

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

**ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ
HAKKINDA BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğçe KÖŞK

**Lefkoşa
Haziran, 2019**

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

**ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ
HAKKINDA BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğçe KÖŞK

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK**

**Lefkoşa
Haziran, 2019**

JÜRİLERİN İMZA SAYFASI

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Hazırlamış olduğum yüksek lisans tezimde, projelendirilmesinden sonuçlamasına kadar ki süreçte her türlü bilimsel ve akademik kurallara itina ile uyduğumu, tezimde yer alan tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, bilimsel yazım kurallarına uygun şekilde hazırladığım bu çalışmamda dolayı ve doğrudan yaptığım her türlü alıntıyı kaynakçada gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu taahhüt ederim.

Tuğçe KÖŞK

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, yüksek lisans programının gereği olarak hazırlanan bu araştırmanın amacı, Türkiye Cumhuriyetinin Kahramanmaraş İlinin Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde ortaöğretim seviyesindeki okullarda görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişki bilgi düzeylerinin belirlenmesidir.

Yapılan araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önem, sınırlıklar, tanımlar ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde konuyla ilgili kavramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar tanıtılmıştır. Üçüncü bölümünde araştırmanın gerçekleşmesinde benimsenen araştırmanın yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgulara, beşinci bölümde bulgular bağlamında ulaşılan sonuçların tartışılıp yorumlanmasına, altıncı bölümde ise araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir. Son olarak da araştırmada kullanılan kaynaklar ve ekler yer almaktadır.

Bu çalışmamda bana destek olan ve yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK'a teşekkür ederim.

Beni bu süreçte her daim zaman ayırıp beni dinleyen bana yüksek lisansı okuma şansı veren sayın Doç. Dr. İrfan S. GÜNSEL'e ayrıca teşekkürü bir borç bilirim.

Bana maddi manevi her alanda destek olan ailem 'Necati KÖŞK, Meral KÖŞK, Duran KÖŞK, Merva KÖŞK, Gamze KÖŞK ve Hatice KÖŞK'e teşekkür ederim.

Bana okuma yazma öğreten ilk öğretmenim olan Hatice DALKIRAN'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Saygılarımla

Tuğçe KÖŞK

ÖZET
ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ HAKKINDA BİLGİ DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ

KÖŞK, Tuğçe

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Haziran 2019, 82 sayfa

Bu araştırma Türkiye Cumhuriyetinde Kahramanmaraş İlinin Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki ortaöğretim seviyesindeki devlet okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri, bilgi formu ile ölçülmüştür. Araştırmada 150 öğretmen ile görüşülmüştür. Kahramanmaraş İlinin Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki ortaöğretim ve lisede görev yapan öğretmenlerin araştırmada veri toplama amacı ile “Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu” öğretmenlere araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Araştırma okul ortamında gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerini ve bu bilgi düzeyine etki eden değişkenleri ortaya koymak amacı ile saha taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS (23.0) kullanılmış, verilerin çözümlenmesinde; yüzde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem T testi, ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmenlerin branşlarının, hizmet yıllarının, öğrenim durumlarının kaynaştırma eğitimi bağlamında öğrenme güçlüğü yaşayan bir yakının olmasının, sınıflarında herhangi bir yetersizlik alanına sahip öğrencinin eğitim görmüş olmasının ve daha önce özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılmış olma değişkenlerinin öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olduklarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi eksikliklerinin giderilmesi için lisans eğitimleri sırasında öğrenme güçlüğüne özel eğitim dersi haricinde bir ders olarak okutulması gerektiğine ve mezun olmuş öğretmenler için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme güçlüğü, eğitim, öğretmen, bilgi düzeyi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PROBLEMED INTERNET USE IN UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF DEPRESSION AND ANXIETY RELATIONS

Tuğçe KÖŞK

Master, Department of Special Education Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

June 2019, 82 pages

This research knowledge related to learning disabilities in public schools of secondary level teachers who work in Onikishubat and Dulkadirogullari schools in the district of Kahramanmaraş in the Republic of Turkey. Information was collected by the "form of information". From 150 teachers were collected the data. "Learning Difficulty Information Form" was sent by the researcher to the teachers who work in secondary and high schools in Onikishubat and Dulkadiroğulu in a district of Kahramanmaraş. The research was conducted on a voluntary basis in the schools' environment. In order to reveal the teachers' level of knowledge about learning disability and the variables that affect this level of knowledge, field survey method was used. The data obtained as a result of the research SPSS (23.0) was used. Percentage arithmetic means standard deviation, independent sample T-test, and ANOVA.

