa, Mağusa Girne, Güzelyurt ve İskele bölgelerine göre tabakalanmış ve bölgelerdeki öğretmen yoğunluğuna göre her bölgeden

öğretmenler ile çalışılmıştır. Araştırmada 314 öğretmene ulaşılmış ve %95 güven düzeyinde %4,15 örnekleme hatası ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu kullanılmıştır. Soru formunun birinci bölümünde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. Soru formunun ikinci bölümünde ise araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan “Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği” ve üçüncü bölümünde Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi soruları bulunmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde (Mart-Haziran) uygulanmıştır. Soru formundan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde Statistical Package for Social Science (SPSS) 21 istatistiksel veri analizi paket programı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özellikleri frekans analizi kullanılarak saptanmış ve sonuçlar frekans dağılım tabloları ile gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçek puanları ile bilgi puanları arasındaki korelasyonların saptanmasında Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin, yeni bilgiler edinmek istemeyen öğretmenlere nazaran olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Özel eğitim desteğine gereksinim duyan öğrencilerin psikolojik ve sosyal yönden akranlarıyla birlikte sağlıklı gelişimlerini tamamlayıp, toplumun beklediği davranışları sergileyebiliyor olmaları gerekir. Bu öğrenimlerde ancak özel gereksinimleri olan öğrencilerimizin akranları ile bir arada olarak kazanabilirler. Bu nedenle özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırma yoluyla akranları ile eğitim görerek beklenen becerileri kazanmalarına olanak sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: *Öğrenme Güçlüğü, Disleksi, Diskalkuli, Disgrafi, Tutum*

ABSTRACT**DETERMINE THE CLASS TEACHERS ATTITUDE TO
SPECIFIC LEARNING DISABILITY AND THEIR
KNOWLEDGE LEVEL**

Hatice KAPTANOĞLU

Near East University

Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Master Thesis

June, 2016(82pp)

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok

This research aims to determine class teachers attitude to the special learning disabilities and their knowledge level in Turkish Republic of Northern Cyprus (T.R.N.C.). It used scanning method in my research which is one of the descriptive research methods. Class teachers in T.R.N.C. in 2015-2016 are my contents to this research. For sampling the research I used the stratified random sampling method which is the best method to represent my results. Nicosia, Famagusta, Kyrenia, Morpohu and Trikomo are my main cities to calculate the

number of the teachers in T.R.N.C. and to calculate the teacher density in every city we study with them.

I reached 314 teachers and my results are reliable for 95% and has 4.15% of sampling mistake. There is a questionnaire that used in this research which is prepared by researcher and includes three sections. At the first section of the questionnaire, questions given to the teachers to specify the professional qualities and personal informations about themselves. In the second section, questions prepared by the researcher are approved from the experts and contains “Special Learning Disability Attitude Scale”, at the last and third section of the questionnaire the questions are given them to determine the knowledge level about the Special Learning Disability.

The scale factor that used in this research is performed in 2015 – 2016 spring semester (March – June). To statistically analyse the data received from the questionnaire are calculated with the Statistical Package for Social Science 21 (SPSS) programme.

Teacher’s personal and professional specialities in this research are determined by using the frequency analysis and results are shown with the frequency bar chart. Besides, to determine the teacher’s scale level and information level correlation, Pearson Correlation analysis is used.

Teachers participating in the survey among teachers who want to learn about specific learning difficulties, were found to exhibit more positive attitudes than those teachers who do not want to learn new information.

Complete with the healthy development of special education students who require support to their peers from the psychological and social aspects, it should be able to exhibit behavior that society expected. This can only win as a study in conjunction with their peers, students with special needs. Therefore, through the inclusion of children with special educational needs can be achieved by training with their peers allows them to gain the skills expected.

Keywords: *Learning Disability, Dyslexia, Dyscalculia, Dysgraphia, Attitude.*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
	No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	İ
BİLİMSEL ETİK.....	ii
ÖNSÖZ.....	İii
ÖZET.....	v
SUMMARY.....	Vi
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar.....	xİii
 BÖLÜM I.....	 1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	7
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar.....	9
2 BÖLÜM II.....	10
2. Kavramsal Çerçeve ile İLGİLİ	10
ARAŞTIRMALAR.....	
2.1. Özel Gereksinimli Bireyler Ve Özel Eğitim.....	8
2.2. Özel Eğitim Ortamları.....	10
2.2.1. Kaynaştırma	12
2.2.2. Destek Eğitim Odası / Kaynak Oda.....	14
2.2.3. Sınıf İçi Yardım.....	14
2.3. Özel Eğitimin Amaçları.....	15
2.4. Özel Eğitimin İlkeleri.....	15
2.5. Özgöl Öğrenme Güçlüğü.....	16
2.5.1. Disleksi (Okuma Güçlüğü)	18
2.5.2. Disgrafi (Yazılı Anlatım Bozukluğu)	20
2.5.3. Diskalkuli (Sayısal Bozukluk)	20

2.5.4.	Tarihçe	22
2.5.5.	Sınıflandırma	23
2.5.6.	Özgöl Öğrenme Güçlüğü Belirlemede Kullanılan Testler.....	24
2.5.7.	Görülme Sıklığı	25
2.5.7.1.	Kuzey Kıbrıs'ta Özgöl Öğrenme Güçlüğü.....	25
2.5.7.2.	Türkiye'de Özgöl Öğrenme Güçlüğü.....	26
2.5.7.3.	Dünyadaki Özgöl Öğrenme Güçlüğü.....	28
2.5.8.	Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Eğitim Ortamları.....	29
2.5.9.	Erken Tanı Ve Önemi.....	29
2.5.10.	Zeka Ve Öğrenme Güçlüğü.....	30
2.6.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	31
2.6.1.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Tarihsel Oluşumu.....	33
2.6.2.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Ekibi.....	33
2.7.	Tutum Kavramı.....	34
2.7.1.	Öğretmen Tutumları.....	35
2.7.2.	Tutumun Öğeleri.....	37
2.7.3.	Tutumun Fonksiyonları.....	38
2.7.4.	Tutumun Ölçülmesi.....	39
	BÖLÜM III.....	43
3	Yöntem,.....	43
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	43
3.2.	Araştırma Evren Ve Örneklemi.....	43
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.3.2.	Özgöl Öğrenme Güçlüğü Ölçeği.....	45
3.3.2.1.	Kapsam Geçerliliği.....	45
3.3.2.2.	Yapı Geçerliliği.....	46
3.3.2.3.	Güvenirlilik.....	47
3.3.3.	Özgöl Öğrenme Güçlüğü Bilgi Soruları.....	48
3.4.	Verilerin Toplanması.....	48
3.5.	Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi.....	48
	BÖLÜM IV.....	50
4.	Bulgular Ve Yorumlar.....	50

	BÖLÜM V.....	71
5.	Tartışma.....	71
	BÖLÜM VI.	76
6.	Sonuç Ve Öneriler.....	76
6.1.	Sonuç	76
6.2.	Öneriler	78
	KAYNAKÇA	82
	EKLER:.....	
EK:1.	KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesi, İzin Yazısı	
EK:2	ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TUTUM ÖLÇEĞİ	
EK:3	Orjinallik Raporu	

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Öğretmenlerin Tanıtıcı Ve Mesleki Özelliklerinin Dağılımı	50
Tablo 2	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumlarının dağılımı	52
Tablo 3	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarının dağılımı	53
Tablo 4	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeğine verdikleri yanıtların dağılımı	55
Tablo 5	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeğinden aldıkları toplam ve madde puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler	57
Tablo 6	Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılması	58
Tablo 7	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi durumlarına göre özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılması	60
Tablo 8	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarına göre özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılması	61
Tablo 9	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi sorularına verdikleri yanıtların dağılımı	63
Tablo 10	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi sorularından aldıkları toplam puanlara ait tanımlayıcı istatistikler	64
Tablo 11	Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması	65
Tablo 12	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi durumlarına göre özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması	68
Tablo 13	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında aşinalık durumlarına göre özgül öğrenme güçlüğüne bilgi puanlarının karşılaştırılması	69
Tablo 14	Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanları ile özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanları arasındaki ilişki	69

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve bu çalışma kapsamında var olan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitim, bilinen ilk tarihle başlamış ve yaşam olduğu sürece devam edecektir. İnsan çevresini merak edip araştırmaya başlamasıyla ilgileri ve becerileri oluşmaya başlamıştır. 19.yy'dan itibaren kişisel ilgi alanları ve becerilerdeki bireysel farklılıklar göze çarpmaktadır. Araştırmacılar bu konuları geliştirmeye ve araştırmalarına konu edinmeye özen göstermişlerdir (Özdaş, 2001).

Toplumun temelini oluşturan unsurların en başında eğitim gelmektedir. Toplum olarak ilerleyebilmek ve okur yazarlık oranını artırarak refah eğitim düzeyine ulaşabilmek için okullarda iyi bir eğitim verilmesi bilinen bir gerçektir. Eğitim, kişinin davranışlarında kendi isteğiyle değişim yaratma sürecidir. Bu süreçte, fiziksel şartların oluşturulmasıyla düzenlenen planlı eğitim programları ile hedefe ulaşılmış olunur (Kuran, 2004). Öğrencilerin etkili ve doğru eğitim almaları şüphesizdir ki elde edilecek verimi ve okur yazarlık oranının kalitesini doğrudan etkilemektedir. Toplumu oluşturan en küçük yapı taşı olan kişi (birey), yeteneklerini ve yaratıcılık kabiliyetini toplumun faydasına olacak şekilde yönlendirmek, kullanabilmek ve en üst düzeyde verim sağlayabilmesi kişinin sağlıklı büyütülmesi ve ona uygun eğitimi almasına bağlıdır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bireyin uygun eğitimi alabilmesi amacı için okuma yazma eğitimine erken çocukluk döneminin hemen ardından başlanmakta ve okuma ve yazma becerisine sahip olunması hedeflenmektedir (Güneş, 2013).

Özel eğitim gereksinimi duyan öğrenciye erken ve etkili müdahale, çocuğun gelişimini hızlandırmayı sağlar ve özüne engelle dönüşmesini önleyici unsur niteliği taşır (Sarı, 2003).

Okulda akademik yönden başarısızlık ve okul kurallarına adapte olmada sıkıntılar çocukluk döneminde sınıf öğretmenlerinin ve ailelerin sık karşılaştıkları sorunlar arasındadır. Okuldaki bu akademik yönden başarısızlığa neden olarak gösterilebilecek faktörler arasında; zeka geriliği, ruhsal bozukluklar, görme-ışıtme problemleri, kronik hastalıklar, sosyo-kültürel düzeyinin düşüklüğü, aile içi çatışmalar, çocuklardaki motivasyon eksikliği, okul veya öğretmenden kaynaklanan problemler ve öğrenme güçlüğü yer almaktadır (DSM-IV, 1998).

Toplumların kendi kültür değerleri ve yargıları, bireylere çeşitli roller biçer. Biçilen bu basma kalıp rollere ayak uydurmak kimi zaman standartlaştırılmış eğitim programları ile kimi zaman ise bireysel ihtiyaçlara ve farklılıklarayönelik olarak geliştirilen programlara ihtiyaç duyulmaktadır (Tandoğan, 1988).

Bireysel farklılıklar, hayatın her anında karşımıza çıkar. Bu farklılıklar doğuştan gelen özelliklerimiz ve yaşantılarımız sonucunda şekillenen farklılıklarımızdır. Bu durum doğrudan olarak eğitim hayatımızı da etkilemektedir. Dolayısı ile farklılıklarımıza hitap edecek eğitimsel düzenlemeler yapılması ve uygun materyaller kullanılarak bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturulması gerekmektedir (Çilenti, 1996). Çünkü her öğrencinin değişiklik gösteren becerileri, davranışları, tepkileri ve kişilik özellikleri bulunmaktadır (Rıza, 1990).

Bireysel ihtiyaçlar ve farklılıklar göz önünde bulundurularak eğitim programlarının oluşturulması önemlidir. Bu önem farklı gelişim gösteren bireylerde daha çok ön plana çıkmaktadır. İhtiyaçlar “Özel Eğitim” in hayatımıza girmesini gerekli kılmaktadır. Bireysel ihtiyaçlar ve farklılıkların ön planda olduğu kişilerde genel eğitim hizmetlerine ek olarak özel eğitim hizmetlerinden faydalanılması gerekmektedir (TC MEB, 2010).

Özel eğitim hakkında çeşitli tanımlar mevcuttur. Resmi olarak kullanılan en yeni tanım, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) ‘‘Özel eğitim: özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.’’

Özel eğitime gereksinimi olan kişi için en yaygın tanım Ataman (2003) tarafından yapılan, ‘‘ Çeşitli nedenlerden dolayı gelişim ve kişisel farklılıkları, eğitim performansları yönünden akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir.’’

Eğitimin amacı bireylerin eğitim sürecinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamaktır. Ancak, okullarda uygulanan geleneksel yöntemlere göre öğretim programlarından her öğrenci eşit derecede fayda sağlayamamaktadır. Bu sebepten ötürü bu öğrenciler özel eğitim derslerinden yararlanmaya gereksinim duymaktadırlar. Her kişi birbirine benzemeyen veya bazı noktalarda benzerlik gösteren özelliklere sahiptirler. Bu nedenle benzer özelliklerini ve farklılaştıkları noktaları önemseyen, sürekli bir değişim ve ilerleme sağlayan evrene adapte olmalarını sağlayacak eğitim düzenlemelerine ihtiyaç duyarlar (Ersoy ve Avcı, 2001).

Soyer (2010)'e göre; özel gereksinimleri olan kişilerin akademik yönden gereksinim duydukları yöntem ve düzenlemeler uygulanarak genel eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekliliği, özel eğitimin önemini vurgulamaktadır. Ona göre özel eğitim, genel eğitimin en önemli ve tamamlayıcı unsurlarındandır. Özel eğitim derslerinden faydalanması gereken kişiler içerisinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler de yer almaktadır. Mc Caul ve Schutz (1991) 'a göre özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin diğer engel türleri gibi bariz belli olan özellikler göstermediklerinden dolayı belirlenmesi ve tanınmasında güçlük yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrenme güçlükleri genetik, psikiyatrik, psikolojik ve bilişsel nedenlere bağlı olabilirler (Gür, 2013).

İyi bir öğretmenle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde iyi bir öğretmenin “kendisini mesleğiyle ilgili alanlarda ve bireysel ihtiyaçları açılardan sürekli olarak güncelleyen, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve imkanları yaratan aynı zamanda değerlendiren öğretmen” şeklinde bir tanım iyi bir öğretmenin taşıması gereken vasıfları açıklamaya yeterlidir (Seferoğlu, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı (2010) ’nda belirlenen “Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri”nde öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında, nitelikli bir öğretmenin sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun planlar hazırlayarak iyi hazırlanmış öğretim materyalleri ile farklı düzeylerdeki öğrenciye ulaşabilmeyi hedeflemelidir. Hazırlanan bu planlar ile öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine hakim olmalıdır. Öğrenciye uygun değerlendirmeler yaparak karşılaşılan sonuçlar karşısında yapıcı olmalı ve uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır olmalı gerekir.

Öğretmen, eğitimci kimliğinin yanı sıra öğrenciye ilgi ve sevgi veren, yönlendiren, güdüleyip başarmasını destekleyen, toplum içerisinde kabul gören bireyler olarak yetişmelerine katkı koyan kişilerdirler. Bir Türk-İslam Filozofu olan Farabi’nin Türk eğitim tarihinde doğrudan “eğitim bilimi”ile ilgili görüşler olduğu bilinen düşündürdür. Farabi’ye göre; Eğitimin amacı, mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmektir ve bu değerli görev sınıf öğretmenlerinin emekleri sonucunda başarıya ulaşacaktır. Farabi öğretmenler için “ Her insanın başkalarına yol gösterme özelliği yoktur.” Derken bir kişinin duygusal ve zihinsel gelişiminde öğretmenin rolünü vurgulamaktadır (<http://blog.milliyet.com.tr/bir-siyasetciye-nasihatlar-7---farabi-nin-sozleri/Blog/?BlogNo=453160>).

Özgül öğrenme güçlüğüne yönelik kaynaştırma uygulamasının başarısında özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciye, programa, özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencinin ailesine, okuldaki personele ve özellikle sınıf öğretmenine ilişkin etmenler önemli rol oynamaktadır (Diken, Sucuoğlu, 1999).

Sınıf öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri mümkün olduğu kadar kısa sürede fark edip yönlendirmelidirler. Geç kalınmış yönlendirmelerin sonucunda öğrencinin akademik performansında sürekli bir düşüş olması kaçınılmazdır. Sınıf arkadaşlarının gerisinde kaldıkları zaman umutsuzluğa kapılıp üzürlüler. Bu üzüntünün doğal sonucu olarak kendilerine duydukları güvende zedelenmeler ve güven kaybına neden olur. Öğrenciler başarısız olduklarını düşündükleri bu dönemde okula gitmek istemeyip evde ve okulda problem davranış sergileyebilirler. Fremont (2001)'e göre; öğrencilerin yakın ailesi yaşadıkları bu öğrenme güçlüklerini gözlemledikleri zaman ne olduğunu çözümleyemedikleri için çaresiz ve karamsar olabileceklerini belirtmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitim aldıkları normal sınıf ortamlarında beklenen akademik performansı gösterebilmeleri için ihtiyaç duyulan etkili sınıf yönetimi, özel olarak düzenlenmiş öğretim programı ve ihtiyaca uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasıdır. Tüm bunları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilecek sınıf öğretmenlerinin varlığı en önemli husustur (Akçin, 2002).

Sınıf öğretmenleri, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin belirlenme sürecini ilk başlatan kişilerdir. Bunun için çocuğun var olan performansını almalı, güçlü ve güçlendirilmesi gereken özellikleri belirleyip, kat ettiği yolu ortaya çıkarmalıdır. Bu sonuç karşısında çocuğun sergilediği performans şüphe uyandırıyorsa konuyla alakalı kişilere aktarmalıdır (Yiğiter, 2005).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların belirlenmesinde sınıf öğretmenleri büyük ölçüde rol oynamaktadır. Eğitim sisteminin olması gereken nizamla göre ilerlemesi ve hedeflenen başarıya ulaşılmasındaki en temel öğelerden biri de sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları özelliklere bağlıdır (Nuri, 2014). Çünkü öğrenciler, bir günün büyük bir bölümünü okul ortamında ve sınıf öğretmenleri ile geçirmektedirler. Bu nedenden ötürü öğrencileri doğrudan gözleme şanslı olan ve akranları ile kıyaslama yapıp farklılığı belirleyebilecek mevkide olan kişilerdirler. Sınıf içerisindeki

gözlemleri sonucunda uyumsuz davranışlar sergileyen, okuma, yazma ve matematik beceri ve kavramlarını öğrenme ve öğrendiklerini uygulamada güçlük çeken öğrencileri tahlil edip yetkili mercilere yönlendirebilecek, aileye bilgi verebilecek doğrudan ilk kişi sınıf öğretmenleridir.

Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan çocuğun özelliklerini kabul etmesi ve çocuğa karşı olumlu tutum içerisinde olması mevcut eğitim programının etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Aksi durumlarda uygulanan programın hedeflenen başarıya ulaşması güçleşir. Winzer (1987) 'e göre sınıf öğretmenin olumlu tutumlarını gören sınıftaki diğer öğrenciler de bu durumdan etkilenecek arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirirler. Alanyazında görülmüştür ki, sınıf öğretmenlerinin bir kısmı özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmediklerini (Wright, 1960; Richardson, Hastoe, Goodman ve Dornbush, 1961; Lortie, 1976) göstermiştir (Akt., Şahbaz, 1997).

Alan yazın taramalarında, KKTC'de özgül öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmaların yapıldığı ancak özgül öğrenme güçlüğüne yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.2.Amaç

Bilimsel araştırmalarda esas sistematik bir şekilde toplanan verilerin analiz edilerek ölçülebilir sonuçlara ulaşılmasıdır. Bu çalışmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklara karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin tutumları nasıldır?

2.1. Cinsiyet

- 2.2. Yaş
- 2.3. Mesleki kıdem
- 2.4. Eğitim düzeyi
- 2.5. Sınıftaki öğrenci sayısı
- 2.6. Öğretmeni olduğu sınıf şubesi
- 2.7. Çalıştığı sektör
- 2.8. Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumu
- 2.9. Sınıfında önceden özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin olma durumu
- 2.10. Sınıfında şu anda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin olma durumu
- 2.11. Özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu
- 2.12. Ailesi ve/veya yakın çevresinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan birini olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.3.Önem

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların akranları ile aynı sınıfta genel eğitimden faydalanmalarının, en üst düzeyde verim almalarını sağladığı düşünülmektedir. Eşit şartlarda eğitim hakkından yararlanmalarını sağlayacak unsurların başında sınıf öğretmenlerimiz gelmektedir. Sınıf öğretmenlerimizin özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olmaları, değişen eğitim performanslarını gözlemleyip anlamlı farklılığın belirlenmesinde ve uygun eğitim programlarının düzenlenmesi süreci başlatacak ilk kişidir. Konu hakkında bilgi sahibi olan sınıf öğretmeni aynı zamanda farklı öğrenme yöntemlerini içeren öğretim programları, ortam ve materyalleri düzenleyecektir. Düzenlemelerin yapılabilmesi ve öğrencilerin uygun eğitim programlarından yararlanabilmeleri için, sınıf öğretmenin özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelik tutumlarının olumlu

olması ve birlikte eğitimin faydalarına inanması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olumlu tutumlar içerisinde olmaları öğretmen öğrenci ilişkisini doğrudan etkiler. Olumlu tutumlar içerisinde olan sınıf öğretmenleri öğrencisinin ihtiyaçlarını belirleyerek onları doğru yerlere yönlendirebilir, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapmaya istekli olabilir ve öğrencinin en üst düzeyde fayda sağlayacağı bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulmasına karşı katılmaya istekli olur. Olumlu tutumlar içerisinde olan sınıf öğretmenin iletişim becerileri de olumlu yönde olacağından öğrencinin moral ve motivasyonunun artmasını sağlar. Aynı zamanda kendine olan güveni gelişen öğrencinin öğrenme sürecinde de olumlu yönde etkileri olacaktır. Farklılıkları kabul eden bir öğretmen öğrencisinin ihtiyacına yönelik materyal, kaynak ve ortam düzenlemelerini sağlayarak öğrencinin en verimli ortamda eğitim görmesini sağlayacaktır.

Farklılıkları kabul etmekte zorluk yaşayan ve olumsuz tutumlar içerisinde olan sınıf öğretmenleri öğrencileri ile etkili iletişim kurmakta güçlük çekebilirler. Dolayısı ile problem davranışların çıkması olası olacağının yanı sıra etkili ve verimli öğretim ortamlarının oluşturulmasında güçlük yaşanacaktır. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutumlar içerisinde olması öğrencinin okula karşı olumsuz tutumlar oluşturmaya, okula gelmek istememesin veya düşük akademik performans sergilmemesine neden olacaktır.