As a result of the analyzes, it was found out that teachers' branches, years of service, having a learning difficulties in the context of inclusive education, having students who have any disability in their classes and having previously participated in an in-service training related to special education variables had no information on teachers' learning disabilities. Have a significant effect. The result of the research, it was found out that in order to eliminate the information deficiencies of the teachers about learning difficulties, learning difficulties should be taught as a course other than special education course during undergraduate education and in-service training is needed for the graduated teachers.

Keywords: Learning Disabilities, Teachers, Education

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar	11
1.6. Kısaltmalar	11

BÖLÜM II

KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Özel Eğitim.....	12
2.2. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireyler	13
2.3. Öğrenme Güçlüğü	14
2.3.1.Öğrenme Güçlüğü Alt Tipleri.....	15
2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri.....	16
2.5. Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı	17
2.6. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi	18
2.7. İlgili Araştırmalar	18
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	19
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	23

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırmanın Modeli	25
3.2. Çalışma Grubu.....	25
3.3. Veri toplama Aracı	27
3.4. Verilerin Toplanması.....	27
3.5. Verilerin Analizi.....	28
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	29

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	30
---------------	----

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUMLAR.....	50
---------------------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	54
6.1. Sonuçlar.....	54
6.2. Öneriler.....	58
6.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	58
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	69
EK 1: Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu	69
Ek 2. Anket İzin Formu	72
Ek 3. Araştırma İzni Değerlendirme Formu.....	73
TURNITIN (İntihal Raporu)	74

TABLOLAR LİSTESİ

Tablon 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	26
Tablo 2. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	30
Tablo 3. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	31
Tablo 4. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	32
Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu Ortalaması	33
Tablo 6. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bir Yakınının Olması Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları	33
Tablo 7. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Sahip Bir Öğrenciye Sahip Olması Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları	34
Tablo 8. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Toplam Puanlarının Özel Eğitimle İlgili Bir Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları	35
Tablo 9. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Okullarda Verilecek Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları	35
Tablo 10. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencim/Öğrencilerim Oldu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	36
Tablo 11. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü İfadesiyle Bu Araştırmada İlk Defa Karşılaştım Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	37
Tablo 12. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam	

Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Hakkında Yeterli Bilgiye Sahibim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	38
Tablo 13. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Sınıfımda Bulunan Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencileri Fark Edebilirim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları ..	39
Tablo 14. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Ders Planlarım Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler İçin Yeterlidir Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları..	40
Tablo 15. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Lisans Eğitimim Sırasında Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Yeterli Eğitim Aldığımı Düşünüyorum Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	41
Tablo 16. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi İhtiyacım Olduğunda Hangi Uzmanlara Başvuracağımı Biliyorum Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	42
Tablo 17. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri Konusunda Kendimi Yeterli Hissediyorum Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	43
Tablo 18. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler İçin Sınavlarda Gerekli Uyarlamaları Yapabilirim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları	44

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında yer alan kavramların kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme, göreceli olarak kalıcı olduğu düşünülen davranıştaki değişmedir, ki bu da çevresiyle olan tepkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Okuldan önce, çocuklar çok hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenirler. Bu zaman periyodunda, kişinin eşsiz duygusu, düşünme ve davranış, etkinlikler, ortamlar gibi kendine özgü şekilde çevresindeki insanlara uyarlar (Aslan, 2015).

Öğrenme, bilginin en basit anlamda edinilmesi olarak tanımlanırsa, bireyin bilgi kazanırken zorlanması sonucu olarak ortaya çıkan sorunlara öğrenme güçlüğü denilebilir (Koçkar, Erdoğan, Şenol ve Gücüyener, 2001).