Araştırma bulgularının, sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerine katkı sağlayacak içeriğe sahip olmasına ve bu çocukların genel eğitim ortamlarında akranları ile birlikte eğitim almalarına yönelik tutumlarını ve bilgi düzeylerini olumlu olacak şekilde önerilerin sunulması hedeflenmektedir. Sunulan önerilerin yol gösterici olması ve sistem içerisinde arka sıralara yerleşen öğrencilerin fark edilerek ihtiyaçlarına uygun eğitimden faydalanmaları ve sınıf öğretmenlerinin olumlu tutumlar içerisinde olmalarına katkı sağlanması arzulanmaktadır.

Kuzey Kıbrıs'ta özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan bireylerin sayısı sayı gün geçtikçe artmaktadır. Dolayısı ile özel eğitim desteği, kaynaştırma eğitiminin önemi ve gerekli toplum bilincinin oluşturulması son derece önem arz etmektedir.

Ülkemizde ilköğretim okullarındaki özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili çalışmalar yer almasına rağmen sınıf öğretmenlerinin tutumlarını ve bilgi düzeylerini incelemeye yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olması nedeni ile bu araştırma önem taşımaktadır. Sunulacak önerilerin yeni araştırmalara yol göstereceğinden ötürü bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma KKTC'de bulunan ilkokul sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Tutum: Tutum, kişilerin kendine ya da yaşamış olduğu çevresinde bulunan herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı yaşantısal edindiği deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepkidir. Kişinin yaşantısal veya çevrsel etkiler bağlamında olaylara, kişilere veya cisimlere göstermiş oldukları tepki aralığı olarak nitelendirilmektedir.

Öğrenme Güçlüğü: Sözel ve yazılı ifadeleri anlamada ve anlamlandırmada, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematiksel becerileri çözmede yaşanan güçlüklerdir. Özgül öğrenme güçlüğü kavrama, bilgileri zihinde organize etme, hatırlama ve bilgileri depolama, geri çağırma,

kendini ifade etme ve var olan bilgileri eylemem dökmede oluşan güçlüklerdir.

Disleksi: Okuma bozukluğu veya okuma güçlüğü olarak da bilinen, sesleri ayırt ederek okuma, sesler ile sembol ilişkileri kurma, akıcı ve anlamlı okuma, okuduğunu anlamada güçlükler yaşanması durumudur.

Diskalkuli: Sayısal öğrenme bozukluğu olarak bilinmektedir. Buna göre öğrenciler, sayıları basit matematiksel işlemle çözmede, matematiksel problemleri çözmede ve problemlerde istenenleri anlamlandırmada güçlük yaşarlar.

Disgrafi: Yazılı anlatımbozukluğu olarak da bilinen, görsel ve işitsel algıdaki güçlüklerle bağlı olarak kötü yazma, yazılarını yazarken yazım, noktalama ve imla hataları yapan, yazıları çizgilerden taşarak ve irili ufaklı harf karakterleri ile okunaksız şekilde yazılması durumudur.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özel gereksinimli birey, özel eğitim, özgül öğrenme güçlüğü ve alt kategorileri, sınıf öğretmenleri, tutumlar ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

2.1. Özel Gereksinimli Bireyler Ve Özel Eğitim

Özel gereksinimli bireylerin yetersizlikten etkilenme düzeyi ve yetersizlik özellikleri birbirine benzerlik göstermemektedir. Bu farklılıklar; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ya da iletişim özelliklerinde veya bunların herhangi bir bileşeninde olabilir (Eripek, 1990). Bu duruma bakılınca, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları verimli eğitimin sunulması genel eğitime ek olarak bazı özel düzenlemelerle bireysel programlarla sistematik olarak uygulanan özel eğitim disiplin alanı kapsamında değerlendirilip uygulanmalıdır (Eripek, 2008).

Werts, Richard ve Tompkins (2007)'e göre, , zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, birden çok yetersizlik, görme yetersizliği, bedensel yetersizlik ve süregen hastalık, duygusal ve davranışsal bozukluk, otizm, özgül öğrenme güçlüğü, üstün yeteneklilik, dil ve konuşma bozuklukları, dikkat yetersizliği ve hiperaktivite olmak üzere on bir tür özel gereksinim alanı bulunmaktadır.

Eğitim, hedeflenmiş amaçları gerçekleştirmek için bireylerin davranış ve düşüncelerinde gözle görülür değişiklikler olmasını sağlayan süreçtir (Barutçugil, 2002). Eğitim sistemi ise toplumda var olan her bireyin amaçlarına yönelik olarak devletin amaçlarını yerine getirmeyi sağlayan sistemdir (Başaran, 2000). Bu sisteme özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması da dahildir.

Milli Eğitim Bakanlığı özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli bireylerden "Özel eğitim gerektiren birey; çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade etmektedir" şeklinde bahsedilmektedir (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006).

Özel Eğitim, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede; özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları, ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde yeni gelişmekte olan ve son derece önem arz eden toplumsal sorunlarımızdan birisi de “ özel eğitime gereksinimi olan çocuklar” konusudur (Kutlu, 1998). Ülkemizde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere devlet bünyesinde; özel ve resmi özel eğitim okullarında hizmet verilmektedir. Yeni gelişmekte olan bir alan olduğundan ötürü verilen hizmetler sınırlı olmaktadır. Bu kurumlar bünyesinde özel gereksinimleri olan bireye yönelik geliştirilmiş programlar olmalı ve özel gereksinimli birey ile ailelerinin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olmalıdır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerinde amaç bağımsızlaşarak kendi kendine yeten ve toplum içerisinde beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilecekleri yeterliliğe sahip olmalarını sağlamaktır (Cavkaytar, 2002).

Bireylerin birbirleriyle benzer olmayan performanslarının olması bireysel farklılıkları ortaya koyar. Farklılıkların düzeyine göre eğitim hizmetleri kişiye özel olarak hazırlanan özel eğitim gerekliliğini vurgulamaktadır (Kırcaali-iftar, 1998).

Özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin eğitim programlarının oluşturulmasında hedeflenen toplum içerisinde kabul gören, kendi kendine yeten ve sosyalleşebilen bireyler yetiştirmektir. Bu hedeflere ulaşılmadan diğer alanlarla başarı elde etmek güçleşmektedir (Çayır, 2009). Bu sebeple

normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim alınması sosyal becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Türk Milli Eğitimin temel amaç ve ilkeleri doğrultusunda özel eğitim kurumlarının amaçlarının, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin toplum içindeki rollerini gerçekleştirmeleri, başkaları ile iyi ilişkiler kurmaları, iş birliği içinde çalışabilmeleri, çevresine uyum sağlayabilmeleri, üretici ve mutlu bir vatandaş olmaları ve bireysel ihtiyaçlarını bağımsız bir şekilde karşılayabilmek için gündelik ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterli düzeye gelebilmelerini, uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; ilgileri, gereksinimleri, yeterlikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını sağlamak olduğu görülmektedir (M.E.B Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı, 2002).

Özel eğitim, ihtiyaç duyan bireylerin beklentilerine yanıt verebilecek donanımına sahip alan mezunu öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve öğretim yöntemleri ile eğitim için en üst düzey faydayı sağlayacak materyallerle donatılarak özel olarak düzenlenmiş ortamlarda sunulan eğitimidir (Werts, Richard ve Tompkins, 2007).

2.2.Özel Eğitim Ortamları

Eğitim, günden güne gelişen ve ilerleyen bir olgudur. Yakın yüzyıl ile birlikte eğitimde hedef alınanlar ve eğitim modellerinde değişiklikler söz konusudur (Sucuoğlu, 2006).

Toplum içerisinde her bireyin sahip olduğu haklar vardır. Bu haklardan birisi de eğitim hakkıdır. Toplumda var olan her birey gibi özel eğitim de fırsat eşitliği kapsamında yararlanılması mümkün olan bir haktır (Gottlieb ve Leyser, 1996; Mickle, 2001; Kuz, 2001). Eğitim, bireyin var olan performansını en üst düzeye çıkarmasını sağlayan en etkili araçtır. Özel eğitim gereksinimi duyan her öğrenci normal gelişim gösteren öğrenciler gibi,

ihtiyaçlarına en iyi şekilde yanıt verecek olan ortamda eēitim alma hakkına sahiptirler. Belli başlı eēitim ortamları; özel eēitim okulları, normal okul bünyesinde bulunan özel sınıflar ve kaynaştırma olarak adlandırdığımız gerekli düzenlemeler yapılarak sunulan normal sınıf ortamlarıdır (Batu-Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004).

Özel gereksinimli bireylere sunulan eēitim ortamları en az kısıtlayıcı ortamdaki başlayıp en fazla kısıtlayıcı olana doēru bir sıralamada ilerler. Bu ilerlemenin sıralaması şu şekildedir; normal eēitim okullarındaki normal sınıflar (Kaynaştırma), kaynak oda, normal eēitim okullarındaki özel eēitim sınıfları (Alt zel sınıflar), ayrı özel eēitim okulları ve ev/ hastane olmak üzere sıralanmaktadır (Özbaba, 2000). Sıralamada belirtilen eēitim ortamları, en fazla kısıtlayıcı olan eēitim ortamlarından en az kısıtlayıcı olan eēitim ortamlarına doēru; yatılı özel eēitim okulu, gündüzlü özel eēitim okulu, özel sınıf, yarı zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma ve tam zamanlı kaynaştırma seklinde ele alınmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Ataman 2003'e göre en az kısıtlayıcı ortam, En az kısıtlayıcı ortam; normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber, kendi doēal ortamında arkadaşları ve ailesiyle birlikte, ocuēun gelişimini en st düzeyde tamamlamasını saēlayan ortamdır.

Alanda yapılan araştırmalara göre, normal eēitim ortamlarında gerekli düzenlemeler yapıldığı zaman karşılaşılacak sorunları minimal düzeyde olabileceğini savunmatadırlar (Gottlieb 1981; Gresham 1982). Bir başka araştırmacı ise, özel eēitim gereksinimi duyan hedef kitleye en uygun olan eēitim ortamı hangisi ise ona karar verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu ortamlar ayrı eēitim ortamları olabileceği gibi birlikte eēitim ortamları da olabileceği yönündedir. Çünkü amaç, ērencinin en st düzeyde verim almasını saēlamaktır (Link, 1991).

Özel eēitim ortamlarını kısaca aşağıdaki şekilde tanımlayabiliriz.

- **Genel Eēitim Sınıfları;** normal sınıf olarak nitelendirilen en az kısıtlayıcı ortam olarak kabul gören ve hafif derecede zihinsel

yetersizliği olan çocukların eğitim gördükleri sınıflar şeklinde açıklanabilir (Sucuoğlu, Kırcaali-İftar, Tekin-iftar, Kaner ve Bakkaloğlu, 2009).

- **Kaynak Oda/Destek Eğitim Odası:** Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamıdır (MEB, 2006).
- **Özel Eğitim Sınıfı:** Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflarını ifade eder (MEB, 2006).
- **Özel Eğitim Okulları:** Benzer özellikleri olan çocukların etkili ve verimli eğitimden faydalanabilmeleri için oluşturulmuş okullardır. Çocukların özel gereksinimlerini karşılamak için uzmanların ve donanımın bulunduğu, özel olarak geliştirilmiş personel ve programı olan özel okullara özel gereksinimli çocuklar, gündüzlü ya da yatılı, yarım zamanlı ya da tam zamanlı olarak devam edebilirler (Sucuoğlu ve diğeri, 2009).

2.2.1. Kaynaştırma

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında esas alınan özel eğitim gereksinimi duyan ve örgün eğitim hizmetlerinin yeterli olduğu öğrencilerin birlikte aynı sınıflarda, destek eğitim hizmetlerinin sunulduğu özel eğitim uygulamalarıdır (Batu ve Kırcaali-iftar, 2011).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiği zaman, kaynaştırma eğitiminin olması gerektiğini savunan araştırmacıların ortak düşünceleri, ayrı eğitim ortamlarının özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla sosyal etkileşimlerini

olumsuz yönde etkilenmeleri olarak gösterilmektedir (Giangreco ve Putnam, 1991; Goldstein, Moss ve Jordan, 1972; Handline, 1995).

Kaynaştırmanın temel amaçları özel eğitim desteğinden faydalanan öğrencilerin özgüven gelişimini desteklemek, sosyal ve kişilik gelişimlerine olumlu yönde şerletip toplum içerisinde kabul gören ve kendine yeten bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Darıca, 1992).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim amaçları, yaşam standartlarını yükselterek onların bağımsız bir şekilde hayatlarını idame ettirebilmelerini sağlamaktır. Bu sebepten ötürü de kaynaştırma eğitimi niyetlenilen bu nihai hedefe ulaşılmasını sağlayan bir araç görevindedir (Turhan, 2007). Bu çocuklar için kaynaştırma eğitiminin seçilmesi onların psiko-sosyal ilişkilerinde daha yapıcı bir süreç geçirmelerini destekler (Özgür, 2011).

Kaynaştırma eğitiminin amacı, genel ve özel eğitimi birbirinden farklı kılan sınırları ortadan kaldırmak ve özel gereksinimli öğrencileri genel eğitimin bir parçası yapmaktır (Chopra, 2008).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarımdaki öğretmenlerin sunduğu eğitim, öğretim çerçevesinde yaşitlarıyla birlikte faydalanıp destek eğitim hizmetleriyle desteklenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Wolfe ve Hall, 2003).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması bir çok faktöre bağlıdır (Kırcaali-İftar, 1998b; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Bunlardan bazıları;

- 1- Öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili bilgi düzeyi,
- 2- Normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları,
- 3- Kaynaştırma öğrencilerinin aldığı destek hizmetleri,
- 4- Okul yönetiminin kaynaştırmaya yönelik düşünceleri,
- 5- Kaynaştırma öğrencilerinin anne babalarının destek biçimleri,
- 6- Fiziksel ortamın uygunluğu,
- 7- Normal gelişim gösteren öğrencilerinin anne babalarının tutumları,
- 8- Bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) uygulanabilme düzeyi,

9- Destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetlerin sağlanabilirliği şeklindedir.

Kaynaştırma uygulamaların, başarıya ulaşmasında ve yaygınlaşarak uygulanmanın sağlanmasında sınıf öğretmenlerinin etkili olduğuna inanılmaktadır (Avcı, 1998).

Kaynaştırma, “özel düzenlemelere ihtiyaç duyan öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler yapılarak, tam ya da yarım zamanlı olacak şekilde kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan eğitim hizmetlerinin sunulduğu ortamda eğitimden faydalanmasıdır” (Gulliford ve Upton, 1992).

Mac Millan (1982)’a göre özel eğitimin temel hedeflerinden olan normalleştirmenin gerçekleşmesi için Kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim planın içeriğine bağlı olarak normal gelişim gösteren akranları ile belirli sürelerde eğitim ve sosyal beceri içerikleri bakımından bütünleştirilmesi şeklindedir (Akt. Eripek, 1986).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireyin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri ve öğrencilerden sorumlu sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine sunulan hizmeti (Kırcaali- İftar, 1998; Batu, 2000; Kargın, 2004) aynı zamanda özel gereksinimli bireyin toplum tarafından beklenen davranışları sergileyerek üzerine düşen görev ve sorumlulukları gerçekleştirmesini bekleyen yaklaşımdır (Ataman, 2012).

Kaynaştırma eğitimin ortamından faydalanan öğrenci sosyal yönden yetersizlik yaşayan diğer öğrencileri pozitif yönde etkilediği ve akran uyumu yönünden kabul görme olasılıklarını artırdığı düşünülmektedir (Merrel ve Gimpel, 1998).

Kaynaştırma uygulamaları, eğitimde fırsat eşitliği hakkı ve bireyin bulunabileceği en az kısıtlayıcı ortamda eğitimden faydalaması gerekliliğinden doğmuştur. Buna göre kaynaştırma, bireyin normal gelişim

gösteren akranlarıyla aynı ortam ve koşullarda gerekli eğitimini görmesidir şeklinde tanımlanabilir (Avcıoğlu, 2005).

Türkiye’de Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu (2011) raporunda, kaynaştırma eğitiminin gerektiği gibi uygulanmasın yaşanan bazı sorunlara dikkat çekilmiştir. Yaşanan bu sorunların kaynağına inildiğinde, sunulan destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği vurgulanarak mevzuatte yazılımların uygulamaya katarılması ile sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir (Özaydın ve Çolak, 2011).

2.2.2. Destek Eğitim Odası/Kaynak Oda

Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş eğitim ortamıdır (MEB, 2006).

2.2.3. Sınıf- İçi Yardım

Kaynaştırma uygulamalarında kullanılan yöntemlerden biride sınıf öğretmenlerine verilen destek ile de sağlanmaktadır. Bir diğer deyişle özel gereksinimli öğrenci sınıf ortamından ayrılmadan sınıf ve branş öğretmenlerine verilen destektir (Kırcaali-iftar, 1998). Sucuoğlu ve Kargın (2012) ‘ a göre iki şekilde yapılmaktadır.

- Özel eğitim öğretmeni ile sınıf- içi yardım
- Yardımcı öğretmen ile sınıf- içi yardım.

2.3. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitimin amaçları, MEB'in özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin beşinci maddesinde Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylein;

- Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
- Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar
(http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf).

2.4.Özgül Öğrenme Güçlüğü

1877 öncesine kadar, öğrenme güçlükleri “zihinsel engel” olarak kabul edilirdi. Alman nörolog Adolf Kussamaul araştırmalarının sonucunda “Kelime Körlüğü” olarak isimlendirilmiş ve sadece yazılı ifadeleri görememe olarak tanımlanmıştır (Hagw ve Silver, 1990).

Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak çeşitli hipotezler kurulmuştur. Anne karnında büyüme esnasında, konuşma, işitme ve anlamlandırmayı oluşturan birimde meydana gelen hasarlardan dolayı oluşmaktadır (Turner, 1994). Bir diğer hipoteze göre beyindeki fonksiyonların iletiminden kaynaklı bir bozukluktur (Kantrowitz, Underwood ve Wingert, 1999). Bir gruba göre de görme merkezinde meydana gelen hasarlardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Yee, 1998).

Tüm dünyada geçerli sayılan ilk öğrenme güçlüğü ile ilgili adım ve öğrenme güçlüğü terimi 1963 yılında Samuel A. Kirk tarafından yapılmıştır. Ona göre zihinsel, duyuşsal ve davranışsal bir yetersizlikten kaynaklanan ifade edici ve yazılı dil, matematik alanlarda ve akademik performansların bir ve birden fazlasında rastlanan gecikme veya yetersizliktir (Kirk, 1963).

Bagnota (1980) 'e göre özgül öğrenme güçlüğü “ Sözel ve yazılı ifadeleri ve iletişimi içeren davranışların bir veya bir kısmında dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematiksel becerilerde yetersizlik olarak tanımlanabilir. Bu yetersizliğin kendini göstermesinde sosyo ekonomik durum, çevresel ve kültürel değişiklikler doğrudan etkilememektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü; kavrama, organize etme, hatırlama ve bilgileri depolama, kendini ifade etme ve var olan bilgileri davranışa dönüştürmede oluşan güçlüklerdir. Hafif, orta ve ileri şeklinde derecelere ayrılır (Courtad ve Bakken, 2011).

Korkmazlar (2003) 'e göre; özel öğrenme güçlüğü normal veya normalin üstünde zekaya sahip olan, beyin ile ilgili belirgin bir hastalığı ve birinci derecede ruhsal bir hastalığı, duysal yetersizliği olmayan; okuma, yazma, dinleme, konuşma, akıl yürütme, matematik becerilerinin edinilmesi ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, ikincil olarak kendini idare etme, sosyal uyum, etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitim almasına karşın yaşı ve zekasının altında performans gösteren bireylerdeki durum olarak tanımlar.

Sir Jim Rose'a göre öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde kusurlu bir çalışma belleği vardır (Snowling, 2012). Araştırmalarda ABD'de okul çağına gelen çocukların %5-20'sinde öğrenme bozukluğu olduğu düşünülmektedir (Mayo Clinic, 1994). Amerikan Eğitim Dairesi (1993)'e göre öğrenme yetersizliği olanların %72'si erkek, %28'i de kızlardan oluşmaktadır (Günayer, 1998). Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerinde de benzer durumların görülme sıklığı %5-12 arasındadır (Erman, 2002).

Okuma güçlüğü yaşayan bir çocuğun 5-6 yaşlarına kadar gelişim alanlarının ve becerilerinin gözlemlenmesi yoluyla tanımlanabilmektedir (Gür, 2013).

Zihinsel Hastalıklar Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı olan DSM IV’te özel öğrenme güçlükleri dört başlık altında incelenmektedir.. Bunlar: Okuma bozukluğu (disleksi), matematik öğrenme bozukluğu (diskalkuli), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve başka türde adlandırılmayan öğrenme bozukluklarıdır (Köroğlu, 2008).

2.4.1. Disleksi (Okuma Bozukluğu)

Yunancada yetersiz anlamına gelen “dys” kelimesi ile sözcük anlamına “lexia” kelimelerinin bir araya gelmesi ile türemiş bir kelimedir. Bireyin takvim yaşı, hesaplanan zekâ düzeyi ve yaşanmışlık yıllarına uygun olarak aldığı eğitim incelendiğinde okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır (Doğangün, 2008).

Okuma güçlüğü, konuşmadaki seslerin farkına varma, ses tanıma, ses-sembol ilişkisi kurma, sesletim ve çözümleme becerilerinde, akıcı okumada, okuduğunu anlamada, okumaya güdülenmede güçlükler yaşanması durumudur (Baydık, 2002; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010; Özsoy, 1984).

Okuma güçlüğüne neden olan sebepler kesin olmamakla birlikte beyindeki sinirlerle alakalı olup bilgi kodlanamama veya yanlış/eksik kodlanması sonucunda yaşandığı söylenmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sanılanın aksine normal normal üstü zeka düzeyine sahip bireylerde görülme oranı yüksektir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011).

Okuma güçlüğü konusunda çalışmaları bulunan ilk nörolog Samuel T. Orton (1920), okuma güçlüğü’nün genel özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:

- ‘‘b ve d’’ gibi harfleri ve ‘‘6 ve 9’’ gibi sayıları ters algılama,
- Kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk çekme,

- Kelimelerdeki harfleri veya sayıları karışık algılama (ne‘yi en; 3‘ü E; 12‘yi 21 olarak algılamak gibi),
- Okurken kelime atlama,
- Noktalı harflerle noktasız harfleri karıştırma (u-ü, o-ö, s-ş),
- Hecelerin seslerini karıştırmak veya sessiz harflerin yerini değiştirme,
- Gecikmiş veya yetersiz konuşma,
- Yazı yazmada zorluk yaşama ve yazıda imla hataları yapma,
- Konuşurken anlama uygun kelimeyi seçmede zorluk yaşama (www.rehberlik hizmetleri.com).

Disleksli tanısı almış öğrencilerin okuma problemleri sıralayacak olursak, kısa süreli hafızaya sahiptirler, dikkatlerini yoğunlaştıramazlar, okurken harfleri ya da kelimeleri geriye çevirirler, göz-motor koordinasyon yetersizliği vardır, duygusal yönden zayıftırlar, aşamalandırma güçlüğü yaşarlar, düşünmeden okurlar (Yılmaz, 2008).

Okuma güçlüğü yaşayan bellek sorunları ve sınırlı sözcük okuma bilgileri yaşadıkları sorunlar arasında sayılabilmektedir (Borella, Carretti ve Pelgrina, 2010).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler Sözcükleri doğru ve akıcı bir şekilde okuyamadıklarından dolayı anlamalarını da zorlaşır (Verhoeven ve Van 2008).

Alanyazın incelendiği zaman disleksi tanısının sınıflandırmalarına göre ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu ayrılmış biçimler gelişimsel ve sonradan edinilmiş (acquired) disleksi diye adlandırılır.

a. Gelişimsel Disleksi:

Yapılan testler sonucunda tespit edilmiş bir beyin hasarına rastlanmamasına rağmen, okuma öğretiminin gerçekleştirilmesi esnasında karşılaşılan ve bireyin okul yaşamı boyunca yaşadığı güçluktur. Kuramlar incelendiği zaman, algısalda ziyade bir dil problemi olarak görülen

gelişimsel disleksi, görsel algı değilde işitsel ve kısa süreli bellek problemi olabileceği kanısına varılmıştır (Ercan, 2001).

World Federation of Neurology 1970’te gelişimsel disleksi için kullanılan tanım “konvansiyonel yönergeler, yeterli zekâ ve sosyo kültürel olanaklara rağmen okumayı öğrenme zorluğu biçiminde kendini gösteren bir bozukluk” şeklindedir. 1896 yılında Hinshelwood bu durumu “konjenital kelime körlüğü sendromu” diye adlandırmıştır(Bingöl, 2003).

b. Sonradan Edinilmiş Disleksi:

Okumayı öğrenme etkinliğini gerçekleştirmiş bireylerde beyin hasarına bağlı olarak ortaya çıkan güçlüktür. Pollatsek (1989)’a göre, serebral korteksin, sağ bölümünden ziyade sol bölümünün dil işlemlerini etkilediğini ve bu bölgede yaşanan hasarların dil problemlerine neden olabileceğini ve bunun sonucu olarak da okuma ve konuşma bozukluklarını yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Kendi içerisinden üç alt bölüme ayrılan bu bozuklukta derin, yüzeysel ve fonolojik hatalar şeklinde incelenir. Derin disleksi türünde semantik hatalar fazladır. Görsel ve morfolojik hatalar görülür. Morfolojik hata türünde kelimenin kökü doğru okunurken, kelimenin köküne eklenen heceler ya eksik okunur ya da yeni heceler eklenir (Şenel-Günayer, 1998).

Bir diğer alt kategori olan yüzeysel disleksi grubundaki bireyler, görsel analizlerindeki zorluk ve kelime hazinelerindeki zayıflık nedeniyle, kelimeleri tanımada zorlanırlar, tek sesleri daha sık karıştırırlar. Söz konusu öğrenciler harf-ses ilişkisindeki kuralları birbirleriyle karıştırırlar ve fonolojik olarak benzer sesler çıkarırlar. Fonolojik kökenli sıkıntılar olduğu içinde düzensiz ve yazıldığı gibi okunmayan kelimeleri ayırt etmekte güçlük yaşarlar (aktaran Sarıpınar, 2006b, ss. 37-38).

Fonolojik disleksi de ise öğrenilmiş kelimelerin okunmasında güçlük yaşanmamasına rağmen, gerçekte kelime olmayan yazıların okunmasında zorlukların yaşanmasıdır (Şenel-Günayer,1998).

2.4.2. Disgrafi (Yazılı Anlatım Bozukluğu)

Yazılı anlatım bozukluğu yaşayan öğrencilerin yazı karakterlerinde var olan yeteneklerinin aksine düşük yazma yeteneği sergiledikleri görülür. Yazılı ifade bozukluğu olan çocuklarda kötü yazma, yazım ve işaret hataları yapma ve okunaksız el yazısı görülür (Deniz ve Erözkan,2008).

Görsel ve işitsel algıdaki güçlüklerle bağlı olarak yazma becerisinin kazanılmasında ya da gerçekleştirilmesinde beklenenin aksine yaşanan güçlüktür. Görsel kodlamada yaşanan güçlükler arasında harflerin karıştırılması, ters yazılmasıve görülen şekillerin ya da harflerin başka bir ortama yansıtılmasında yaşanan karmaşalardır (Ercan, 2001).

2.4.3. Diskalkuli (Sayısal Bozukluk)

Alan taraması incelendiğinde “dyscalculia” olarak kullanılan sözcüğün kökeni eski Yunanca’da “dys” kelimeisnin anlamı kötü, “calculia” kelimesi ise sayma anlamına gelmektedir. Bu yüzden “dyscalculia”nın kelime anlamı kötü saymadır (Messenger, Emerson, & Bird, 2007).

Sayısal öğrenme bozukluğu öğrenciler sayıları, basit matematik işlemlerini, problemleri anlamada ve problemlerde bulunan ifadeleri anlamlandırmada güçlük çekerler (Sezer, 2011).

Badian (1983)’e göre ilkokul çağındaki öğrencilerin %6.4’lük bir kesiminin ritmik sayma ve matematik ödevlerini yapmada, %4.9’luk bir kısmının ise okumada bazı sorunlar yaşadığı sonucuna varılmıştır. Matematik öğrenme bozukluğu, niceliksel ve mekânsal bilgi üretme, anlama veya anlamlandırmada işlev bozukluğudur (Butterworth, 1999).

Alanda çalışan eğitim psikologlarına göre düşük zekâ seviyesinin matematik öğrenme bozukluğunun görülme sıklığına olumlu etkisi olduğunu savunmaktadırlar (Miller & Mercer, 1997).

Araştırmalara göre matematik öğrenme bozukluğu olan çocukların %17'sinin okuma bozukluğu ve %26'sının hiperaktif olduğu saptanmıştır (Shalev, Manor, & Gross-Tsur, 1997).

Geary ve arkadaşları (1992)'ye göre, matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin de akranları ile aynı öğrenme becerileri gerçekleştirdiklerini gösteren araştırmalarında şuna dikkat çekerler, benzer stratejileri uygularken kavrama hızı ve anlamlandırmada farklılık gösterirler. Sayıları doğru okuyamama, basit dört işlemleri gerçekleştirmekte güçlük yaşama, işlem sembollerini birbirine karıştırma, uzamsel düşünme gerektiren becerileri kavramakta sorunlar yaşarlar. Kavramları zihinde canlandırmakta güçlük yaşadıklarından ötürü hesaplamalar yaparken parmak hesabı kullanırlar (aktaran Elemek, 2008b, ss. 37-38)

2.4.4. Tarihçe

Tarihte karşılaşılan ilk öğrenme güçlüğü sorunu 1896 yılında İngiliz hekim Dr. Morgan tarafından ‘‘Konjenital kelime körlüğü’’ tanısıyla başlanmıştır. Akranları gibi normal gelişim gösteren 14 yaşındaki Percy isimli öğrenciye sunulan kelimelerden hepsini hatalı okuyup yine kendi adını dahil yazarken hatalı yazdığı belirlenmiştir. Aynı kişinin aritmetik beceri gerektiren durumlarda sorun yaşamadığı bildirmiştir. Araştırmacıya göre, söz konusu vakanın yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızada depolayamamaktan kaynaklabileceği düşünülmüştür (aktaran Korkmazlar, 1992b, ss. 37-38)

1925 yılında ABD’de Dr. Samuel Orton ve arkadaşları öğrenme sorununun görsel anlamlandırma ve görsel hafıza alanında fonksiyonel bozukluklarla ilgili olarak, gelişim gecikmesinden kaynaklı olabileceğini

ileri sürmüşler ve buna bağlı olarak da ‘‘ayna hali’’ anlamına gelen ‘‘Strophosymbolia’’ adını vermişlerdir (Korkmazlar, 2003).

Normal gelişim gösteren bireyler arasındaki öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların fark edilmesi güçtür. Bu bireylerin beyindeki hasarın hafifi olduğu varsayıp ‘‘Minimal Beyin Hasarı (Minimal Brain Damage)’’ tanısı kullanılmıştır (Silver, 1993; Korkmazlar, 2003).

Beyin hasarı üzerine yapılan çalışmalardaki sonuçlar kanıtlanamadığından 1940’li yılların ardından öğrenme güçlüğü’nün merkezi sinir sistemi (MSS) işlevsel bocuklukla ilgili olma durumu düşünülerek ‘‘Minimal Beyin Disfonksiyonu – MBD’’ terimi kullanılmaya başlanmıştır (Yiğiter, 2005).

1966 yılında MBD (minimal Brain Dysfunction) Sendromunu Clements şu şekilde tanımlamıştır ‘‘MSS fonksiyonlarında sapmayla kendini gösteren, normal veya normalin üstünde performans sergileyen öğrenme ya da davranış sorunları olan çocuklardaki durum’’. Nörolojik nedenlerden ötürü oluşan öğrenme sorunlarını, dikkat eksikliği v ehiperaktiviteyi, duygusal temele dayalı problemleri olan çocuklarla karşılaştığı zaman kullanılan tanım olmuştur (aktaran Korkmazlar, 2003b, ss. 37-38)

1970’li yılların ardından öğrenme güçlüğüne yönelik sorunlar ile çalışmalar yapan araştırmacılar alanlarına göre yeni terimler, tanımlar, kavramlar oluşturmuşlardır (Clements, 1973; Mauser, 1981; Millicchap, 1977; Myers ve Hammill, 1976, Richardson, 1975; Senf, 1973; Akt. Korkmazlar, 1992). Bu terimler: ‘‘Okuma güçlüğü, okuma geriliği, disleksi gelişimsel okuma geriliği, gelişimsel disleksi, primer okuma geriliği, legasteni, akademik beceri bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme güçükleri, dikkat bozukluğu, algı bozukluğu, dikkat eksikliği’’ şeklindedir.

1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi’nin (NJCLD) yayınladığı tanımda öğrenme güçlüğü’nün genel bir terim olduğu

ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında belirgin bir bozukluk olduğunu belirtilmiştir. Bu bozukluğun birey için doğuştan olduğu ve özellikle DEHB ‘nin eşlik edebileceği belirtilmiştir.

Sarı (2014)’e göre öğrenme güçlüğü’nün tarihçesini anlayabilmek için altı tane önemli tarihsel aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar; klinik aşama, sınıf geçiş aşaması, birleşme aşaması, gelişme aşaması, azalma aşaması, yeniden yapılanma aşaması.

2.5.5. Sınıflandırma

Bir çocuğun özel eğitim desteğine ihtiyacı olduğu düşünülüyorsa, öncelikle çocuğun akademik başarı düzeyinde anlamlı farklılıklar sergilemiş olması gerekir (Sarı ve İlik, 2014).

Engelliler Eğitim Yasası (IDEA 2004) ‘e göre, çocuğun özel öğrenme güçlüğü olup olmadığını belirlenebilmesi için çocuğun sahip olduğu yetenekleri ile gösterdiği başarı performansı arasında anlamlı farklılıklar olması gerekir. Belirli bir öğrenim güçlüğü’nü saptayabilmek için çocuğun yaşına uygun olarak bakılması gerekenler; sözlü anlatım, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, temel okuma becerileri, akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama, matematik hesaplama, matematik problem çözme becerileridir. Çocuk bu alanların bir veya bir kaçında akranları ölçüsünde yeterli ilerleme gözlemlenmezse o zaman öğrenme güçlüğü’nden şüphelenilir.

Öğrenme güçlüğü, normal ya da normalin üzerinde zekâyâ sahip (IQ > 85), primer psişik bir hastalığı olmayan, belirgin bir beyin patolojisi olmayan, duyuşsal özürlü olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, sekonder olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve

etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerde görülen nörolojik kökenli gelişimsel bir bozukluktur (Demir, 2005).

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin analitik düşünme becerileirinin iyi olmasına rağmen sesleri analiz etme becerilerinde yetersizlik yaşadıkları saptanmıştır. Fonolojik yetersizlikleri olan çocukların konuşulanların kelimelerin parçalardan oluştuğunu ve bu parçaların dilde karşılıklarını olduğunu kavramakta güçlük yaşadıkları gözlenmiştir (Günayer, 1998).

2.5.6. Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirlemede Kullanılan Testler

Özgül öğrenme güçlüğü tanılama sürecinde problemlerin saptanmasına yönelik olarak farklı alanlarda değerlendirme yapılmasını sağlayan testler uygulanmaktadır. Bunlar; WISC-R Zeka Testi, Standford – Binet Zeka Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi, , Peabody Resim Kelime Testi, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Goodenough – İnsan Çiz Testi, Harris Laterelleşme Testi, Head Kendi Bedeninde Sağ – Sol Tayini Testi, Gesell gelişim Figürleri Testi, GISD Sayı Dizisi Testi, Hata analizleri (Informal”Akademik Başarı Değerlendirmesi (Doğan, 2012).

Yurt dışında kullanılan testler, DEST-II bataryası erken çocukluk döneminde disleksiye belirlemede kullanılır. Testin yaş aralığı 4 yaş 6 ay- 6 yaş 5 aydır. On iki tane alt testin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. İçeriğinde hızlı anlamlandırma, sayı dizisi, fonolojik ayımsama, benzer ses tekrarı-tekerleme, şekil kopya etme, sözcük dağarcığı vb. Kullanılan bir diğer testler ise DST-Juniour ve DST-Secondary olmak üzere farklı yaş gruplarına uygun olarak kullanılan testlerdir ([www.pearsonclinical.co.uk/\(DEST-2\). aspx](http://www.pearsonclinical.co.uk/(DEST-2).aspx)).

2.5.7. Görölme Sıklığı

Özgöl öğrenme güçlüğü, erkeklerde kızlara oranla daha yaygındır.(3/2 oranında) (DSM-V, 2013).

Pennington ve Smith'e göre dislektik anne babaların çocuklarında okuma bozukluğu riskinin erkek çocuklarda % 30-40, kız çocuklarda %17-18 oranında olduğunu saptanmıştır. Bu oranlar normal popölasyonda var olan riskten 5-12 kat daha fazladır (Doğan, 2012).

Buna rağmen yapılan bazı araştırmalara göre ÖÖG'de cinsiyet farklılıklarının olmadığı aksine erkeklerde kızlara oranla daha şiddetli ve kalıcı bir şekilde bulunduğu gözlenmiştir (Özat, 2010).

2.5.7.1. Türkiye'de Özgöl Öğrenme Güçlüğü

Türkiye'de 1961 yılında hazırlanan 2. Anayasanın 50. Maddesinin c fıkrasında: “Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” İbaresine ve yine 7 Kasım 1982'de yürürlüğe giren Anayasanın 42. Maddesinde bulunan, “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” İbereleri ile özel eğitime dikkat çekilmektedir.

1951 yılı öncesine kadar özel eğitime gereksinim duyan bireylere sağlık ve sosyal yardım hizmetleri verilirken bu tarihten itibaren özel eğitim hizmetleri olağan eğitim hizmetleri arasına yer almıştır (Demirkıran, 2005).

Türkiye'de özel eğitime gereksinim duyan çocukları kapsayan ve bakanlar kurulunca yürürlüğe konan ilk yönetmelik 1967 yılında

yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği'dir. Bu yönetmelik kapsamında özel eğitime gereksinim duyan çocukların tanımı, sınıflandırılması, alınması gereken hizmet kapsamı ve tedbirleri içermektedir (Çağlar, 1981).

Türkiye'de engelli bireyler için ilk kanun düzenlemesi 12.10.1983 tarihli ve 2916 sayısı ile Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'dur. Bu kanun Milli Eğitim Bakanlığına bağlı merciler ve üniversiteleri engelliler için hizmet sağlanmasını gerekli kılan bölümlerin oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır.

06/06/1997 tarihinde kabul edilen 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname madde 1'de " Bu Kanun Hükmünde Kararnamenin amacı, özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemektir." Ve madde 2'de " Madde 2 - Bu Kanun Hükmünde Kararname; özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini; bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsar."

31.05.2006 tarihinde yayımlanan ve 26184 sayılı Resmî Gazete ile yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği birinci maddesinde; " Bu Yönetmeliğin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenlemektir."

Toplum içerisinde bireysel farklılıklara uygun eğitim hizmetlerinden faydalanılması Osmanlı Devleti zamanında yer alan Enderun Mekteplerindeki üstün zekalı çocukların eğitimleri olduğu kabul edilebilir. Bunun dışında ise bilinen ilk adım 1889'da Grati diye bilinen bir bireyin İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde sağır okulumun açılmasını ve ardından yine aynı merkezde körler için sınıf açılmasıdır. 1921 yılında

İzmir'de körler okulu ardından 1923'te yine İzmir'de sağır okulu açılmıştır (Güven, 2003). 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, 1983 yılında ise Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na dönüşerek görev ve yetkileri genişletilmiştir. 1992 yılında ise Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur ve alanla ilgili tüm çalışmalar buradan yönetilmeye başlanmıştır. Bu çalışmalar: Engelli çocukların erken tanısı (rehberlik ve araştırma merkezlerince yürütülen), engelli çocuklara eğitim veren okullar veya özel sınıflar açma, meslek kazandıran iş okulları açma, üstün çocuklara yurt içi ve dışı eğitim olanağı sağlama, okullardaki özel eğitim öğretmenlerine hizmetiçi eğitimi vererek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama gibi. Ayrıca Başbakanlığa bağlı olarak çalışan Özürlüler İdaresi Başkanlığı da engellilere yönelik çalışmalar yapmaktadır (Aksoy, 2005).

Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik ilk sistemli adım, 1953'te Gazi Eğitim Enstitüsünde Mithat Enç öncülüğünde atılmıştır (Akçamete, 2002). Üniversite programları kapsamında ilk olarak 1952-53 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde özel eğitim şubesi açılmış fakat iki yıl mezun verdikten sonra kapatılmıştır. Ardından 1965 senesinde Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi programları kapsamında özel eğitim bölümü açılmıştır. 1983-84 ders yılında ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği programı ile alana öğretmen yetiştirmeye başlanmıştır (Özsoy, 1989).

Türkiye'de özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar sınıf öğretmenleri, rehber öğretmeni veya ailenin bir problem gözlemleri sonucunda psikiyatristlere başvurmaları ile başlayan bir süreçtir. Yapılan klinik gözlem ve testler ile hastane heyetinin verdiği karar sonucunda çıkan Sağlık Kurulu Raporu'nda %20 oranında engellilik ile Rehabilitasyon Araştırma Merkezi'nin yaptığı eğitsel inceleme sonucunda özel eğitim tedbir kararı ile bireyler, engellik raporu alarak özel eğitim desteğinden yararlanmaktadırlar (Aslan, 2015).

Türkiye’de ÖÖG tanısı genellikle ikinci ve üçüncü sınıflarda konmaktadır (Demir, 2005). Bu durum erken müdahale hizmetleri için geç kalınmış olması bireyin gelişimi açısından sorun teşkil etmektedir. Geç kalınmışlık alınacak Özel eğitim hizmetlerinin süresini uzatmakla birlikte, ailenin giderlerini arttırmakta, bireyin müdahaleden en yüksek verimi alamamasına neden olmaktadır. Ayrıca erken fark edilemeyen çocuklarda okula karşı olumsuz tutumlar, devamsızlık sorunları, sosyal uyum problemleri görülebilmektedir. Tüm bunların sonucu olarak akademik başarısızlık, öğrenilmiş çaresizliğe dönüşmekte ve öğrencilerde olumsuz okul algısı oluşmasına sebep olmaktadır.

2.5.7.2. KKTC’de Özgöl Öğrenme Güçlüğü

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin 1986 tarihli Milli Eğitim Yasası’nın 5. bölümünün, 41.42.43.44. maddelerinde sosyal ve kültürel bütünleşme ve ilgi yeteneklerini azami derecede geliştirme fırsatı olanağı vermek ibareleri geçmektedir (RG:51,1986). Lakin bunun uygulanması ile ilgili olarak nasıl ve kimlerle birlikte hazırlanması gerektiğini içeren bir özel eğitim yasası bulunmamaktadır.

Ülkemizde özgöl öğrenme güçlüğü konusu yeni gelişen ve ilgi gösterilen bir alan olduğu için var olan bilgiler sınırlıdır. Bu bağlamda ada genelinde aktif olarak Kuzey Kıbrıs Disleksi Derneği ve sınırlı sayıda özel eğitim merkezleri bulunmaktadır. Kuzey Kıbrıs Disleksi Derneği yetkililerinin 2011 yılında yaptığı açıklamalarda, KKTC’de 2010 yılında 130-140 çocuğa disleksi tanısı konulduğu belirtilmiştir. (TAK, 2011)

Ülkemizde özel gereksinime sahip bireylerin yaygın olarak yerleştirildikleri

eğitim ortamları: kaynak oda destekli kaynaştırma ve özel eğitim merkezi şeklindedir (Kanlı, 2014). Ülkemizde özel eğitime muhtaç çocuklar özürlülük durumlarına göre gruplandırılır (<http://www.mebnet.net/?q=node/41>).

2.5.7.3. Dünya’da Özgül Öğrenme Güçlüğü

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı’na göre okula giden çocukların %5-15 inde özel öğrenme güçlüğü görülmektedir. 28 ülkeden alınan verilere göre okuma bozukluğu (disleksia) Japonya ve Çin’de %1 ile en düşük, %33 ile Venezüela’da en yüksek oranda görülmektedir. A.B.D. de %20 ve daha çok oranda çocuk okumayı öğrenme becerisinde zorluk çekmektedir (Doğan, 2012).

Britanya nüfusunun %10’u dislektik olmakla beraber bunun %4’ü ileri derecededir. 2010 Eşitlik Yasası(Equality Act 2010) ‘na göre disleksi bir engel grubu olarak kabul edilmiştir (Gür, 2013).

Danimarka, İngiltere ve Avusturya gibi ülkelerde şahıslar hayata katıldıkları zaman sonrasında sistemli olarak değerlendirilmekte ve gereksinim duyulduğu anda erken müdahale edilmek üzere takip edilmektedirler. AB ülkelerinin birçoğunda özel eğitim değerlendirme hizmetleri erken çocukluk döneminde veya okulöncesi dönemde başlamaktadır (Vural ve Yücesoy, 2004).

2.5.8. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerin Eğitim Ortamları

Özgöl öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin faydalanması gereken eğitim düzenlemelerini Bredberg ve Segel (2001), üç ana başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar a. Ses temelli farkındalık ve okuduğunu anlama becerileri çalışmak, b. Sosyal uyum becerilerinin geliştirilmesi, c. Akademik performansı destekleyici çalışmaları içeren eğitim programları düzenlenmelidir.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin, psikolojik gelişim süreçlerini sağlıklı tamamlayabilmeleri açısından normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte erkili paylaşımlar yaşamaları gerekmektedir (1. Özürlüler Şurası, 1999).

2.5.9. Erken Tanı Ve Önleme

Alanda yapılmış araştırmalar incelendiğinde büyük çoğunluktaki araştırmacı erken tanı ve müdahalenin önemine işaret etmiştir. Araştırma sonuçları, risk grubunda yer alan çocukların daha okul öncesi dönemde belirlenebildiğini ve uygun müdahale programları ile desteklendiğinde öğrenme güçlüğü ile tanılanma olasılıklarının büyük oranda azaltıldığını göstermiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile çocukların gereksinim duydukları alanlarda büyük motor, ince motor, dikkat, sosyal beceriler ifade edici dil becerileri ve erken okur- yazarlık becerilerinin geliştirilmesine ve sonraki yıllarda gerekli akademik beceriler için sağlam bir temel oluşturulmasına yönelik çalışmalar düzenlenir (Doğan, 2012).

Özel eğitim desteğine gereksinim duyan bireyin bilişsel, duyuşsal, işitsel, görsel, akademik ve sosyal alanların tümündeki performanslarının değerlendirilmesi ve öğrenci ile ailesinin yönlendirilmesini içeren zamandır

(Andersen, 1978). Değerlendirmelerin temelinde çocuğun eğitim hakkını gözetmek bulunur (Özel Eğitimde Kalite Komisyonu 2001; NJCCD, 2005).

Eğer bir çocuk sınıf içerisinde sunulan konuları akranlarına nazar geç veya zor öğreniyorsa sınıf öğretmeni onu çok iyi gözlemlemeli ve davranışlarını kaydetmelidir. Çocuğun gereksinimlerini gidermeye yönelik sınıf içi düzenlemeler yaparak destek olmalı ve çocuğa yönelik değişiklikler yapmalıdır (Doğan, 2012).

2.5.10. Zeka ve Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğüne tanılamak amacı ile kullanılan Wecshler Zeka Testi (WISC-R) toplam puanı ile performans ve sözel puanların birbirleriyle ilişkileri, alt test puanlarının karşılaştırılması sonucunda çıkan puanlara göre karar verilmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda temel fonolojik süreçlerdeki eksiklikler teorik ve empirik olarak kısa süreli sözel hafıza problemleri ile ilgili olduğu saptanmıştır. Kısa süreli sözel hafıza, genellikle sıralı sayı ya da harflerin sözel tekrarlanması WISC-R Sayı Dizisi alt testinde olduğu gibi belirlenir. Araştırmacılara göre dislektik çocuklarda bu alt test puanında kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar görülmektedir (Demir, 2005).

Öğrenme güçlüğüne belirlemede WISC-R testinin alt testleri arasındaki ilişkiyi açıklayan Bannatyne Kategorileri Mekansal Yetenekler > Kavramsal Yetenekler > Sıraya Koyma kullanılmıştır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar WISC-R test puanlarının ve Bannatyne Kategorilerinin öğrenme güçlüğü tanısı koymada yardımcı olmayacağı görülmüştür. Buna karşın bu puanların tanı gruplarını kontrol grubundan ayırt ettiği ve ÖÖG'nin tanısında yararı olduğu bulgusu desteklenmiştir (Turgut, 2008).

2.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Eğitim yolu ile, kişinin içinde yaşamını sürsürdüğü toplumun yapısına uygun olarak kendi yeterliliklerine göre ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve edinimleri kazanarak ilerlemesidir (Başaran, 1994).

Eğitim vasıtası ile bireylerde gerçekleşmesi beklenen bilgi ve beceriler çoğunluğa uyum sağlanacak şekilde düzenlenmiştir. Çeşitli nedenlerden dolayı yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler eş zamanlı performansı sergileyemedikleri gözlenmlenmiş ve bu sebepten ötürü azınlık dahi olunca düşük performans verileri dikkate alınarak hareket edilmesi gerektiğinin önemine dikkat çekilmektedir (Özyürek, 2012; Pektaş, 2008).

Risk grubunda olan bireyler dahil bireysel farklılıkların düzeyine bağlı olarak destek hizmetler ve önleyici tedbirler alınması, sınırlılıkların artmasında en verimli müdahale ve mücadele biçimidir (Can, 2015).

Doğa kanunları gereği her birey farklılıkları ile dünyaya gelir (Çağlar,1987). Bireyin doğasında buşunan farklılıklar öğrenme özelliklerine etki ediyorsa, farklılıklara hitap eden özel eğitim desteğine ihtiyaç duyduğu düşünülebilir.

2012 Özel Eğitim Hizmetler yönetmeliğine göre, hizmetten faydalanacak her öğrenci için eğitsel amaçları içeren bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturulmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; öğrencinin var olan performansını belirlenerek ihtiyaçları doğrultusunda hangi ortamda, kim tarafından, hangi içerikle ve uygulamanın süreceği zaman dilimini içerir. Yanı sıra kararlaştırılan programın etililiği ve öğrencinin hedeflenen amaçlara ulaşılma durumunu içerir (Sarı ve İlik, 2014).

Etkili bir akademik yaşantı ve sosyal beceriler kazandırabilmek için tedbirler alınmalıdır. Alınacak olan tedbirlerin amaçlı ve sistematik olması gerekmektedir. Bireye neyi, ne zaman, nerede, kim tarafından müdahale edileceği önceden planlanmalıdır (Ataman, 2012).

Hazırlanacak olan planlamaya özel eğitim literatüründe verilen ad “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı”dır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), bireye özel olarak hazırlanan ve kapsamında verilecek olan hizmetin ortamı ve sistematik olarak öğretilecekleri içeren aşamalardan oluşmaktadır. BEP, özel gereksinimli bireyin eğitsel ihtiyaçlarının geliştirildiği ve yazılı olarak sunulduğu, bir ekip tarafından geliştirilmiş programdır. Bireysel farklılıklara hitap edebilecek en etkili yöntem Bep hazırlanmasıyla mümkündür (Fiscus ve Mandell, 2002).

Öğrenci için hazırlanan BEP, öğrencinin yerleştirildiği eğitim ortamının en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olmasına özen gösterir niteliktedir (Özyürek, 2012).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturulmaya başlamak için öncelikle öğrencinin sağlıklı ve tam performansı doğru bir şekilde ölçümlenmelidir (Spinelli, 2006). Öğrencinin performans düzeyini yazarken dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde maddeleyebiliriz:

- Değerlendirme verilerine göre oluşturulmalıdır (Kargın, 2012; Batu, Çolak, ve Odluyurt, 2013)
- Öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri ifade edilmelidir (Spinelli, 2002; Akt. Kargın, 2012; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013)
- Performans düzeyi belirtilirken matematiksel verilere dayandırılarak ölçülebilir ve ilerleme veya gerilemeler gözlemlenebilir şekilde yazılmalıdır (Snell ve Brown, 2006; Akt. Kargın, 2012; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013).
- Performans düzeyünde yazılan maddeler parçalara bölünerek kısa ve uzun dönemli amaçların yazımına olanak sağlayacak şekilde belirtilmelidir (Kargın, 2012; Batu, Çolak, ve Odluyurt, 2013).
- Yazılan performans düzeyi gerçeği yansıtacak şekilde ve değerlendirmenin yapıldığı anı yansıtacak şekilde yazılmalıdır (Kargın, 2012; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013).
- Öğrencinin eğer belirtilmesi gereken sağlık, gereksinimler konusunda özel durumları varsa performans düzeyinde mutlaka

belirtilmelidir. Bu bilgiler iyi bir bepin oluşumunu etkileyecektir (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013).

2.6.1. Bep'in Tarihsel Oluşumu

1960'lı yıllar itibari ile insanların ferah bir yaşam sürdürebilmeleri için insan hakları hususunda gelişim ve oluşumlar başlamıştır. Bununla birlikte ABD'de 1971 yılında, Pensilvanya Zihinsel Engelli Vatandaşlar Derneği'nin açtığı bir davanın öncülüğüne açılan diğer davalara takriben tüm engelli çocuklar için eğitim yasasının yanı sıra özel gereksinimli bireylere uygun eğitim programlarının sağlanması zorunlu hale getirilmiştir (Fiscus ve Mandell, 2002).

Türkiye'de 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile BEP hazırlanması yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir.

2.6.2. Bep Ekibi

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye yönelik eğitim uygulamalarının yapıldığı okul ve kurumlarda, gereksinim duyan bireyler için BEP'in geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için bir ekip kurulmalıdır oluşturulmalıdır (Werts, Culatta ve Tompkins, 2007; Akt. Avcioğlu, 2011).

İyi bir BEP ekibi, öğrenci ve öğretim programları hakkında bilgi sahibi olan ve gerek duyulan kaynaklara ulaşım öğrencinin bireysel özelliklerine göre uyarlamaları yapabilen kişilerden oluşan bir ekip tarafından gerçekleştirilir (Clark, 2000).

Bep ekibinde yer alması gerek üyeler yasal olarak belirtilmiş olsa da öğrencinin yerleştirildiği okulun ortamına göre düzenlenerek hazırlanmaktadır. Yasal olarak belirlenen tüm üyelerin mevcut olmaması halinde öğrenciyle birinci derecen ilgilenen kişi olarak sınıf öğretmeni ve yanı sıra rehber öğretmeni ile birlikte branş öğretmenleri ile okul yöneticisinden oluşacak şekilde düzenlenmelidir (Kargın, 2013).

Bep ekibine seçilecek olan kişilerin etkili ve kaliteli bir iletişim kurmaları, düzenlenecek olan bepin etkililiğini paralele ölçüde erkileyecektir. Her birey düzenlenen bep toplantılarına öğrenci hakkında bilgiler getirerek çocuk hakkında değerlendirmeler yapılmasına katkı koyar. Bu belgeler sistematik bir şekilde kayıt altına alınmalıdır. Öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde bir bireyselleştirilmiş eğitim programı ve destek hizmetleri hazırlanmalıdır (Can, 2015). Düzenli kontrollerin yapılması ve ilerlemelerin değerlendirilebilmesi için alınan eğitimsel kararlar bir dönemlik ve ya yıllık olarak uygulanır (Snell ve Brown, 2006).

Verimli ve etkili bir BEP hazırlayabilmek için öğrencinin var olan performansı çok iyi değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme ile öğrencinin güçlü ve zayıf yanları ile , yapabildikleri ve yapmakta zorlandıkları tanımlanmaya çalışılır (Kargın, 2012).

2.7. Tutum Kavramı

Tutum kavramı için yıllardır pek çok tanım yapılmaktadır. Fishbein ve Ajzen (1975)'e göre tutum, öğrenilir, hareketi gerçekleştirmeye elverişli şekle getirir ve bu eylemler objeye karşı olumlu veya olumsuzdur şeklinde tanımlamaktadır. Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemlemek imkansızdır. Ancak varsayımlar veya bir konu yada olayla ilgili kanılarını ölçebiliriz.

Bireylerin bir olay veya nesneye karşı olan tutumların doğru gözlemlemek güçtür. İçsel bir süreci somutlaştırmak maksadı ile kanılar

yoluyla ifade edilebilirliği ele alınır. Tutumların ölçülebilmesinde tamamen kanıları varsayarak ilerlenmesi görüşüne katılmayanlarda vardır. Özgüven (1994)'e göre, bireylerin söyledikleri ile davranışları arasında kimi zaman tutarsızlıkların gözlemlenebilmesinin olası olduğu kanısındadır. Ona göre tutumların ölçülebilmesinde bireylerin davranışları sonucunda tutumlar gelişir.

2.7.1. Tutumun öğeleri

Fishbein ve Ajzen (1975)'e göre tutumun üç temel özelliği vardır. Bu öğeler; tutum öğrenilir, eylemi uygun hale getirir ve bu eylemlerin sonuçları olumlu veya olumsuzdur şeklindedir.

Katz ve Stotland (1959)'a göre tutumun öğeleri duygusal öge, bilişsel öge ve eylem ögesi olmak üzere üçe ayrılır.

1. Duygusal Öge: Pozitif veya negatif yönde hislerden oluşur. Bu hislere göre sergilenen tutumların düzeyi farklılık gösterir. Sergilenen tutumların bir kısmı yalnızca hislere dayanır. Anderson (1988) ise bu duruma ek olarak his, uyum, hedef, yöne ve yoğunluk duyuları ile tutumları açıklamaktadır. Ona göre hisler ve uyum tutumu diğer özelliklerinden ayırmaktadır. Çünkü tutumlar bir objeye yönelik olumluluk ve olumsuzlukları içeren bir histir. Tutumlar olumlu veya olumsuz, ilgili veya ilgisiz, değerli veya değersiz, kabul edilebilirlik ve kabul edilemezlik hisleriyle ifade edilir.
2. Bilişsel Öge: Tutumlar içinde bulunan toplumun değer yargıları, bilgi ve inanç düzeylerine göre değişiklikler göstermektedir. Bazı tutumlar doğru olmayan bilgiler ve olumsuz inançlara göre şekillenmektedirler. Bireyin olgu ve olaylara karşı kuvvetli bir hissi

olmayabilir buna rağmen inançlar doğrultusunda tutumlar sergileyebilir. Kelime anlamı incelendiğinde biliş kelimesi, ‘‘canlının, bir nesne ya da olayın varlığıyla ilgili olarak bilgili ve bilinçli duruma gelmesi süreci’’ şeklinde tanımlanmaktadır (<https://www.google.com.tr/#q=bili%C5%9F+ne+demek>). Bu sebepten ötürü tutumların bilişsel kısmını inançlar, değer yargıları oluşturmaktadır.

3. Eylem Ögesi: Bilişsel boyuttaki bilgiler doğrultusunda davranışlarda gözlemlenen farklılıkları içerir. Tutumlar bilişsel özelliklere değişiklik gösterdiğinden, tutumların değiştirilmesi derslerinde öğretmenlerin bilişsel bilgi boyutlarının eğitilmesine yönelik dersler verilmelidir (Katz ve Stotland, 1959).

2.7.2. Tutumların Fonksiyonları

Mc Guire (1969) alanyazın taramalarında tutumun fonksiyonlarını dört ana başlık altında toplamıştır. Uyum sağlayıcı fonksiyonlar, bilişsel fonksiyonlar, ihtiyaçların doyurulması fonksiyonları ve ego savunması fonksiyonlarıdır.

- 1- Uyum Sağlayıcı Fonksiyonlar: Edinilen tutumların kimisi bireye fayda sağlar. Yaşantı yoluyla elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak elde edilen tutumlar fayda sağlayan tutumlardır. Daha somut belirtecek olursak küçük bir çocuğun kalorifer soba gibi sıcak bir objeye dokunduğu zaman yanma hissini hissetmesi sonucunda ateş vb cisimlerle karşılaştığında temkinli davranması veya tekrardan dokunmaması, o çocuğun fiziksel yaşantılar sonucu edindiği pozitif yönlü tutumlara örnektir. Yetişkinlik düzeyinde ise, bir grubun üyesi veya kabul edilebilirlik düzeyini artırmak amacı ile uygun

davranışların sergilenmesi sonucunda edinilen tutumlar yine yaşantı sonucu uyum sağlayıcı tutumlardandır.

- 2- Bilişsel Fonksiyonlar: Evrende olayların gelişim ve oluşumu karmaşık bir süreçtir. Bu süreçten bireyin anlamlı sonuçlar çıkartarak analizler yapması sonucunda edindiği tutumlar, bilişsek fonksiyondur. Sayısız olaylardan yaşananları kategorizelere ayırarak sınırlandırılmasının, etkili iletişim ve çevre edinilmesibi sağlar. Tüm bu süreç benimsenen tutumlar bilişsel boyutu kapsar.
- 3- İhtiyaçların Doyurulması Fonksiyonlar: Arkadaşlık, eş, akrabalık ilişkileri, iş ilişkileri, etkili ve kaliteli zaman geçirilmesi gibi ihtiyaçlar, insan doğasının temelinde mevcuttur. Bu süreçlerde kadın ve erkeklerin biribilerine doğrudan olumlu tutumlar geliştirmeleri, bu gibi ihtiyaçların doğrudan kazanılması durumudur.
- 4- Ego Savunma Fonksiyonlar: Değer yargıları ve inançlar doğrultusunda bireyin öz benliği değerlendirerek geliştirdiği tutumlardır (Mc Guire, 1969).

2.7.3. Tutumların Ölçülmesi

Tutumların ölçülmesinde; tutumun yönü, derecesi ve boyutları dikkate alınır. tutumun yönü, hoşlanma, hoşlanmama, pozitif, negatif olma durumu gibi hislerden oluşan niteliğidir. Tutumun derecesi kabul edilme veya reddetme durumunu ifade eder. Tutumun yoğunluğu ise, davranışın ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde dışa dönük olma durumlarını belirlemektedir.

Tutum, inanç, algı ve kanaatlerin ortaya çıkışı yaşanan çevre koşullarına göre şekillenmektedir. Tutum, inanç, algı ve kanaatlerin ölçülmesindeki kesinlik değişebilir. Ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin geçerliliği, bu ölçülmesi planlanan içsel özellikleri temsil ettiği düşünülen

davranışların tanımına bağlıdır. Bu içsel özellikler gözlenebilir ve anlam yüklenebilir davranışlarla tanımlanmış olmalıdır (Bayat, 2014).

Tutumların ölçülmesinde kullanılan yöntem, ölçek ve teknikler şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Özgüven, 1994, s.337).

- (1) Açık ve Yapıtlı Tutum Ölçekleri: İçerik bakımından açık uçlu ve yapılandırılmış uyarıcılardan oluşan soru tiplerinin bulunduğu ölçeklerdir. Likert ve Thurstone türü ölçekler bu gruba dahildir.
- (2) Açık ve Yapıtsız Tutum Ölçekleri: içerik bakımından açık uçlu ve soruların yanlarının yapılandırılmamış boyutlarını ölçme amacı ile kullanılan ölçeklerdir. Bu ölçek türleri arasında serbest cevap, serbest çağrışım teknikleri, serbest görüşme, biyografi, soru sorma yaklaşımları ve yazılı metin çalışmaları yer alır.
- (3) Kapalı ve Yapıtsız Tutum Ölçekleri: Yönergelerin içerik bakımından kapalı ve uyarıcıların gösterilen tepkilere karşı yapılandırılmamış araçlardan oluşan ölçeklerdir. Bunlar söz, mürekkep lekes, resim gibi projektif teknikleri içermektedir.
- (4) Kapalı ve Yapıtlı Tutum Ölçekleri: Objektif tutum ölçekleridir. Yapılandırılmış sorulardan oluşan fakat içerik bakımından açık olmayan ölçeklerdir. Bunlar çeşitli test ve envanterlerdir.

Anderson (1988)'e göre tutumların ölçülmesinde üç kategori söz konusudur. Birinci kategori de, ölçekler aracılığı ile bireylere sorulan sorular, nitelik ve ya ifadelere verdikleri tepkiler ölçülmektedir. İkinci kategoride, bireylerin tutumlara yönelik gösterdikleri davranışlar ele alınmaktadır. Üçünü kategoride ie, bireylerin fizyolojik tepkileri bakımından ele alınarak incelemeler ele alınmaktadır.

Bireylere sorulan sorular, nitelik veya ifadelere duyguları vasıtası ile verdikleri tepkiler ölçülmesinden oluşur. Bu sorular veya ifadeler listesine ölçek denilmektedir. Yaygın olarak Likert, Thustone, Guttman ve Duygusal Anlam Ölçekleri kullanılmaktadır.

Thurstone, Likert ve Guttman ölçekleri cümlelerden oluşmakta, Duygusal anlam ölçeği ise iki uçlu değer yargılarını belirtecek biçimde düzenlenmiştir.

Thurstone ve Guttman ölçeklerinde cümleler bir boyut üzerine yerleştirilmez aksine tutum boyutunun tamamını ele alırlar. Bu özelliği ile Likert tipi ölçeklerden ayrılmaktadırlar. Likert ölçeklerinde cümleler tutumların iki ucuna yazılmışlardır. Guttman ölçekleri birikimli ölçektir. Birikimli ölçek, hedeflenen nokta üzerinde bulunan bir cümleye olumlu tepkide bulunulduğu zaman, ardında gelen tüm cümlelere olumlu tepki verilmiş sayılmaktadır. Thurstone ölçeklerinde ise, cümleler ölçek üzerinde eşit aralıklarla dizilmektedir. Olumlu anlam taşıyan cümlelerin tutuma olan etkisi ortak bir nokta etrafında toplanılacağı varsayımında hareket eder. Bu noktanın solundaki cümleler aşırı olumsuz, sağındaki cümleler ise aşırı olumlu duyguları temsil etmektedir. Duygusal anlam ölçeği için uygun sıfatlar ve tanımlar bulmak amacı ile iki kullanılmaktadır. Birincisi Osgood, Suci ve Tannebaum (1954), diğeri Allport ve Odbert (1936) tarafından hazırlanan çalışmalardır (Anderson, 1988, s.423).

Edwards (1957)'e göre tutum ölçeklerinde kullanılacak ifadelerin yazımında dikkat edilmesi gerek 14 sınırlılık önermektedir. Bunlar:

- 1) Şimdiki zamandan çok geçmişe atıf yapan tutum cümlelerinden kaçınmak.
- 2) Ele alınan psikolojik konu ile ilişkisiz tutum cümlelerinden kaçınmak.
- 3) Ölçeğin uygulandığı kimseler tarafından anlaşılmayacak kelimeleri kullanmakta kaçınmak.
- 4) Gerçek olayları yorumlayan veya gerçek olaylara dayalı olarak yorumlanabilecek ifadelerden kaçınmak.
- 5) İki olumsuz ifadeyi birarada kullanmamak.
- 6) Cümlelerin kısa olmasına dikkat etmek.
- 7) Tutum cümlelerini basit cümle yapısında ifade etmek.

- 8) Kullanılan ifadelerde dilin basit, açık ve kesin olmasına dikkat etmek.
- 9) Kabul edilebilecek veya herkesin kabul etmeyeceği ifadelerden kullanmaktan kaçınmak.
- 10) Tutum cümlelerinde hepsi, daima, hiçbir gibi cecaplayıcı belirsizliğe götüren evrensel kelimeleri kullanmaktan kaçınmak.
- 11) Her cümleyi sadece tek bir düşüncüyü içerecek şekilde yazmak.
- 12) Sadece, yalnız gibi benzer yapıdaki kelimelerle cümle yazarken dikkatli olmak ve bunları ölçülü kullanmak.
- 13) Hakkında birden fazla yorum yapabilecek ifadelerden kaçınmak.
- 14) İlgi konusu olan ölçeğin duuyşsal ranjını bütünüyle kapsadığına inanılan cümleleri seçmek.

Tutum ölçeklerinin amacı soyut ifadelerden oluşan değişkeni somutlaştırarak nitel özelliklerini ifade etmek ve bu verileri sayısal değerlerle sunmayı hedeflemektedir. Bir değişkenin sayısal veriler aracılığı ile ifade edilmesinin olumlu yanları vardır. Nitel bir özelliğin sayılarla aracılığı ile somutlaştırılarak sunulması, değişkenlerin analiz edilebilirliğini sağlar. Tutumlara ilişkin değişkenlerin derecelendirilerek ifade edilmesi, verilen karşılaştırılarak yorumlanmasına imkan sağlar.

Tutumların ölçülmesinde derecelendirme ölçekleri kullanılmaktadır. Bu ölçeklerde kabul edilen varsayımlar vardır.

- a) Süreklilik: Derecelendirme ölçeklerinde, tutumların kategorilere göre değilde sürekli bir değişken olduğunu kabul eder. Tutum ölçeklerinde, iki uç ifade arasındaki sonsuz derecelerin küçük birimlere ayrılarak sürekliliğinin korunacağını varsayar.
- b) Tek boyutluluk: Derecelendirme ölçeklerinde ölçülen niteliğin olması mümkün olan tek bir özelliğe bağlı kalması kabul edilir. Ölçeklerdeki maddelerin iç tutarlılık dereceleri araştırmalara tek boyutun ölçüldüğü varsayılmaktadır.

c) Doğrusallık: Ölçülen niteliğin bir doğru çizgi biçiminde sürekli olduğu ve aralıkların birimlerler gösterilmesidir (Anderson, 1988).

2.7.4. Öğretmen Tutumları

Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınması ve gelişimindeki etkisi tüm toplumlar ve gelişmiş ülkeler tarafından kabul edilmekte dolayısı ile çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Bir toplumun ilerlemesi ve refah düzeylerinin artması için eğitim ortamlarında verilen eğitim ortamlarında verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitimin kaliteli olabilmesi için iyi öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Özyar, 2003; Seferoğlu 2003). Çünkü “eğer öğretmen meslekte öğreniyorsa, o öğretmenin sunacağı eğitim hizmetinin kalitesi de yüksek olur” (Seferoğlu, 1999).

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminden sorumlu kişi olan sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile birlikte tutumlarının da araştırılması gerekmektedir. Tutumlar, bilgi ve becerilerin kazanılmasında doğrudan etken olmaktadır. Öğretmen tutumları, sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkisini önemini araştırmacılar vurgulamaktadır (Lombano, 1982). Bu önemden yola çıkarak özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal sınıf ortamlarında eğitim görmelerine yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumları ve tutumları etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenler açısından incelenecektir.

Sınıf öğretmenleri, özel eğitim desteğine gereksinimi olan çocukların tanılanma sürecinin başlamasında önemli etkiye sahiptirler. Tanılanma süreci başlayıp uygun eğitim programları düzenlenene kadar birden fazla sorumlulukları mevcuttur (Cook ve Armbruster, 1983).

Öğretmenlerin çocukları tanılama için gerekli merciilere yönlendirmeden önce çocuk gelişimi ve gelişim sorunları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Strickland ve Turnbull, 1990). Buna ek olarak, öğretmenlerin sağlıklı yönlendirmeler yapabilmeleri için ilgili kurumlar ve görevleri ile ilgili bilgiye de sahip olmaları gerekmektedir (Schultz, Carpenter ve Turnbull, 1991). Tanılama sürecinin başlaması için gerekli yönlendirmeyi yapan ve tanılama sürecinde doğrudan bir görevi olmasa bile çocuk hakkındaki ilk gözlemlerini uzmanlar ile paylaşmak gibi sorumlulukları da vardır (Cook ve Armbruster, 1983).

Mesleki yeterlilik yönünden başarılı performans sergileyen öğrencileri için gerekli öğrenme ortamlarını ve hizmetleri sunabilirler. Sınıf öğretmenleri her öğretim döneminde farklı beceri, sosyo ekonomik düzey, yaş grubu ve performans düzeylerine sahip öğrenciler ile karşılaşmaktadırlar. Karşılaşılan bu ve benzeri durumlarda çıkabilecek sorunları minimum düzeye çekebilmek sınıf kontrolü açısından değerlidir (Seferoğlu, 2004).

Öğrencilerin akademik performanslarının değerlendirilmesi ve gelişimi incelenmesinde öğretmen görüşlerinin etkisi büyüktür (Cooney & Shealy, 1997). Öğretmen görüşleri aracılığı ile herhangi bir dersin öğretimi, öğretim programlarının işlevselliği ve programlardaki eksiklikleri gözlemlemek söz konusudur (Bal, 2008; Dede, 2007; Orbeyi, 2007). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi birikimlerinin incelenmesi, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin incelenmesi açısından etkisi büyüktür.

Araştırmalara göre (Saravanabhavan & Saravanabhavan, 2001; Wadlington, Wadlington, & Rupp, 2006) öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı olumsuz tutumlar sergilediklerini görülmüştür. Literatürde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğrenme bozukluğuyla ilgili birkaç araştırma (Alghazo & Naggat, 2004; Bevan & Butterworth, 2002; Saravanabhavan & Saravanabhavan,

2010; Wadlington & Wadlington, 2005; Wadlington & Wadlington, 2006; Wadlington, Wadlington, & Rupp, 2006) yer almaktadır.

Birleşik Arap Emirlikleri'nde yapılan bir araştırmada ilkokulda hizmet veren, yüz elli öğretmenin öğrenme bozukluğuyla alakalı tutumlarını değerlendirmiştir (Alghazo ve Naggar Gaad, 2004). Araştırma sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı olumsuz tutum sergiledikleri sonucunun yanı sıra özellikle erkek öğretmenlerin olumsuz tutumlarının daha yoğun olduğu kanısına varılmıştır. Bunun yanı sıra mesleki kıdemin ilerlemesi sonucu sınıf içinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin varlığının daha çok kabul gördüğü gözlenmiştir.

Hindistan'da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri ile ilgili olarak ortaokullarda hizmet veren yüz kırk dört öğretim görevlisi, özel eğitim kurumlarında hizmet veren otuz sekiz öğretmen ve yüz altmış beş öğretmen adayının bilgi seviyesini belirlemek amacı bir çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde öğrenme bozukluğuyla ilgili öğretmen adaylarının bilgi seviyesinin ortaöğretim ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre anlamlı ve daha düşük bir seviyede olduğunu göstermiş ve öğretmenlerdeki öğrenme bozukluğuyla ilgili bilgi seviyesini, mesleki deneyimin etkilemediği görülmüştür (Saravanabhavan & Saravanabhavan, 2010).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili görüşlerini yansıtan araştırmaların mevcut olmasına rağmen, bu tip araştırmaların ulusal ve uluslararası alan yazında sınırlı sayıda olması daha çok araştırmaya ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak, bu araştırmanın temel amacı, bu çalışmaya katılan ilköğretim devlet ve özel okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin tutumları ile söz konusu konuyla alakalı olarak bilgi düzeyleri hakkında genel durumunu değerlendirmektir. Bununla birlikte çalışmada öğrenme güçlüğüyle ilgili ilköğretim okullarının mevcut

durumu ortaya koymak ve mevcut durumdaki eksiklerin nasıl giderilebileceği hakkında çözüm önerileri geliştirmek hedeflenmektedir.

Feldman ve Arkadaşları (1989) ile Altman (1981), öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar içerisinde olmalarına etken olarak, öğretmenlerinin engelli öğrencilerin özellikleri ve gelişim zamanı ve özellikleri ile ilgili eğitimlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarına dikkat çekmektedirler.

Seaton (1982)'a göre sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin tutumlar üzerindeki etkisini inceleyen çalışmasında, bilgi düzeylerin öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Yiğiter 2005 yılında sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumlarını incelemek amacıyla Kırcaali-iftar'ın 1996 yılında Türkçe'ye çevirdiği “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanarak bir araştırma yapmıştır.

Engelli bireylerle karşı tutumları inceleyen araştırmalarda, bilgi düzeylerinin tutumların nasıl şekilleneceği hususunda olumlu sonuçlara neden olduğu gözlemlenmiştir (Higgs, 1975; Larrivee, 1981). Alanyazın incelendiğinde bireylerin bilgi birikimleri ile davranış şekilleri arasında doğrudan bir bağlantı olduğu saptanmıştır (Küçüker, 1997).

Sınıf öğretmenlerinin sınıfında öğrenim gören öğrencilere karşı davranışlarını ve öğrencilerin akademik performanslarını öğretmenlerin bilgi düzeylerinin etkilediği belirtilmiştir (Peltier, 1993).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ile verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Tutumlarının İncelenmesi Bilgi Düzeylerinin Saptanması amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evrenini tamamına ulaşılması zaman, maliyet ve kontrol bakımından güç olacağından dolayı örneklem yöntemi gidilmiştir.

KKTC Milli Eğitim bakanlığından alınan bilgiler doğrultusunda araştırma evreninde 719 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Örneklem sayısının hesaplanmasında evrenini bilinen örneklem için kullanılan örneklem hesaplama formülü kullanılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Örneklem sayısı ;

N: Çalışma Evrenindeki kişi sayısı

n: Örneklem alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, z tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örneklem hatasıdır.

$$n = \frac{N * t^2 * p * q}{(N - 1)d^2 + t^2 * p * q}$$

$$n = \frac{719 * (1.96)^2 * 0.50 * 0.50}{(718)(0.05)^2 + (1.96)^2 * 0.50 * 0.50} = 256$$

Buna göre araştırma evreninden %95 güven düzeyi ve %5 örnekleme hatası ise seçilmesi gereken örneklem sayısı 256'dır. Araştırmada 314 öğretmene ulaşılmış ve bu durumda araştırmadaki örneklem hatası düşmüş ve araştırma %95 güven düzeyinde %4,15 örnekleme hatası ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma örnekleme çalışma evrenini en iyi temsil edecek şekilde tabakalı tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen sayıları KKTC bulundan Lefkoşa, Mağusa, Girne, Güzelyurt ve İskele bölgelerine göre tabakalanmış ve bölgelerdeki öğretmen yoğunluğuna göre her bölgeden seçilecek öğretmen sayısı hesaplanmıştır. Örnekleme dahil edilen öğretmen sayılarının dağılımı aşağıdaki gibidir;

Bölge	Öğretmen* Sayısı	Ni/N	Örneklem
Lefkoşa	211	0,29	92
Mağusa	205	0,29	90
Girne	136	0,19	59
Güzelyurt	88	0,12	38
İskele	79	0,11	35
Toplam	719	1,00	314

*Kaynak: KKTC Milli Eğitim Bakanlığı

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu kullanılmıştır. Soru formunun birinci bölümünde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. Soru formunun ikinci bölümünde ise araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan “Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği” ve üçüncü bölümünde Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi soruları bulunmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu gibi tanıtıcı özellikleri ve mesleki kıdem, çalışılan okul türü gibi mesleki özelliklerinin yanı sıra özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumlarını saptamak amacıyla yöneltilen 12 soru yer almaktadır.

3.3.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği

Araştırmacı tarafından hazırlanan Özgül Öğrenme Güçlüğü ölçeğinin, yapılan geçerlilik-güvenilirlik çalışmasının ardından oluşan nihai formunda 17 madde yer almaktadır. Ölçek geliştirilirken alan yazın taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Seçilen sorularla ilgili olarak öğretmenler ile görüşülmüştür.

Özgül öğrenme güçlüğü ölçeği 5’li likert tipte hazırlanmış olumlu ve olumsuz önermelerden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumlu önermelere verilen yanıtlar “kesinlikle katılmıyorum= 1”, “katılmıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=4” ve “kesinlikle katılıyorum=5” olacak şekilde puanlanmıştır. Olumsuz önermelere verilen yanıtlar ise “kesinlikle katılmıyorum=5” “katılmıyorum=4”, “kararsızım=3”, “katılıyorum=2” ve “kesinlikle katılıyorum=1” olacak şekilde ters puanlanmıştır. Ölçekten ve alt

boyutlarından alınan yüksek puan öğretmenlerin olumlu tutum sergilediklerini ifade etmektedir.

Ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışmasına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

3.3.2.1. Kapsam Geçerliliği

Araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanan soru havuzu X uzmanın görüşlerine sunulmuş ve uzmanların görüş ve tavsiyeleri sonucunda düzenlemeler yapılarak 33 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formu, görüşleri alınan uzmanlar tarafından onaylanmış ve öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının saptanmasına uygun olacağı kanısına varılmıştır.

3.3.2.2.Yapı Geçerliliği

Ölçeği yapı geçerliliğinin sağlanmasında Açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeğe ilişkin açıklayıcı faktör analizine geçilmeden önce veri setinin normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş ve her iki testin sonucunda veri setinin normal dağılıma uyumlu olduğu saptanmıştır. Ölçeğe ait KMO katsayısı 0,92 ve Bartlett's Test of Sphericity'e ait Chi Square değeri 7990,11 ve anlamlı bulunmuştur. Buna göre ölçek faktör analizi yapılmaya uygun bulunmuştur.

Temel bileşenler analizi ve varimax dönüşümü yapılarak uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarında, faktörlerin açıkladığı varyanslar incelenmiş ve ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu saptanmıştır. Faktör yükleri 0,5'in altında olan maddeler ölçekten atılarak açıklayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 33 maddelik taslak ölçekten 16 madde atılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin 17

madde ve toplam varyansın %46,13'ünü açıklayan tek boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi neticesinde oluşan nihai ölçeğin faktör yükler 0,51 ile 0,78 arasında değişmektedir.

3.3.2.3. Güvenilirlik

Ölçeğin güvenilirliğinin saptanması amacıyla iç tutarlılık testi yapılmış ve cronbach alfa değeri 0,82 bulunmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan maddelere ait madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar

	Mad. -Top. Kor.
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar öğrenemezler.	0,32
Normal sınıfta olmak, Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin gelişimini hızlandırır.	0,42
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencileri olumsuz etkiler.	0,24
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere özel zaman ayrılmamalıdır.	0,44
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin performansını olumsuz etkiler.	0,35
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler düşük zekaya sahiptirler.	0,47
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğrendiklerini hemen unuturlar/hatırlamazlar.	0,41
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler görsel dikkat gerektiren becerilerde kendilerini gösterirler.	0,32
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirlir.	0,42
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ayrı sınıfta olmalıdırlar.	0,31
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tam gün eğitimden faydalanmaları gereksizdir.	0,39
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar özel eğitim desteği almalıdır.	0,43
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetlerdir.	0,43
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıf	0,37
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler 40 dakika boyunca bir derse aktif olarak katılamazlar.	0,35
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun sınav yöntemi sözlü sınavlardır.	0,42
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşarlar.	0,40

* $p < 0,05$

Ölçeğe ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,24 ile 0,43 arasında olup tamamının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Cronbach alfa testi ve Madde-toplam madde korelasyonlarının yeterli olması sonucu ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Bilgi Soruları

Soru formunun üçüncü bölümünde, öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan özgül öğrenme ile ilgili 10 bilgi sorusu yer almaktadır.

Sorular hazırlanırken özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak, çevirisini Doç.Dr. Hakan Sarı'nın yaptığı Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri (Ekim,2014), Öğretmenler- uzmanlar- aileler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme – uygulama – değerlendirme (Sarı H.ve Ş. Şenay ilik (2014) kitaplarından ve konuyla ilgili yapılmış önceden çalışmalara incelenerek soru havuzu oluşturulmuştur. Özel eğitim uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınarak bilgi soruları oluşturulmuştur.

Özgül öğrenme güçlüğü bilgi formunun puanlaması, öğrencilerin her soruya verdikleri “doğru yanıtlar 1 puan” ve “yanlış yanıtlar 0 puan” olacak şekilde yapılmıştır. Öğrencilerin bilgi formunda alabilecekleri en düşük puan 1 ve en yüksek puan 10'dur. Formdan alınan yüksek puan özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilginin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde (Mart-Haziran) uygulanmıştır. Katılımcılar kendilerine verilen veri toplama araçlarını yanıtlamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve ölçeğin yanıtlanması konusunda bilgilendirilmişlerdir.

3.5. Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi

Soru formundan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde Statistical Package for Social Science (SPSS) 21 istatistiksel veri analizi paket programı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özellikleri frekans analizi kullanılarak saptanmış ve sonuçlar frekans dağılım tabloları ile gösterilmiştir.

Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeğinde yer alan önermelere ve bilgi sorularına verdikleri yanıtların dağılımı frekans dağılım tabloları ile gösterilmiş ve öğretmenlerin ölçekten ve bilgi sorularından aldıkları toplam puanlara ait ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Ölçek puanlarının ve bilgi normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi ile test edilmiş ve normal dağılıma uyduğu saptanmıştır. Ayrıca varyansların homojenliği için Levene testi kullanılmış ve varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan karşılaştırmalarda parametrik hipotez testleri kullanılmıştır.

Buna göre öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği puanları ve bilgi puanlarının karşılaştırılmasında, bağımsız değişkenin 2 kategoriden oluşması durumunda bağımsız örneklem t testi , bağımsız değişkenin 2’den fazla kategoriden oluşması durumunda ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi neticesinde

kategoriler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark çıkması durumunda ileri test yöntemlerinden post hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin ölçek puanları ile bilgi puanları arasındaki korelasyonların saptanmasında Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve buna bağlı olarak yapılan tablo yorumları yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlar araştırmanın alt amaçlar doğrultusunda sırasıyla verilmiştir.

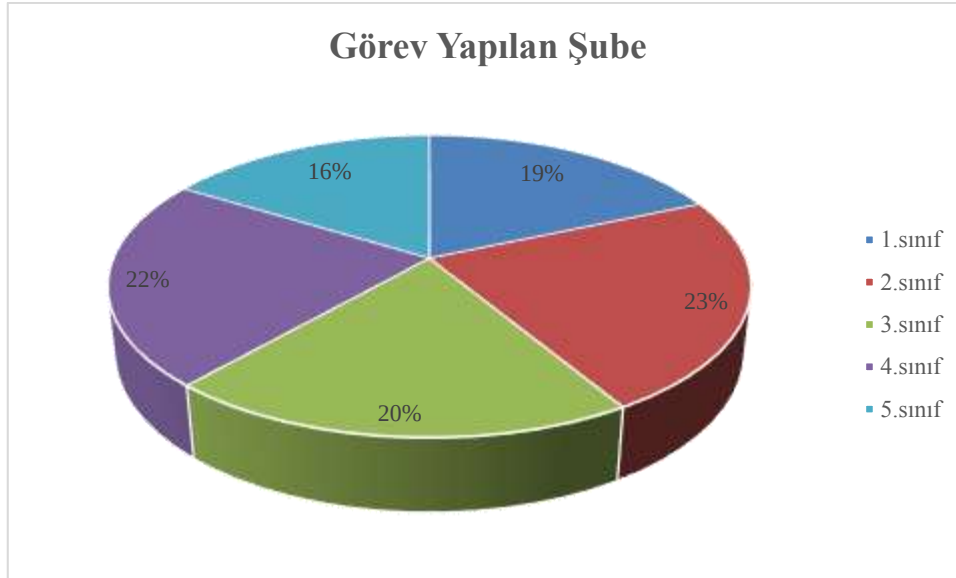
Tablo 1. Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin dağılımı

Tanıtıcı ve Mesleki Özellikler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	205	65,29
Erkek	109	34,71
Yaş grubu		
20-25 yaş	47	14,97
26-30 yaş	83	26,43
31-40 yaş	92	29,30
41-50 yaş	48	15,29
50 yaş ve üzeri	44	14,01
Mesleki kıdem		
1-5 yıl	76	24,20
6-10 yıl	88	28,03
11-15 yıl	66	21,02
16-25 yıl	46	14,65
25 yıl ve üzeri	38	12,10
Eğitim düzeyi		
Lisans	116	36,94
Lisansüstü	57	18,15
AÖA	141	44,90
Sınıftaki öğrenci sayısı		
1-10	43	13,69
11-20	108	34,39
21-30	119	37,90

31 ve üzeri	44	14,01
Okul türü		
Resmi ilkokul	232	73,89
Özel ilkokul	82	26,11
Toplam	314	100,00

Tablo 1.'de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.'e göre araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %65,29'u kadın ve %34,71'i erkektir. Öğretmenlerin %14,97'si 20-25 yaş arası, %26,43'ü 26-30 yaş arası, %29,30'u 31-40 yaş arası, %15,29'u 41-50 yaş arası ve %14,01'i 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24,20'si 1-5yıl arası, %28,03'ü 6-10 yıl arası, %21,02'si 11-15 yıl arası, %14,65'i 16-25 yıl arası ve %12,10'u 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %36,94'ü lisans mezunu, %18,15'i lisansüstü mezunu ve %44,90'ı Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) mezunudur. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıftaki öğrenci sayıları incelendiğinde, %13,69'unun sınıfında 1-10 arası, %34,39'unun 11-20 arası, %37,90'ının 21-30 arası ve %14,01'inin 31 ve üzeri sayıda öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73,89'u resmi ilkokullarda, %26,11'i özel ilkokullarda görev yapmaktadır.



Şekil I. Öğretmenlerin görev yaptıkları şubelere göre dağılımı

Şekil I.'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %19'u 1. sınıf, %23'ü 2. sınıf, %20'si 3. sınıf, %22'si 4. sınıf ve %16'sı 5. sınıf öğrencilerine ders vermektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumlarının dağılımı

ÖÖG Hakkında Bilgi	Sayı (n)	Yüzde (%)
ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünme durumu		
Olan	277	88,22
Olmayan	37	11,78
Bilginin kaynağı (n=277)		
Sosyal medya	34	12,27
Akademik yazılar	83	29,96
Özel eğitim öğretmenleri	97	35,02
Meslektaşlar	56	20,22
Diğer	7	2,53
ÖÖG konusunda bilgi		

edinmek isteme durumu

İsteyen	302	96,18
İstemeyen	12	3,82
Toplam	314	100,00

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumlarının dağılımı Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %88,22'si Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu, %11,78'i ise bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğrencilerin %12,27'si bilgi kaynaklarının sosyal medya olduğunu, %29,96'su bu konudaki bilgilerini akademik kaynaklardan edindiklerini, %35,02'si özel eğitim öğretmenlerinden öğrendiklerini ve %20,22'si ÖÖG konusunda meslektaşlarından bilgi edindiklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %96,18'inin Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda bilgi edinmek istedikleri saptanmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarının dağılımı

ÖÖG olan Öğrencilere Aşinalık	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sınıfında önceden ÖÖG olan öğrenci olması durumu		
Olan	260	82,80
Olmayan	54	17,20
Sınıfında şu anda ÖÖG olan öğrenci olması durumu		
Olan	199	63,38
Olmayan	115	36,62

**Ailede ÖÖG olan
birey olması durumu**

Olan	126	40,13
Olmayan	188	59,87
Toplam	314	100,00

Tablo 3.'te araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.'te verilen sonuçları incelendiğinde araştırmaya alınan öğretmenlerin %82,80'inin daha önce sınıfında ÖÖG olan öğrenci olduğu, %63,38'inin şuan da görev yaptıkları sınıfta ÖÖG olan öğrenci olduğu ve %40,13'ünün ailelerinde ÖÖG olan öğrenci bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{x}$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar öğrenemezler.	1	40	1	36	2	9,	2	9,	1	5,	2,
	2	,1	1	,3	9	24	9	24	6	10	0
	6	3	4	1							3
Normal sınıfta olmak, Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin gelişimini hızlandırır.	3	9,	5	17	1	36	6	21	4	14	3,
	1	87	4	,2	1	,6	7	,3	7	,9	1
			0	5	2		4		7	4	
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek	4	15	6	21	9	29	6	19	4	13	2,
özel ilgi diğer öğrencileri olumsuz etkiler.	9	,6	9	,9	4	,9	0	,1	2	,3	9
		1		7	4		1		8	3	
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere özel zaman ayrılmamalıdır.	1	41	1	37	2	7,	2	7,	1	5,	1,
	3	,4	1	,5	4	64	4	64	8	73	9
	0	0	8	8							9
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin performansını olumsuz etkiler.	5	18	7	23	8	26	5	17	4	14	2,
	9	,7	3	,2	2	,1	5	,5	5	,3	8

		9	5	1	2	3	5
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler düşük zekaya sahiptirler.	1 0 4	33 ,1 2	1 ,2 0	38 0 2	4 ,7 4	12 6 28	2 4 64
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğrendiklerini hemen unuturlar/hatırlamazlar.	4 7	14 ,9 7	6 ,0 6	21 0 2	27 ,7 1	21 6 6	14 ,6 5
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler görsel dikkat gerektiren becerilerde kendilerini gösterirler.	1 9	6, 05	2 5	7, 96	1 0 2	32 ,4 8	29 7 0
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirler.	4 8	15 ,2 9	6 ,3 4	20 ,1 8	35 ,6 7	13 4 9	14 ,9 7
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ayrı sınıfta olmalıdırlar.	5 4	17 ,2 0	6 ,3 7	21 9 7	30 ,8 9	15 4 8	15 ,2 9
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tam gün eğitimden faydalanmaları gereksizdir.	5 7	18 ,1 5	6 ,3 4	20 ,8 8	26 ,7 5	16 5 8	18 ,4 7
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar özel eğitim desteği almalıdır.	1 8	5, 73	2 1	6, 69	3 2	10 ,1 9	1 1 ,6 3
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetlerdir.	3 3	10 ,5 1	4 ,0 1	14 0 1	18 ,1 5	28 9 8	28 ,3 4
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıf eğitimidir.	5 0	15 ,9 2	5 3	16 ,8 8	1 0 6	33 ,7 6	18 4 5
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler 40 dakika boyunca bir derse aktif olarak katılamazlar.	1 8	5, 73	3 1	9, 87	6 2	19 ,7 5	1 0 3
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun sınav yöntemi sözlü sınavlardır.	2 1	6, 69	3 8	12 ,1 0	1 2 5	38 ,8 3	23 6 0
Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşarlar.	2 0	6, 37	3 0	9, 55	8 6	27 ,3 9	30 8 2

Tablo 4.'te araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum ölçeğinde yer alan “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar öğrenemezler.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere özel zaman ayrılmamalıdır.” ve “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler düşük zekaya sahiptirler.” önermelerine “katılmıyorum” yanıtını verdikleri saptanmıştır.

Öğretmenler ölçekte yer alan “Normal sınıfta olmak, Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin gelişimini hızlandırır.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencileri olumsuz etkiler” , “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin performansını olumsuz etkiler.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğrendiklerini hemen unuturlar/hatırlamazlar.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirler” , “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ayrı sınıfta olmalıdırlar.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tam gün eğitimden faydalanmaları gereksizdir.” ve “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıf eğitimidir” önermelerine genel olarak “kararsızım” yanıtını vermiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenler “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler görsel dikkat gerektiren becerilerde kendilerini gösterirler.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar özel eğitim desteği almalıdır.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetlerdir.”, “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler 40 dakika boyunca bir derse aktif olarak katılamazlar.” ve “Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşarlar” önermelerine “katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları toplam ve madde puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler.

	n	<u>Toplam Puan</u>				<u>Madde Puanı</u>	
		$\bar{x}$	s	Min	Max	$\bar{x}$	s
ÖÖG Tutum Ölçeği	314	58,78	6,71	40	77	3,27	0,37

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları toplam ve madde puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5.'e göre araştırmaya katılan öğretmenler Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden ortalama $58,78 \pm 6,71$ puan almıştır. Öğretmenlerin ölçek genelinden aldıkları en düşük puan 40 ve en yüksek puan 77'dir. Öğretmenlerin madde puan ortalaması ise $3,27 \pm 0,37$ bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin bir kısmı Özgül Öğrenme Güçlüğü Ölçeğinde yer alan önermelere katılıyorum bir kısmı ise katılmıyorum yanıtını vermiştir ve genel olarak öğretmenlerin kararsız oldukları görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Tanıtıcı ve Mesleki Özellikler	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F / t	P
Cinsiyet							
Kadın	205	3,32	0,37	2,22	4,22	3,45	0,00*
Erkek	109	3,17	0,36	2,39	4,28		
Yaş grubu							
20-25 yaş	47	3,34	0,41	2,67	4,28	1,83	0,12
26-30 yaş	83	3,24	0,41	2,22	4,00		
31-40 yaş	92	3,32	0,36	2,44	4,17		
41-50 yaş	48	3,19	0,35	2,44	4,11		
50 yaş ve üzeri	44	3,20	0,30	2,44	3,89		
Mesleki kıdem							
1-5 yıl	76	3,26	0,41	2,22	4,28	1,13	0,34
6-10 yıl	88	3,31	0,37	2,56	4,17		
11-15 yıl	66	3,30	0,36	2,44	4,06		
16-25 yıl	46	3,19	0,37	2,44	4,11		
25 yıl ve üzeri	38	3,21	0,30	2,44	3,89		
Eğitim düzeyi							
Lisans	116	3,28	0,37	2,39	4,06	0,80	0,45
Lisansüstü	57	3,30	0,40	2,22	4,17		
AÖA	141	3,24	0,37	2,44	4,28		
Sınıftaki öğrenci sayısı							
1-10	43	3,39	0,42	2,22	4,06	9,31	0,00*
11-20	108	3,32	0,35	2,67	4,17		
21-30	119	3,27	0,36	2,44	4,28		
31 ve üzeri	44	3,02	0,31	2,39	3,72		
Görev yapılan şube							
1.sınıf	58	3,32	0,29	2,89	4,06	0,57	0,69
2.sınıf	72	3,29	0,35	2,67	4,00		
3.sınıf	63	3,25	0,42	2,22	4,28		

4.sınıf	70	3,23	0,42	2,39	4,17		
5.sınıf	51	3,24	0,35	2,44	3,94		
Okul türü							
Resmi ilkokul	232	3,25	0,37	2,22	4,22	-1,19	0,23
Özel ilkokul	82	3,31	0,39	2,39	4,28		
* $p<0,05$							

Tablo 6.'da araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 6. incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden ortalama $3,32\pm0,37$ puan, erkek öğretmenlerin ise ortalama $3,17\pm0,36$ puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçek puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ölçek puanları diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlerden daha düşük olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). 16-25 yıl arası ve 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerden daha düşük puan alsa da, farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır. Mesleki kıdeme bakılmaksızın öğretmenlerin ölçek puanları benzerdir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

($p>0,05$). Lisans, lisansüstü ve Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar benzerdir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre ölçek puanları karşılaştırıldığında, sınıfında 1-10 arası öğrenci bulunan öğretmenlerin ölçekten ortalama $3,39\pm0,42$ puan, 11-20 arası öğrenci bulunanların ortalama $3,32\pm0,35$ puan, 21-30 arası öğrenci bulunanların ortalama $3,27\pm0,36$ puan ve 31 ve üzeri öğrenci bulunanların ortalama $3,02\pm0,31$ puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu fark sınıflarında 31 ve üzeri sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Sınıflarındaki öğrenci sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenler ölçekten diğer öğretmenlere göre daha düşük puan almıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Resmi ve özel ilkokullarda görevli öğretmenlerin ölçek puanları benzerdir.

Tablo 7. Öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgi durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

ÖÖG Hakkında Bilgi	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	t	P
ÖÖG konusunda bilgi sahibi							
olduğunu düşünme durumu							
Olan	277	3,29	0,37	2,22	4,28	2,76	0,01*
Olmayan	37	3,11	0,32	2,44	3,78		
ÖÖG konusunda bilgi							
edinmek isteme durumu							
İsteyen	302	3,28	0,37	2,22	4,28	2,58	0,01*
İstemeyen	12	3,00	0,24	2,44	3,22		

* $p<0,05$

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin kendi ifadelerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü hakkında bilgi durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. incelendiğinde, kendi ifadelerine göre ÖÖG konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden ortalama $3,29 \pm 0,37$ puan, bilgi sahibi olmadığını ifade eden öğretmenler ise ortalama $3,11 \pm 0,32$ puan almıştır. Öğretmenlerin kendi ifadelerine göre ÖÖG konusunda bilgi sahibi olma durumlarına göre ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin ölçek puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeğinden ortalama $3,28 \pm 0,37$, bu konuda bilgi edinmek istemeyen öğretmenler ise $3,00 \pm 0,24$ puan almıştır. Öğretmenlerin ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteme durumlarına göre ölçek puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmış olup, ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin ölçekten daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 8. Öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere aşinalık durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

ÖÖG olan Öğrencilere Aşinalık	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	t	p
Sınıfında önceden ÖÖG							
olan öğrenci olması durumu							
Olan	260	3,24	0,36	2,22	4,17	-2,43	0,02*
Olmayan	54	3,38	0,43	2,67	4,28		
Sınıfında şu anda ÖÖG							
olan öğrenci olması durumu							
Olan	199	3,22	0,38	2,22	4,17	-3,18	0,00*
Olmayan	115	3,35	0,35	2,67	4,28		

**Ailede ÖÖG olan
birey olması durumu**

Olan	126	3,31	0,35	2,56	4,06	1,55	0,12
Olmayan	188	3,24	0,39	2,22	4,28		

* $p<0,05$

Tablo 8.'de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilere aşinalık durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Daha önce sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puan ortalamasının $3,24\pm0,36$ olduğu, daha önce özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin ise $3,38\pm0,43$ olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin daha önce sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunması durumuna göre ölçekten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Daha önce sınıflarında ÖÖG olan öğrenci bulunmayan öğretmenlerin ölçek puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin şuan ki sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci olması durumuna göre ölçek puanları incelediğinde, şuan sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunan öğretmenlerin ölçekten ortalama $3,22\pm0,38$ puan, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin ise $3,35\pm0,35$ puan aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin şuan sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunması durumuna göre ölçekten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Şuan sınıflarında ÖÖG olan öğrenci bulunmayan öğretmenlerin ölçek puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinde özgül öğrenme güçlüğü olan birey bulunması durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Ailelerinde ÖÖG olan birey bulunan öğretmenler ölçekten daha yüksek puan alsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularına verdikleri yanıtların dağılımı

	Doğru		Yanlış	
	Yanıtlayan n	%	Yanıtlayan n	%
ÖÖG yaşayan çocuklar en çok kullanılan matematik işaretlerini birbirlerine karıştırırlar. (+ , - , X)	170	54,14	144	45,86
ÖÖG yaşayan çocukların yazılarında imla ve noktalama hataları görülür.	217	69,11	97	30,89
ÖÖG yaşayan çocuklar ritmik sayma becerileri gerektiren konuları öğrenemezler.	147	46,82	167	53,18
ÖÖG yaşayan çocukların yazıları okunmaz.	154	49,04	160	50,96
ÖÖG yaşayan çocuklar okumayı geç öğrenirler.	224	71,34	90	28,66
ÖÖG yaşayan çocuklar tahtadaki yazıları deftere geçirirken geç kalırlar veya eksik geçirirler	238	75,80	76	24,20
ÖÖG yaşayan çocuklar harfleri karıştırırlar. (b-d, g-k)	228	72,61	86	27,39
ÖÖG yaşayan çocuklar sayıları karıştırırlar. (3-8 , 2-7)	219	69,75	95	30,25
ÖÖG yaşayan çocuklar sözcükleri ters çevirirler. (ne-en , ev-ve)	205	65,29	109	34,71
ÖÖG yaşayan çocuklar yazarken hece/harf eklerler/çıkarırlar.	222	70,70	92	29,30

Tablo 9.'da araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularına verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. İncelendiğinde öğretmenlerin %54,14'ünün “ÖÖG yaşayan çocuklar en çok kullanılan matematik işaretlerini birbirlerine karıştırırlar.” , %69,11'inin “ÖÖG yaşayan çocukların yazılarında imla ve noktalama hataları görülür.” , %71,34'ünün “ÖÖG yaşayan çocuklar okumayı geç öğrenirler.” , %75,80'inin “ÖÖG yaşayan çocuklar tahtadaki yazıları deftere geçirirken geç kalırlar veya eksik geçirirler”, 72,61'inin “ÖÖG yaşayan çocuklar harfleri karıştırırlar.” , %69,75'inin “ÖÖG yaşayan çocuklar sayıları

kariştırırlar” , %65,29’unun “ÖÖG yaşayan çocuklar sözcükleri ters çevirirler.” ve %70,70’inin “ÖÖG yaşayan çocuklar sözcükleri ters çevirirler” önermelerine doğru yanıt verdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin %45,86’sı “ÖÖG yaşayan çocuklar en çok kullanılan matematik işaretlerini birbirlerine kariştırırlar.” , %53,18’i “ÖÖG yaşayan çocuklar ritmik sayma becerileri gerektiren konuları öğrenemezler” , %50,96’sı “ÖÖG yaşayan çocukların yazıları okunmaz.” önermelerine yanlış yanıt vermiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularından aldıkları toplam puanlara ait tanımlayıcı istatistikler

	n	$\bar{x}$	s	Min	Max
ÖÖG					
Bilgi Puanı	313	6,45	2,88	0	10

Tablo 10.’da araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularından aldıkları toplam puanlara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 10. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne yönelik bilgi sorularından aldıkları puan ortalamasının $6,45 \pm 2,88$ olduğu, ölçekten alınan en düşük puanının 0 ve en yüksek puanın 10 olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 11. Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması

Tanıtıcı ve Mesleki Özellikler	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	F / t	p
Cinsiyet							
Kadın	205	6,22	2,84	0	10	-1,92	0,06
Erkek	109	6,87	2,92	0	10		
Yaş grubu							
20-25 yaş	47	6,85	2,49	0	10	2,88	0,02*
26-30 yaş	83	6,45	2,91	0	10		
31-40 yaş	92	6,37	2,95	0	10		
41-50 yaş	48	7,23	2,72	1	10		
50 yaş ve üzeri	44	5,32	3,01	1	10		
Mesleki kıdem							
1-5 yıl	76	6,63	2,92	0	10	2,12	0,08
6-10 yıl	88	6,49	2,81	0	10		
11-15 yıl	66	6,26	2,82	0	10		
16-25 yıl	46	7,17	2,59	1	10		
25 yıl ve üzeri	38	5,42	3,24	1	10		
Eğitim düzeyi							
Lisans	116	5,73	2,80	0	10	7,35	0,00*
Lisansüstü	57	6,32	3,02	0	10		
AÖA	141	7,09	2,77	0	10		
Sınıftaki öğrenci sayısı							
1-10	43	6,33	2,70	0	10	1,87	0,14
11-20	108	6,87	2,63	0	10		
21-30	119	6,39	3,01	0	10		
31 ve üzeri	44	5,68	3,20	0	10		
Görev yapılan şube							
1.sınıf	58	7,02	2,81	0	10	2,50	0,04*
2.sınıf	72	6,42	3,01	0	10		
3.sınıf	63	7,05	2,42	1	10		

4.sınıf	70	5,93	3,07	0	10		
5.sınıf	51	5,80	2,88	0	10		
Okul türü							
Resmi ilkokul	232	6,21	2,94	0	10	-2,49	0,01*
Özel ilkokul	82	7,12	2,61	0	10		

* $p<0,05$

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması Tablo 11.'de verilmiştir.

araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları ortalaması $6,22\pm 2,84$, erkek öğretmenlerin ise $6,87\pm 2,92$ 'dir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilgi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Erkek öğretmenlerin bilgi puanları kadın öğretmenlere göre yüksek olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Araştırmaya katılan 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanı ortalaması $6,85\pm 2,49$, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin $6,45\pm 2,91$, 31-40 yaş grubu öğretmenlerin $6,37\pm 2,95$, 41-50 yaş grubu öğretmenlerin $7,23\pm 2,72$ ve 50 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin $5,32\pm 3,01$ 'dir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu fark 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerden kaynaklanmakta olup, 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bilgi puanları diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerden daha düşük puan olsa da, farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Lisans mezunu öğretmenlerin ÖÖG bilgi puanı ortalaması $5,73 \pm 6,32$ puan, lisansüstü mezunu öğretmenlerin $6,32 \pm 3,02$ puan ve Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin $7,09 \pm 2,77$ puandır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin bilgi puanı ortalaması AÖA ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur. Ayrıca AÖA mezunu öğretmenleri bilgi puanları lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları şubelere göre ÖÖG bilgi puanları karşılaştırıldığında, 1. sınıfta görev yapan öğretmenlerin bilgi puanı ortalamasının $7,02 \pm 2,81$, 2. sınıfta görev yapan öğretmenlerin $6,42 \pm 3,01$, 3. sınıfta görev yapanların $7,05 \pm 2,42$, 4. sınıfta görev yapanların $5,93 \pm 3,07$ ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin bilgi puanı ortalamasının $5,80 \pm 2,88$ olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları şubelere göre ÖÖG bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu fark 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenler diğer sınıflarda görevli öğretmenlere göre daha düşük bilgi puanına sahiptir.

Resmi ilkokulda görevli öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi sorularından ortalama $6,21 \pm 2,94$ puan, özel ilkokullarda görevli öğretmenlerin ise ortalama $7,12 \pm 2,61$ puan aldıkları saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre bilgi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Özel ilkokullarda görevli öğretmenlerin bilgi puanları, resmi ilkokullarda görevli öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgi durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması

ÖÖG Hakkında Bilgi	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	t	P
ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünme durumu							
Olan	277	6,65	2,89	0	10	3,55	0,00*
Olmayan	37	4,89	2,38	0	9		
ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteme durumu							
İsteyen	302	6,57	2,80	0	10	3,90	0,00*
İstemeyen	12	3,33	3,37	0	10		

* $p<0,05$

Tablo 13.'te araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin kendi ifadelerine göre Özgül Öğrenme Güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanı ortalaması $6,65 \pm 2,89$ puan, bilgi sahibi olmadığını ifade eden öğretmenler ise $4,89 \pm 2,38$ 'dir. Öğretmenlerin kendi ifadelerine göre ÖÖG konusunda bilgi sahibi olma durumlarına göre bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). ÖÖG konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin bilgi puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanı ortalaması $6,57 \pm 2,80$, bu konuda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin ise $3,33 \pm 3,37$ puan almıştır. Öğretmenlerin ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteme durumlarına göre bilgi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmış olup, ÖÖG konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin bilgi puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 13. Öğretmenlerin ÖÖG hakkında aşinalık durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğüne bilgi puanlarının karşılaştırılması

ÖÖG olan Öğrencilere Aşinalık	n	$\bar{x}$	s	Min	Max	t	p
Sınıfında önceden ÖÖG							
olan öğrenci olması durumu							
Olan	260	6,36	2,90	0,00	10,00	-1,14	0,26
Olmayan	54	6,85	2,79	0,00	10,00		
Sınıfında şu anda ÖÖG							
olan öğrenci olması durumu							
Olan	199	6,30	2,89	0,00	10,00	-1,21	0,23
Olmayan	115	6,70	2,87	0,00	10,00		
Ailede ÖÖG olan							
birey olması durumu							
Olan	126	6,60	2,92	0,00	10,00	0,75	0,45
Olmayan	188	6,35	2,86	0,00	10,00		

Tablo 13. ‘te verilen Öğretmenlerin ÖÖG hakkında aşinalık durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğüne bilgi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin daha önce yada şu anda sınıflarında ve aile bireylerinde ÖÖG olan öğrenci bulunması durumlarına göre Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 14. Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları ile Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasındaki ilişki

ÖÖG Bilgi Puanı		
ÖÖG Tutum	r	0,03
Ölçeği Puanı	P	0,62
	N	314

Tablo 14.'te araştırmaya katılan Öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları ile Özgöl Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. İncelendiğinde öğretmenlerin Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği puanları ile Özgöl Öğrenme Güçlüğü bilgi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon olmadığı saptanmıştır ($p<0,05$).

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Araştırmada KKTC’de sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi bilgi düzeylerinin saptanması amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilk olarak, sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin tutumlarının; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, çalıştığı okul türü, görev yapılan şube, özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumu, özgül öğrenme güçlüğü konusunda edinilen bilginin kaynağı, özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmeyi isteyip istememe durumu, sınıfında önceden özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci olma durumu, sınıfında şu anda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci olma durumu, ailesinde özgül öğrenme güçlüğü olan bireyin olma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçek puanlarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre; kadınların özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bayanların tutumlarının olumlu olmasının nedeni, özel gereksinime sahip bireylerle çalışmaya daha istekli ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Cinsiyetin tutumlara etkisi konusunda alanyazın tarandığı zaman çelişkili sonuçlar olduğu görülmektedir. Araştırmacılara göre, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında cinsiyet faktörüne göre değişiklik gösterdiği saptanırken (Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990), başka bir grup araştırmacılar ise (Ringlabrn ve Price, 1981; Graffi ve Minnes, 1988, Polat, 1993) anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Bizim araştırmamıza paralellik gösteren araştırma sonuçlarına alanyazında ulaşılmıştır (Fenton, 1975; Thams, 1975; Donaldson Ve Martinson, 1977; Foley, 1978; Lake, 1978; Pietroski, 1980; Crawford, 1983; Mc Loughlin Ve Elaine, 1983; Akt. Kargın, 1997).

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yaş gruplarına göre kategorilere ayrıldığı zaman anlamlı farkların olmadığı sonucuna varılmıştır.

Literatüre bakıldığı zaman, bulduğumuz bulguyu destekler nitelikte bulgular sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Ringlaben ve Proce 1981; Graffi ve Mines 1988; Polat 1993). Aynı zamanda yaş değişkeninin tutumlar üzerinde anlamlı farklara neden olduğunu savunan çalışmalarda yer almaktadır (Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990). Yaş düzeyi arttıkça sınıf öğretmenlerinin tutumlarının olumsuz yönde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem ve eğitim düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Jameison (1984)'te yapılan araştırmaya göre; mesleki kıdemin ve eğitim düzeylerinin bilgi sahibi olma ve tecrübeleri artırdığına ancak direk olarak tutumları etkilemediği bulgusun varılmıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına göre ölçek puanları karşılaştırıldığında, sınıflarında 31 ve üzeri sayıda öğrencisi bulunan öğretmenlerin tutumlarının daha az sayıda öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine göre olumsuz tutumlar sergiledikleri saptanmıştır. Bevan ve Butterworth'un (2002) yaptıkları çalışmada öğretmenler, sınıflarının kalabalık olması ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin performanslarına uygun eğitim sağlanamamasından ötürü bu öğrencilerin beklenen akademik performansı sergileyemediklerini ifade etmişlerdir.. Mandell ve Strain (1978)'e göre sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmen görüşlerinin sınıf mevcuduyla ilişkisini araştırmışlar ve sonuçta görev yaptığı sınıf mevcudu 27 ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin tutumları araştırma sonuçlarımızı desteklediği görülmüştür (Akt. Yiğiter, 2005).

Resmi ve özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin tutumları ele alındığında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak bireysel tutumların çalışılan sektörle ilgili olmadığını, kişisel bilgiler ve karakteristik özelliklerle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin, bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre tutumları daha olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin çok çeşitli kaynakların bulunabilirliğinin olması ve toplum bilincinin artması ile

duyarlılığın gelişmiş olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin engelli çocuk ve kaynaştırma hakkında bilgi düzeyleri ile engelli çocuk ve kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmacılar bilginin öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir (Higgs, 1975; Larrivee, 1981). Aynı zamanda engelli bireylere yönelik tutumların araştıran araştırmacılar, engele ilişkin bilgi düzeyi ve etkileşim derecesiyle ilişkili olduğuna yer verilmektedir (Küçük, 1997).

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin, yeni bilgiler edinmek istemeyen öğretmenlere nazaran olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Atatürk'ün "Öğretmenler yeni nesil sizlerin eseridir", sözü ile yeni bilgiler edinmenin geleceğin gençlerini yetiştirmede önemi vurgulamıştır. Bu sebepten ötürü yeni bilgiler edinmek isteyen öğretmenlerin tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Araştırmalarda yeni bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili materyal, kaynak, bilgi, ve bunun yanı sıra hizmet verecek kurumların sınırlı sayıda olduğunu dolayısı ile konuda yardım almak istediklerini destekleyen kaynaklar mevcuttur (Bevan & Butterworth, 2002).

Geçmiş mesleki yıllarda sınıfında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşan sınıf öğretmenlerinin, önceden öög yaşayan öğrenci ile çalışmamış öğretmenlere göre tutumları anlamlı düzeyde olumlu bulunmuştur. Öğretmenlerin söz konusu öğrenciler ile etkileşim düzeylerinde yükselme oldukça sınıf ortamlarında öğrenme bozukluğu yaşayan öğrencileri benimseyip onları kabullendiklerinin ortaya çıkması bu bulgunun benzer araştırma (Naggar Alghazo & Gaad, 2004) bulgularıyla paralel olduğunu göstermektedir.

Şu an sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olmayan öğretmenlere göre, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olan öğretmenlerin tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğretimi planlamaları ve gerekli uyarlamaları yapmaları beklenen başarı oranını olumlu yönde etkiler. Bu nedenlere bağlı olarak normal gelişim gösteren akranlarının oldukça gerisinde performans sergileyen özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için müdahale programlarının oluşturulması ve

hızlı bir şekilde uygulanmaya başlanması son derece önemlidir. (Kumaş, 2014). Bu programların etkililiğini gören sınıf öğretmenlerinin tutumlarının olumlu olması beklenmektedir.

Ailesinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireyin olma durumu ile ailesinde özgül öğrenme güçlüğü olmayan bireylerin tutuları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması incelendiğinde, cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısına göre sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak kişisel bilgi birikimleri, ilgili kaynaklara ulaşım araştırma ruha sahip olma, kendini geliştirme ve yeniliğe açık olma durumlarının yaş, cinsiyet, tecrübe veya öğrenci sayısı ile ilgili olmasından çok konuyla alakadar olma durumuna bağlı olduğu gözlemlenmiştir. Nitekim meslek hayatının başında olup geniş bir bilgi birikimine sahip sınıf öğretmenlerinde aynı zamanda yılların tecrübesinin yanına eklenen araştırma ve bilgi birikimlerinin olduğu sınıf öğretmenlerinin varlığı, araştırmamız sonucunda bulgularımızdan edindiğimiz veriler arasında yer almaktadır.

Yaş kategorilerine göre incelendiğinde , 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bilgi puanları sorularında diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Yaşanmışlık zamanları incelendiğinde, özgül öğrenme güçlüğü terimi ve farkındalık düzeyinin son yıllarda artmış olduğu bilinen bir gerçektir. Her ne kadar öğrenme bozukluğu terimi ilk olarak 1970'li yıllarda (Kosc, 1974) tarafından kullanılmış olsada, söz konusu konuya yönelik öğretim yapılmamış ve toplum bilincini oluşturmaktan ziyade bilimsel araştırmaların yapılmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bakıldığında, Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bilgi puanları aldıkları saptanmıştır. Bu duruma neden olan etmenler arasında eğitim programlarında özel eğitim derslerinin var olması ve son zamanlarda yine

programları dahilinde yapılan etkinlikler arasında özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalık düzeyini artıracak eğitsel faaliyetlere yer verilmesi neden olabilir.

Görev yapılan şubelere göre bilgi puanlar incelendiğinde, 4. Ve 5. Sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin diğer şubelerde eğitim veren öğretmenlere göre daha düşük bilgi puanına sahip oldukları gözlemlenmiştir. İlkokul çağıının son yıllarında öğrenciler kolejlere giriş sınavlarına hazırlanmaya ağırlık verdiklerinden ötürü bu yaş gruplarında çalışan sınıf öğretmenlerinin kendilerini söz konusu sınavlarda öğrenci performansını artırmaya yönelik çalışmalara yönlendirmesi, özgül öğrenme güçlüğü konusu bilgi puanlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Resmi ve özel ilkokul öğretmenlerinin katıldığı araştırmada, özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi puanları resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel ilkokullarda sistemli olarak yapılan hizmet içi eğitim programları ve kontrol mekanizmasının etkililiğinden ötürü, söz konusu kurumlarda hizmet veren sınıf öğretmenlerinin yeni bilgilere her zaman açık oldukları bilinen bir gerçektir.

Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin bilgi puanları düşündüklerini destekler nitelikte daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmek adına bireysel fedakarlıklar gösterdiklerini ve öğrencilerimize en üst düzeyde fayda sağlanmak istediklerini göstermektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin bilgi puanları , yeni bilgiler edinmek isteyen öğretmenlere nazaran daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızın tespitine bakarak, yeni bilgiler edinmek isteyen sınıf öğretmenlerinin bilgi dağarcıklarının daha zengin ve yeni bilgilere edinmeye, araştırma ve öğrenmeye açık olduklarını düşünülmektedir. Yiğiter (2005)'e göre, özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin çeşitli kaynaklardan destekler sağlanmasından ötürü bu sonuca varılmıştır kanısı araştırmamızı destekler niteliktedir.

Sınıfında önceden ve şu anda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencinin olma durumuna göre ve ailesinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireyin olma durumuna göre bilgi düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM VI

Bu bölümde araştırma bulgularına bakılarak elde edilen sonuçlar ve araştırmacı tarafından önerilere yer verilmektedir.

6. Sonuç ve Öneriler

6.1. Sonuçlar:

KKTC’de sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanmasının incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçek puanlarına bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre; kadınların özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir.

İstatistiksel analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yaş gruplarına göre kategorilere ayrıldığı zaman, mesleki kıdem ve eğitimleri arasında anlamlı farkların olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına göre ölçek puanları karşılaştırıldığında, sınıflarında 31 ve üzeri sayıda öğrencisi bulunan öğretmenlerin tutumlarının daha az sayıda öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine göre olumsuz tutumlar sergiledikleri saptanmıştır.

Resmi ve özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin tutumları ele alındığında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin, bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre tutumları daha olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler arasında özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin, yeni bilgiler edinmek istemeyen öğretmenlere nazaran olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Geçmiş mesleki yıllarda sınıfında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşan sınıf öğretmenlerinin, önceden özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci ile çalışmamış öğretmenlere göre tutumları anlamlı düzeyde olumlu bulunmuştur.

Şu an sınıflarında özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olmayan öğretmenlere göre, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olan öğretmenlerin tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır.

Ailesinde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireyin olma durumu ile ailesinde özgül öğrenme güçlüğü olmayan bireylerin tutuları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre özgül öğrenme güçlüğü bilgi puanlarının karşılaştırılması incelendiğinde, cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem, sınıfındaki öğrenci sayısına göre sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

Yaş kategorilerine göre incelendiğinde , 50 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin bilgi puanları sorularında diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük puan aldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre bakıldığında, Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA) mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü programlardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bilgi puanları aldıkları saptanmıştır.

Görev yapılan şubelere göre bilgi puanlar incelendiğinde, 4. Ve 5. Sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin diğer şubelerde eğitim veren öğretmenlere göre daha düşük bilgi puanına sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Resmi ve özel ilkokul öğretmenlerinin katıldığı araştırmada, özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü konusunda bilgi puanları resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özgöl öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmenlerin bilgi puanları düşündüklerini destekler nitelikte daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Özgöl öğrenme güçlüğü konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin bilgi puanları , yeni bilgiler edinmek isteyen öğretmenlere nazaran daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sınıfında önceden ve şu anda özgöl öğrenme güçlüğü olan öğrencinin olma durumuna göre ve ailesinde özgöl öğrenme güçlüğü yaşayan bireyin olma durumuna göre bilgi düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

6.2. Öneriler:

- Resmi ve özel ilkokullarda öğretmenlik mesleğini yapan değerli öğretmenlerin; normal kabul edilen davranış ve öğrenmeleri gösterememe hali, özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin özellikleri ve gereksinimlerine göre bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanarak sunulacak hizmetlerin kapsam ve içeriği hakkında bilgilendirilmelidir.
- Kaynaştırma eğitimi hakkında hizmet içi kurslar ile bilgilendirilen öğretmenler, gereksinim duyan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda en üst düzeyde fayda sağlayabilirler.
- Özel eğitim desteğine gereksinim duyan öğrencilerin psikolojik ve sosyal yönden akranlarıyla birlikte sağlıklı gelişimlerini tamamlayıp, toplumun beklediği davranışları sergileyebiliyor olmaları gerekir. Bu öğrenimlerde ancak özel gereksinimleri olan öğrencilerimizin akranları ile bir arada olarak kazanabilirler. Bu nedenle özel eğitim gerektiren çocukların kaynaştırma yoluyla akranları ile eğitim görerek beklenen becerileri kazanmalarına olanak sağlanabilir.

- Sınıf öğretmenlerinin rahatlıkla iletişim kurabileceği özel eğitim öğretmenlerinin iletişim bilgileri ulaştırılabilir.
- Bireylerin farklı öğrenme yolları olduğunu ve bu yolların neler olduğunu anlatan kitaplar okunarak ihtiyaç duyulan materyaller geliştirilebilir
- Resmi ve özel ilkokullarımızda faaliyet gösteren kaynaştırma sınıflarında, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması ve gerekli ortam materyal düzenlemelerimizin öğrencilerimizin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi önerilebilir.
- Okullarımızda destekleyici ve sınıf öğretmenlerimize yol gösterici nitelikte yönlendirme ve hizmetlerin sağlanması tavsiye edilir.
- Özgül öğrenem gücüğü yaşayan öğrencilerimizin kimi zaman gereksinim duydukları işitsel, görsel, dokunsal eğitim materyalleri ile ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, yaşantı oluyla soyut kavramları içeren becerilerin anlatılması önerilebilir.
- Sınıfında özel gereksinimleir olan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin motivasyonunu desteklemek amacı ile okul idaresi uygun görülürse mevcut öğrenci sayısında azaltılma sağlanarak elde edilecek verim artırılabilir.
- Sınıf öğretmenleri, işbirliğine dayalı öğretimin verimlilik düzeyini artırmak amacı ile normal gelişim gösteren çocuklar ile özel öğrencilerin birlikte çalışmalarını organize edebilir. Böylelikle akran kabulü gerçekleşmiş ve özel eğitim gereksinimi duyan öğrencimize karşı akranları tarafından olumlu bir benlik algısı geliştirilmesine yardımcı olabilir.

- Sınıf içerisinde dikkatini toplamakta güçlük çeken öğrencilerimiz için gerekli ortam düzenlemelerinin yapılması, derse aktif katılımlarını sağlayacaktır. Bu sebepten ötürü öğrencilerimizin çevresinde çok renkli aşırı uyaranlardan kaçınılması ve eğer mümkünse sınıfın ön sıralarında konumlanacak şekilde oturtulması tavsiye edilir.
- Ders sonu ünite değerlendirmelerimizde öğrencilerimize ek süreler verilmesi, sınav sorularında yazı karakterlerimizin büyük olması, gerek duyulursa ek süre verilmesi önerilir.
- Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerimizin geç veya farklı yollarla öğrendikleri bilgisinden hareketle, evde yapılması gereken çalışma sorularının artırılması ve ek ödev, sorumlulukların verilmesi öğrencilerimizin gelişimini hızlandıracaktır.
- Sınıf öğretmenleri öğrencilerin velilerini bilgilendirerek, özel eğitim derslerinin gerekliliği vurgulayabilirler. Böylelikle söz konusu öğrencinin zamanını etkili ve verimli kullanarak en üst düzeyde fayda sağlanmasına olanak verilir.
- Üniversiteler ülkesi olan adamızın öğretmen yetiştiren eğitim programlarında özel eğitim derslerinin eklenmesi ve özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerimiz ile bir arada ortak çalışmalara yapmaları, yeni yetişen öğretmen adaylarımızın söz konusu öğrencilerimizin gereksinimleri ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarına aynı zamanda önyargılarından kurtulmalarına olanak sağlayacaktır.
- Özel eğitim gereksinimi duyan bireylere yönelik alanında uzman yetkililer tarafından hizmet içi eğitim kursları, eğitim seminerleri

düzenlenebilir ve sınıf öğretmenlerinein söz konusu öğrenciler ile ilgili olarak kaygılarını giderebilecek çalışmak düzenlenebilir.

- Erken tanı ve erken eğitimin önemini dikkat çekerek, yetkililer tarafından öğrencilerimizin vaktinde fark edilmesi ve gerekli önlem ve müdahalelerin yapılması amacı ile okullarımızda taramalar yapılması önerilebilir.
- Özel eğitim hizmetlerinin teke başına fayda sağlanmayacağını kabul ederek, sınıf öğretmenleri, aile özel eğitim öğretmenleri, psikolog ve psikiyatristler, terapistler, fizyoterapistler ile işbirliği içinde bir ekip ruhu içerisinde çalışılması gerektiği kabul edilmelidir.
- Öğrencilerin akademik performanslarını artırmak amacı ile kitap okumaları, farklı kaynaklardan sorular çözmelerine olanak sağlanmalı ve zihinsel aktivitelerini gerçekleştirmek amacı ile zeka oyunları oynamalarını tavsiye edilir.
- Araştırmaların genellenebilirliği için sayıların artırılması ve farklı ortamlarda yinelenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2002). *Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Birinci Baskı, Konya Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Akçin, N.(2002). *Tüm Dil Yaklaşımına Göre Öğretim Programını Düzenleyen Bir Öğretmenin Betimsel Yazı Çalışmasında Kullandığı Stratejilerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Yazmasını Etkilemesi Açısından Betimlemesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akman G.N. (2014). *Nitel Ve Nitel Araştırma Yöntemleri* , Tc Afyon Kocatepe Üniversitesi Çay Meslek Yüksekokulu İşletme Yönetimi Programı Yönetim Ve Organizasyon Bölümü Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi , Afyonkarahisar
- Alghazo, M. E., & Naggar Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-100.
- Altun, T., Ekiz, D., ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statictical Manual of Mental Disorders (Fourth edition)*.

Andersen, L. H. Earner, S. L. & Larson, H. J. (1978). Evaluation Of Written Individualized Education Programs. *Exceptional Children*, November, 45, 207-208.

Anderson, L.W. (1988). “*Attitudes and Their Measurement*” *Educational Research, Methodo-logy and Measurement*. An International Hanbook. Ed.John P. Keeves. New York: Pergamon Press. P.421-426.

Arkonaç S. (2001). *Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Sosyal Psikoloji Yayın Tarihi 09.11.2001, Isbn 9753161360 Alfa Yayınları - Ders Kitapları.

Aslan K. (2015). *Özgül Öğrenme Güçlüğüünün Erken Dönem Belirtileri Ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme*, 11-13 Mayıs 2015, H.Ü. Kültür Merkezi, Ankara, 13 Mayıs 2015, Çarşamba, Sözel Bildiriler XXII, Ss098.

Ataman A. (2003). *Gelişim Ve Öğrenme* (Editör), Gündüz Eğt. Yayın Tarihi 2003-12-31. ISBN 9756859407 2.Baskı

Ataman A. (2003). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2012). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları Ve Özel Eğitim*. Vize Yayıncılık, Ankara.

Avcı, N. (1998). *Entegresyon Ve Entegre Sınıf Öğretmeni*. Destek Türkiye Sakatları Koruma Vakfı, Cilt:1;20-23, Ankara.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2011). *İlköğretimde Özel Eğitim*. Ankara, (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 12(1) 39-53.

Badian, N. A. (1983). *Dyscalculia And Nonverbal Disorders Of Learning*. In. H.R.Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities* (pp. 235-264). New York, NY: Grune & Stratton.

Bagnato, S.J. (1980). The Efficacy Of Diagnostic Reports As Individualized Guides To Prescriptive Goal Planning. *Exceptional children*, 46, 554-557.

Bal, A.P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.

Barutçugil, İ. (2002). *Eğitiminin Eğitimi*. Birinci Baskı, İstanbul, Kariyer Yayıncılık.

Başaran, İ., E. (1994). *Eğitime giriş*. (4. baskı). Ankara.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Dördüncü Basım, Ankara, Feryal Matbaası.

Batu S., Kırcaali-İftar G., Uzuner Y. (2004), Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2004, 5 (2) 33-50.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler Ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 33-50.

Batu, S. ve Kırcaall-İftar, G. (A-2005) *Kaynaştırma* Ankara: Kök Yayıncılık

Batu, S. ve Kırcaall-İftar, G. (B-2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve Kırcaall-lftar, G. (C-2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve Kırcaall-lftar, G. (D-2011). *Kaynaştırma*. (Altıncı Baskı) Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., Çolak, A., ve Odluyurt S. (2013) *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. (2. baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.

Bayat B. (2014). Uygulamalı Sosyal Bilim Araştırmalarında Ölçme, Ölçekler Ve “Likert” Ölçek Kurma Tekniği, *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 16/3, ss.1-24.

Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bevan, A., & Butterworth, B. (2002). *The responses of students and teachers to maths disabilities in the classroom*. London. [Online] www.mathematicalbrain.com/pdf/2002BEVANBB.PDF adresinden 16 Haziran2016 tarihinde indirilmiştir.

Bevan, A., & Butterworth, B. (2002). *The responses of students and teachers to maths disabilities in the classroom*. London. [Online]

www.mathematicalbrain.com/pdf/2002BEVANBB.PDF adresinden 15.06.2016 tarihinde indirilmiştir.

BİNGÖL, A. (2003). *Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası.67-82, Cilt:56 Sayı.2.

Borella, E., Carretti, B., and Pelegrina, S. (2010). *The Specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders*. Journal of learning disabilities, 43(6), 541-552.

Butterworth, B. (1999). *The mathematical brain*. London: Macmillan.

Can, B. (2015). *Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı İle İlgili Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri (KKTCÖrneği)* Yüksek Lisans Tezi.

Cavkaytar, A. (200). *“Ailelerle Birlikte Çalışma” Özel Eğitim (Ed. Süleyman Eripek) Açıköğretim Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Chopra, R. (2008). *Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education*. Paper presented at the British

Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, September 3-6.

Clark, S., G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2).

Cook, R.E., Armbruster, V.B.(1983). *Adapting Early Childhood Curricula: Suggestion For Meeting Special Needs*. The C.V. Masloy Company, 257-305.

Cooney, T. J., & Shealy, B. E. (1997). *On understanding the structure of teachers' beliefs and their relationship to change*. In E. Fennema & B. Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transmission* (pp. 87-109). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Courtad, C. A., & Bakken, J. P. (2011). *History Of Learning Disabilities In History Of Special Education Advances In Special Education*, Volume 21, 61-87.

Çağlar, D; Enç, Mithat; Özsoy, Yahya (1987). *Özel Eğitime Giriş*. Üçüncü Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çayır, A. (2009). *Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü, Konya.

Çilenti, K. (1996). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Dana Bertram, <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf> adresinden 19.01.2016 tarihinde 18:38de alınmıştır.

Darıca, N. (1992). *Özürlü Çocukların Eğitimlerinde Entegrasyonun Önemi*. I.Ulusalözel Eğitim Kongresi"nde Sunulmuş Bildiri, Ankara.

Dede, Y. (2007). Matematiğin Öğretim Biçimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 17-30.

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

Demir, B. (2005). *Okulöncesi Ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğüünün Belirlenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi).Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demirkıran A.V. (2005). *T.C. Özel Eğitim Kurumlarında Bilgisayar Kullanımı İle Özel Eğitim Mesle Elemanlarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Görüşleri İle Bilgisayar Tutumlarının Belirlenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana

Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Deniz, E., ve Erözkn, A. (2008). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (3.baskı). Ankara: Maya Yayınları.

Diken H.İ., Sucuoğlu B. (1999). *Özel Eğitim Dergisi* Ankara Üniversitesi, - 1999 - Cilt 2 (3) 25-39.

Diken, İ.H., ve Bülbin, S. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3); 25-39.

Doğanay-Bilgi, A. ve Güzel-Özmen, R. (2010). *Okuma öğretimi. İbrahim H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma*. (s.362-397). Ankara: Pegem Akademi.

Doğangün, B. (2008). *Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar*. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.

DSM IV. (1998). *Diagnostic and statistical manual*. (4. Baskı), APA, Washington

Elemek, M.A. (2008). *Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durumunun İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Ercan, Z.G. (2001). *Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi.

Eripek, S. (1986). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 157-169.

Eripek, S. (1990). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Ve Özel Eğitim. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt III, Sayı I, 185-200.

Eripek, S. (2008). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersoy Ö., Avcı N. (2001), *Özel Eğitim*, İstanbul: Ya-pa Yayıncılık

Farabi sözleri, <http://blog.milliyet.com.tr/bir-siyasetciye-nasihatlar-7---farabi-nin-sozleri/Blog/?BlogNo=453160> 15. 01. 2016 tarihinde 18:17’de alınmıştır.

Fiscus, E., D., and Mandell, C., J. (2002). *Developing individualized education programs*. (Çev. H. G. Şenel, & E. Tekin,). (Ed. G. Akçamete) 2. baskı, Ankara.

Fiscus, E., D., and Mandell, C., J. (2002). *Developing individualized education programs*. (Çev. H. G. Şenel, & E. Tekin,). (Ed. G. Akçamete) 2. baskı, Ankara.

Fishbein M and I. Ajzen. Belief (1975). *Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison Wesley.

Fremont, (2001). *Learning Disabilities, Dyslexia and Vision*. American academy of pediatrics. 74(1)

Freedman, J.L., Sears, O.D., Carlsmith, J.M. (1989). *Sosyal Psikoloji*. (Çeviri: A. Dönmez,) Ankara: Ara Yayıncılık.

Goldstein. H., Moss, J., & Jordan. L. J. (1972). *The efficacy of special class training and the development of mentally retarded children*. Cooperative Research Project No. 619, Washington, DC: US Office of Education, 1970. S.A. Kirk, Educating Exceptional Children. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gottlieb, J. (1991). *Fulfilling the promise*, American Journal of Mental Deficiency, 86, 115-126.

Gottlieb, J. and Leyser, Y., (1996). *Attitudes of Public School Parents Toward Mainstreaming: Changes Over a Decade*, Journal of instructional Psychology, 23(4), 1996, 12-28.

Graffi, J., Minnes, M.P. (1988). *Attitudes of Primary School Children Toward The Physical Apperarance And Labels Associated With Down Syndrome*, American Journal Of Mental Reterdation.

Gresham, F. M. (1982). *Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children*. Exceptional Children, 48, 422-433.

Gresham, F. M. (1991). *Social validity of the mainstreaming concept: Insignificant goals, unacceptable treatments and unimportant effects*. Association for Behavior Analysis Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Columbus.

Gulliford, R., & Upton, G. (1992). *Special Educational Needs*. London: Routledge.

Güneş, F. (2013). *Okuma Yazma Öğrenme Yaşı. Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 9(4): 280-298 ISSN: 1304-9496. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Gür, G. (2013). *Disleksili Bireylerde Erken Tanı Konmasının Önemi Ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt İçi Ve Yurt Dışı Uygulamaların İncelenmesi Ve Karşılaştırılması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Güven, Y. (2003). “Türkiye’de Özel Eğitimin Kısa Tarihçesi.” Editör; Kulaksızoğlu Adnan. Farklı Gelişen Çocuklar (s. 61) 1. Basım Epsilon Yayınevi, İstanbul.

Hagw, R. A. & Silver, A. A. (1990). *Disorders Of Learning In Childhood*. New York: Wiley.

Hanline, M. F. (1995). *Inclusion Of Preschoolers With Profound Disabilities: An Analysis Of Children’s Interactions*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18, (1), 28-35.

Hanrahan,J., Goodman.W., Rapagna, S. (1990). *Preparing Mentally Retarded Students For Mainstreaming: Priorities Of Regular Class And Special Education Teachers*. American Journal On Mental Reterdation.

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanon_hukmunda_kararname.pdf adresinden 11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

<http://www.cetinozbey.net/?pnum=329&pt=Kayna%C5%9F%C4%B1rma> adresinden 11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

<https://www.google.com.tr/#q=bili%C5%9F+ne+demek>

IDEA

2004.

<http://idea.ed.gov/explore/view/p/%2Croot%2Cdynamic%2CTopic%2CBrief%2C23%2C> Adresinden 10.02.2016 tarihinde 20.32 de alınmıştır.

<http://www.mebnet.net/?q=node/41>

Idol-Maestas, L., *Special Educator's Consultation Handbook*. Rockville: Aspen.

Jamieison, J.D. Attitudes For Educators Towards Handicapped. İn R.L. Jones (Eds.) (1984). *Attitudes And Attitude Chane İn Special Education: Theory And Practice*. (Pp. 206-222) ERİC: The Council For Exceptional Children.

Kanlı M. (2014). *K.K.T.C'deki Özel Eğitim Merkezlerinden Ve Kaynak Odalarından Yararlanan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*, Yakın Dogu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa.

Kantrowitz, B., Underwood, A., & Wingert, P., (1999). ‘‘Dyslexia And The New Science Of Reading, ‘‘ Newsweek, 22 November , 72.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (1997) *Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri İle İşitme Engelli Çocuklar Ve Anne-Babalarına Yönelik Tutumlarını Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi Ve İlkeleri. Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 1-13.

Kargın, T. (2012). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim*. (Edt. Akçamete, G.A.) (4. baskı). Kök yayıncılık. Ankara.

Kargın, T. (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, (Ed. Diken, İ.H.). (7. baskı). Ankara, Pegem Akademi.

Katz, D. And E. Stotland (1959). “A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change.” (Ed) S.Koch. Psychology. A Study of Scicence. New York: Mc Graw Hill, S.423-475.

Kırcaali-iftar, G. (1998). *Kaynaştırma Ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:561.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 17-26.
www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1267/unite02. pdf
 adresinden 01.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Kirk, S. A. (1963). *Proceedings Of The Conferance On Exploration Into The Perceptually Handicapped Child. Fund For Perceptually Handicapped Children*, Inc. Evanson. IL.

Korkmazlar O, Ü. (2003). *Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim. Farklı Gelişen Çocuklar*. Editör: Adnan Kulaksızoğlu. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 147-171, 2003.

Korkmazlar Oral, (2003). *Öğrenme Bozukluğu: Değerlendirme Ve Özel Eğitim*. Özel Okullar Derneği Seminerleri, 2003.

Korkmazlar, O. (2003). *Özel Öğrenme Bozukluğu*. A. Kulaksızoğlu (Ed.) Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul: Remzi Kitabevi

Kosc, L. (1974). *Developmental Dyscalculia*. Journal of Learning Disabilities 7(3), 164–177.

Köklü N. *Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçekelerde Kullanılan Seçenekler*. <file:///C:/Users/htice/Desktop/tez/tutum.pdf> adresinden 07.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Köroğlu, E. (2008). *DSM-IV - Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı*. (4. Basım), İstanbul: HYB Yayıncılık.

Kumaş, Özlem A. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Toplama Ve Çıkarma İşlemlerindeki Performansları*. Yüksek

Lisans Tezi, T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, 2014.

Larrivee, B. (1981). Effect Of Inservice Training Intensity On Teachers Attitudes Toward Mainstreaming. *Exceptional Children*, 48(1); 34-39.

Peltier, G. L. (1993). The Regular Education Initiative Teacher: The Research Results And Recommended Practice. *Education*, 114(1); 54-60.

Kuran K. (2004). *Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. Sınıf Yönetimi* (Ed. M. Şişman Ve S. Turan), Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.

Kutlu, M. (1998). *Özürlü Çocuğu Olan Anne Babaların Umutsuzluk Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17, Ankara.

Küçüker, S. Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Engelli Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine Ve Engelli Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

M.E.B (2002). *Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı* Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

Mayo Clinic, (1995). *Öğrenme Bozuklukları*. (Cilt 1, Ss: 159-162). İstanbul Hürriyet Ofset.

Mc Caul.E.J. vnd Schutz, P.N. (1991). *Learning Disability Identification Criteria; Impact Of A State Discrepancy State Discrepancy Standard In A Rural State*. Teacher education and special education, 14(2); 116-120.

Mc Guire, W.J. (1969). ‘*The Nature of Attitudes and Attitude Change*’. Ed. G.Lindzey and E.Aronson. *The Handbook of Social Psychology*. Moss.: Addison-Wesley Co., s.136-314.

Mcmillan, J.H. (2000). *Educational Research, Fundamentals For The Consumer*, Longman, USA

MEB, Mevzuat, çevirimiçi <http://www.meb.gov.tr/mevzuat> 2005 , Erişim: 11.02.2016.

MEB, Öğrenci ve Öğretmen Bilgileri, “*1997-2003 İstatistik Verileri*” (çevirimiçi) <http://www.orgm.gov.tr> 2004, Erişim 11.02.2016.

- Merrell, K. W. and Gimpel, G. A. (1998). *Social Skills Of Children And Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Messenger, C., Emerson J., & Bird, R. (2007). *Dyscalculia in harrow. Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 204, 37–39.
- Mickley, J., (2001). *Full Inclusion Is Not The Least Restrictive Environment For All Students Wih Disabilities* (Online), Available: <http://san183.sang.wmich.3edu/sped603/paper/Mickley.Html>
- Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). *Educational Aspects Of Mathematics Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 47–56.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden 15.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara
- National joint committee on learning disabilities (NJCLD) (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities: a report*

prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. Learning disability Quarterly 28 (4), 249-260.

Nuri, C. (2014). *Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin, Tükenmişlik, Öz Yeterlik Ve Duygu Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yakın Doğu Üniversitesi Kütüphanesinde Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kıbrıs, Lefkoşa Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Öğretmen Yeterlilikleri, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden 15.01.2016 tarihinde 18:24'te alınmıştır.

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

Özaydın, L., ve Çolak, A. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve 'Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı'na İlişkin Görüşleri*. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 189-226, Ankara.

Özbaba, N. (2000). *Okul Öncesi Eğitimcilerin Ve Ailelerinin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdaş F. (2001). *Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Batman Örneği) Faysal Özdaş
TOBB İlköğretim Okulu,
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000067904>
adresinden 27.01.2016 tarihinde 17:58 tarihinde alınmıştır.

Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname,
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden
16.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Özel eğitim hizmetler yönetmeliği,
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden
11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği,
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden
16.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Yayınları.

Özgüven, İ.E. *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matb. 1994.

Özsoy, Y. (1984). Okuma Yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 17-20.

Özsoy, Y. , Özyürek, M., Eripek, S (1989). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar “Özel Eğitime Giriş”* Karatepe Yayınları Ankara, 1989.

Özyar, A. (2003). *Milli Eğitim Bakanlığı’nın Öğretmen Yetiştirme Politikaları*.

Özyürek, M. (2012). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri* . (8. baskı) Ankara: Kök Yayıncılık

Pektaş, H. (2008). *Özel Eğitim Programlarından Ve Farklı Programlardan Mezun Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kullanma Durumlarının Saptanması*.Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Polat, F. (1993). *Rehber Öğretmenlerin Özürlü Bireylere Yönelik Tutumlarının Değiştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Resmi Gazete. (1986). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası*, (51)

Rıza, Enver Tahir. (1990). *Eğitimde Yöntemler Teknolojisi*, Karınca Matbaası: İzmir.

Ringlaben, R.P., Price, J.R. (1981). *Regular Classroom Teachers Perceptions Of Mainstreaming Effects*. *Exceptional Children*, 47 (4); 302-304.

Saravanabhavan, S., & Saravanabhavan, R. (2001). *Attitudes toward disabilities across cultures*. *Educational Practice & Theory*, 23(2), 49–60.

Saravanabhavan, S., & Saravanabhavan, R. (2010). *Knowledge of learning disability among pre-and in-service teachers in India*. *International Journal of Special Education*, 25(3), 132-138.

Sarı H.ve İilik Ş. (2014). *Öğretmenler- Uzmanlar- Aileler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme – Uygulama – Değerlendirme*, Eğiten kitap, Ankara Eylül 2014, ISBN 978-605-4757-57-2

Sarı H.ve William N. Bender (2014). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

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

Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri Ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Schulz, J., Carpenter, C.D., Turnbull, A.P. (1991). *Mainstreaming Exceptional Students. A Guide For Classroom Teachers*. Allyn And Bacon Inc.

Seferoğlu, S. S. (1999). *Hizmet İçinde Mesleki Gelişim Ve Uzaktan Eğitim Teknolojilerinin Kullanılması*. Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, sayfa 103-111. Kara Kuvvetleri Komutanlığı, Eğitim ve Doktrin Komutanlığı. BalgatAnkara, Aralık.

Seferoğlu, S. S. (2003). *Öğretmenlerin Hizmet-İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, s. 149-167.

Seferoğlu, S. S. (2004). *Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim*. Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim, 58, 40-45.

Seferoğlu, S. S. (2004). *Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim*. Bilim Ve Aklın Aydınlightında Eğitim, 58, 40-45. Hacettepe Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

Sezer S., (2011)., *Department of Secondary Science and Maths Education*, Akdeniz University Elementary Education Online, 10(2), 757-775, 2011. İlköğretim Online, 10(2), 757-775, 2011. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Shalev, R. S., Manor, O., & Gross-Tsur, V. (1997). *Neuropsychological Aspects Of Developmental Dyscalculia*. Mathematical Cognition, 33, 105–120.

Silver, L.B.(1993). *Introduction And Overview To The Clinical Concepts Of Learning Disabilities Child And Adoles*. Psychiatric Clinics Of N. Am. Vol. 2, N:2; 181-192.

Snell, M.E. and Brown F. (2006) *Instruction Of Students With Severe Disabilities*. New Jersey; Prentice Hall.

Snowling, M. (2012). *Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view*. Journal of Research in Special Educational Needs doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x

Spinelli, G.,C. (2006). *Classroom Assessment for Students In Special and General Education*. (2nd Ed.) Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Strickland, B.B., Turnbull, A.P (1990). *Developing And Implementing Individualized Education Programs*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Sucuoğlu , B., ve Kargın , T. (2012). *İlköğretim'de Kaynaştırma Uygulamaları*.(2. baskı) Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2009). *Otizm Ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar*. A. Ataman, (Ed.), Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (Ed.), Kırcaali-lftar, G., Tekin-iftar, E., Kaner, S. Ve Bakkaloğlu, H. (2009). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimdeKaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Morpa Yayınları.

Şahbaz, Ü.(1997). *Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenel, H. (1998). *Okuma Güçlüğü Olan Ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. Ankara.

Şenel-Günayer, H. (1995). Özel Öğrenme Güçlüğü Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Özel Eğitim Dergisi*. 2 (1). 40-46.

Tandoğan, M. (1988) Sistematik Olarak Tasarımlanmış ve Geliştirilmiş Öğretim Materyallerini Etkinliği İle İlgili Bir Araştırma, *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:2, ss. 49-65.

TC Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010). *Okullarımızda Neden-Niçin-Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Ankara

Tilly, W. D. & Speilberger, C. *Learning disabilities*. In encyclopedia of applied psychology (pp. 527-536). New York: Elsevier.

Turgut, S. (2008). *Özgül Öğrenme Güçlüğünde Nöropsikolojik Profil*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan ilköğretim Okuluna Devam Eden Normal Ge/isiim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turner, R. D., (1994). *Beating Dyslexia: The Reading And Language Disorder Is Often Misdiagnosed*, Emerge, 31 March 1994.

Türkiye Cumhuriyeti 1961 Anayasası,
<http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10816.pdf> adresinden
 11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Verhoeven, L. and Van L. J. (2008). *Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study*. Applied Cognitive Psychology, 22, 407423.

Higgs, R. W. (1975). Attitude Formation-Contact Or Information Exceptional Children.

Küçüker, S. (1997). Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Engelli Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine Ve Engelli Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tez, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Vural,S.Yücesoy,Ş.(2004).*Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliği’ne Uyum Çabalarının Yansımaları*, Eğitim Fakültesi

<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/506/194893.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden elde edildi.

- Wadlington, E. M. & Wadlington, P. L. (2005). *What educators really believe about dyslexia. Reading Improvement*, 42 (1), 16-33.
- Wadlington, E. M. & Wadlington, P. M. (2006). How dyslexia and dyscalculia affect educators and their students. Paper to be presented at the annual conference of the Association for Childhood Educational International, San Antonio, TX.
- Wadlington, E. M., Wadlington, P. L., & Rupp, D. E. (2006). Teachers with dyslexia and dyscalculia: Effects on life. *Academic Exchange Quarterly*, 10, 110-123.
- Werts, M.G., Richard A. C. & Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals Of Special Education: What Every Teacher Needs To Know*. Upper Saddle River, N. J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- William N. Bender (2014). Çeviri Editörü Doç.Dr. Hakan Sarı, *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Ve Eğitimleri*, Nobel Yayıncılık, Ankara, Eylül 2014, Isbn 978-605-133-179-9 Yayın No: 277, Eğitim No:50.
- Winzer M., (1987). *Mainstreaming exceptional children: teacher attitudes and the educational climate*. The alberta journal of educational research, 33 (1);33-42.

Wolfe, P. S. and Hall, T. E. (2003). *Making Inclusion A Reality For Students With Severe Disabilities*. Teaching Exceptional Children. 35, 56-61.

www.ncyodak.eu

www.pearsonclinical.co.uk/(DEST-2).aspx

Yee, K., (1998). *'Dyslexia May Be Caused Bu Visual İmpairment*, University Wire, 15 January.

Yeni E. (2005). *Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi Ve Planlaması*, T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Programı , Kaynaştırma Eğitimi Ankara.

Yılmaz, M. (2008). *Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt:5, sayı:9.

Yiğiter S., (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkiye Cumhuriyeti 7 Kasım 1982 Anayasası, <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden 11.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Kanun Hükmünde kararname 573 Sayılı, (06.06.1997),

Resmi Gazete : 31/05/2006 Tarih Ve 26184 Sayılı.

www.rehberlik hizmetleri.com adresinden 15.06.2016 tarihinde edinilmiştir.

TAK, (2011, 6 Şubat). Disleksik çocuklar için farklı eğitim metotları gerekir.

http://www.kibrispostasi.com/index.php/cat/1/news/46845/PageName/KIBRIS_POSTASI adresinden 27 Ocak 2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erman, Ö. (2002). Disleksi. *Çocuk Çocuk Dergisi*. 17: 8-10.

Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri*. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1992.

1. Özürlüler Şurası: Çağdaş Toplum Yaşam Ve Özürlüler; 29 Kasım 02 Aralık 1999 Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 3: ORJİNALLİK RAPORU

ORJİNALLİK RAPORU			
%8	%	%8	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİ KAYNAKLAR			
1	SEZER, Sinem and AKIN, Ayça. "Teachers' opinions about dyscalculia seen in the students between the ages of 6-14", TUBITAK, 2011. Yayın	%2	
2	Arslan, Sevban, Evsen Nazik, Derya Tanriverdi, and Seher Gurdil. "DETERMINING THE LEVEL OF SATISFACTION OF PATIENTS IN NURSING CARE AND HEALTH SERVICES", TAF Preventive Medicine Bulletin, 2012. Yayın	<%1	
3	Bebis, Hatice, Sabahat Coskun, Cengizhan Acikel, and Serpil Ozdemir. "DETERMINATION OF THE KNOWLEDGE AND PRACTICE ON FEVER OF MOTHER WITH 0-6 YEARS CHILDREN", TAF Preventive Medicine Bulletin, 2013. Yayın	<%1	
4	VURAL, Sezgin and YÜCESOY, Şerife. "Türkiye'de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında	<%1	

EK 2. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TUTUM ÖLÇEĞİ

Saygı değer öğretmenim,

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile meslek hayatımız boyunca hepimiz karşılaşmaktayız. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ve ailelerine, onlarla çalışan siz değerli sınıf öğretmenlerinize yardımcı olmak ve karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak ortak çözümler üretmek amacıyla bu çalışmayı hazırladık. Sınıf öğretmenlerimiz için hazırladığımız, özgül öğrenme güçlüğüne dair tutumları belirlemeyi içeren sorular ölçeğini doldurarak bu çalışmanın amacına ulaşmasını sağlayacağınız için şahsım ve özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ve aileleri adına sizlere teşekkür ederiz.

Sizlerin önemli katkıları ve deneyimleri olmadan bu konu ile ilgili araştırmalar yapmak mümkün değildir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyarak, size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Kimlik bilgilerinizi (adınızı, soyadınızı) belirtmeniz gerekmemektedir. Paylaşılan bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Özverili katkılarınız ve içten yardımlarınızla araştırmamı desteklediğiniz için teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı

Yard.Doç.Dr. Mukaddes Sakallı Demirok

Hatice KAPTANOĞLU

Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Ens.
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz : 1.()Kadın 2.()Erkek

2.Yaşınız :

3.Mesleki Kıdeminiz:

4.Eğitim Düzeyiniz:

1.() Lisans 2.() Lisansüstü 3.() Atatürk Öğretmen Akademisi

5.Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı :

1.() 10 ve altı 2.() 11-20 arası 3.() 21-30 arası 4.() 31 ve üzeri

6.Öğretmeni Olduğunuz Sınıf Şubesi:

1.() I. Sınıf 2.() II. Sınıf 3.() III. Sınıf 4.() IV. Sınıf 5.() V. Sınıf

7.Görev yaptığınız okul türü : 1.()Resmi İlkokul 2.()Özel ilkokul

8. Özgül öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgi sahibi misiniz? 1.()Evet 2.()Hayır

9. Sınıfınızda önceden öğrenme güçlüğü yaşadığını düşündüğünüz bir öğrenciniz oldu mu ?

1.()Evet 2.()Hayır

10. Şu anda sınıfınızda öğrenme güçlüğü yaşadığını düşündüğünüz öğrenciniz var mı?

1.()Evet 2.()Hayır

11. Aileniz ve/veya yakın çevrenizde özgül öğrenme güçlüğüne yaşayan birileri var mı ?

1.()Evet 2.()Hayır

12. Özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin yeni bilgiler edinmek ister misiniz? 1.()Evet 2.()Hayır

2. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ankette her biri 5 seçenekten oluşan 33 ifade bulunmaktadır. Lütfen size uygun seçeneği, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa X işareti koyarak belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılıyorum
1.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta olduğunu fark ettiğimde diğer öğretmenlerle bu durumu paylaşmaktan çekinirim.	()	()	()	()	()
2.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler hakkında branş öğretmenlerine bilgi verilmesi gereklidir.	()	()	()	()	()
3.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar öğrenemezler.	()	()	()	()	()
4.ÖÖGne ilişkin bilgilerinizin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5.Normal sınıfta olmak, ÖÖG yaşayan öğrencinin gelişimini hızlandırır.	()	()	()	()	()
6.ÖÖG yaşayan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencileri olumsuz etkiler.	()	()	()	()	()
7.ÖÖG yaşayan öğrencilere özel zaman ayrılmamalıdır.	()	()	()	()	()
8.ÖÖG yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin performansını olumsuz etkiler.	()	()	()	()	()
9.ÖÖG yaşayan öğrenciler düşük zekaya sahiptirler.	()	()	()	()	()
10.ÖÖG olan öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, sınıf öğretmenleridir.	()	()	()	()	()
11.ÖÖG yaşayan öğrencilerle olduğumda yapabileceklerimin sınırlı olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
12.ÖÖG yaşayan öğrencilere öğretmenlik yapmak beni korkutur.	()	()	()	()	()
13.ÖÖG yaşayan öğrenciler, öğrendiklerini hemen unuturlar/hatırlamazlar.	()	()	()	()	()
14.ÖÖG yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirler.	()	()	()	()	()
15.ÖÖG yaşayan öğrenciler ile çalışmaktan hoşlanmam.	()	()	()	()	()
16.ÖÖG yaşayan çocuklar için eğitim verilecek bir ortamda bulunmayı isterim.	()	()	()	()	()
17.ÖÖG yaşayan öğrenciler görsel dikkat gerektiren becerilerde kendilerini gösterirler.	()	()	()	()	()
18.ÖÖG yaşayan öğrencilerle birlikte karşıma çıkabilecek zorlukları aşarım.	()	()	()	()	()
19.ÖÖG yaşayan öğrenci ile çalışmayı isterim.	()	()	()	()	()
20.ÖÖG yaşayan öğrencilerin öğretmeni olmayı istemem.	()	()	()	()	()
21.ÖÖG yaşayan öğrenciler hakkında bilgili ve yeterli bir öğretmenim.	()	()	()	()	()
22.ÖÖG yaşayan öğrencileri anlamak için özel eğitim öğretmeni ile iş birliğine girmek isterim.	()	()	()	()	()
23.ÖÖG yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirler.	()	()	()	()	()
24.ÖÖG yaşayan çocuklar ayrı sınıfta olmalıdırlar.	()	()	()	()	()
25.ÖÖG yaşayan çocukların tam gün eğitimden faydalanmaları gereksizdir.	()	()	()	()	()
26.ÖÖG yaşayan çocuklar özel eğitim desteği almalıdır.	()	()	()	()	()
27.ÖÖG yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetlerdir.	()	()	()	()	()
28.ÖÖG yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıf eğitimidir.	()	()	()	()	()
29.ÖÖG yaşayan öğrenciler 40 dakika boyunca bir derse aktif olarak katılamazlar.	()	()	()	()	()
30.ÖÖG yaşayan çocuklar için en uygun sınav yöntemi sözlü sınavlardır.	()	()	()	()	()
31.ÖÖG yaşayan çocuklar görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşarlar.	()	()	()	()	()
32.ÖÖG yaşayan öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitimlerde sınıf öğretmenlere kurslar düzenlenmelidir.	()	()	()	()	()
33.ÖÖG yaşayan öğrenciler ile ilgili olarak veliler ile sürekli irtibat içinde olurum.	()	()	()	()	()

3. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaverilen önermelerin, doğru olduğunu düşünüyorsanız DOĞRU, yanlış olduğunu düşünüyorsanız YANLIŞ sütununa (X) işareti koyunuz.

	DOĞRU	YANLIŞ
1.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar en çok kullanılan matematik işaretlerini birbirlerine karıştırırlar. (+ , - , X)		
2.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yazılarında imla ve noktalama hataları görülür.		
3.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ritmik sayma becerileri gerektiren konuları öğrenemezler.		
4.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yazıları okunmaz.		
5.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar okumayı geç öğrenirler.		
6.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar harfleri karıştırırlar. (b-d, g-k)		
7.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar sayıları karıştırırlar. (3-8 , 2-7)		
8.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar sözcükleri ters çevirirler. (ne-en , ev-ve)		
9.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar yazarken hece/harf eklerler/çıkarırlar.		
10.Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar okurken satır atlarlar.		

Anket Bitmiştir, Teşekkür Eder