İlk olarak 1962 senesinde tanımlanan öğrenme güçlüğü açısından kabul gören tanımı üzerinde uzmanlar ve ilgili kurumlar hala çalışmaktadır. Son yıllarda en yaygın kabul gören tanım, ABD'deki Öğrenme Güçlüğü Komitesi'nin 1988'de yayınladığı tanımdır. Öğrenme güçlüğü bu tanıma göre genel bir terimdir. Bilişsel beceriler ve matematik becerileri kazanma ve kullanmada önemli zorluklarla karşılaşan bir grup heterojen bozukluktur (Tayyar, 1996).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara kişisel bir yorum yapılmamalıdır çünkü genel olarak, öğrenme güçlüğü çeken insanlar ortalama ya da ortalamanın üstünde bir zekaya sahiptir. Genellikle, bireyin potansiyeliyle gerçek başarıları arasında bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğüne “gizli güçlükler” denir: kişi mükemmel bir şekilde “normal” görünür ve çok parlak ve zeki bir kişi gibi görünebilir, ancak benzer yaşta birinden beklenen beceri seviyesini gösteremeyebilir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin önceliklerinden biri olan yanlış yönlendirilmeden, erken tanımlanmasıdır. Eğitimsel anlamda değerlendirilerek bireye

en uygun eğitim programlarının sağlanması, tanınması kadar önem arz etmektedir. Çünkü öğrenme güçlüğüne sahip olan bireyler diğer özel eğitime gereksinim duyan bireyler gibi belirgin özellikler (bedensel yetersizlik, zihinsel yetersizlik, sendromlara ait özellikler, görme ve işitme engeli, konuşma yetersizliği vb...) göstermedikleri için erken dönemde tanı koyulamamakta ve özel eğitim ile desteklenememektedir. Öğrenme güçlüğü olan birey ise okula başladıktan sonra okul sürecinde yüklemiş olduğu sorumlulukları yerine getirmekte, arkadaşlarına, öğretmenlerine, uyum sağlamakta zorluk çekmektedir. Öğrenme güçlüğü olan birey için okul yaşantısına uyum sağlamaktan öte, anlaşılır olmak, olumlu tutumlar, davranışlarla kabul edilmek değer kazanmaktadır (Ercan, 2001).

Öğrenme güçlüğü, özel eğitimde ihtiyaç duyulan alanlardan biri olup en çok ihmal edilenler arasında sayılabilir. Hatta Türkiye Cumhuriyeti'nde nasıl isimlendirileceği ile ilgili bile tam olarak ortak düşünceye varılamamıştır. Öğrenme güçlüğü kavramı 1963 yılında ABD'de kullanılmaya başlasa da hala tam olarak sebepleri bilinmemekte ve hala tanımı hususunda tartışılmalar devam etmektedir. Yasalarda öğrenme güçlüğü olan bireyler özel eğitim ihtiyacı olanlar olarak sınıflandırılrsa da yasalarda belirtildiği gibi özel eğitim ihtiyaçları karşılanamamaktadır. Bireylerin gereksinimlerine göre eğitim verilemediği için öğrenciler hem akademik hem de sosyal yönden yetersiz kalmaktadır. Ayrıca en büyük sorunlardan birisi de öğrencilerin erken yaşlarda tanılanamamasıdır. Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı politikaları doğrultusunda önem kazanmış ve yapılan araştırmalar artmıştır (Biçer, 2019).

Öğrenme güçlüğü, öğrenme bozukluğu veya öğrenme zorluğu, beyinde bilgiyi anlama veya işlemede zorluklara neden olan ve birkaç farklı faktörden kaynaklanabilen bir durumdur. "Tipik bir şekilde öğrenme zorluğu" göz önüne alındığında, bu farklı bir şekilde öğrenme yeteneğini dışlamaz. Bu nedenle, bazı insanlar "öğrenme farkına sahip" olarak daha doğru bir şekilde tanımlanabilir, böylece öğrenme yeteneği ve olası olumsuz klişe eksikliği ile engellenmişlik hakkındaki yanlış algılanmalardan kaçınırlar. Birleşik Krallıkta, "öğrenme engeli" terimi genellikle zihinsel bir engeli ifade ederken, disleksi ve dispraksi gibi zorluklar genellikle "öğrenme zorluğu" olarak adlandırılır (Anita, 2004).

Öğrenme güçlüğünde erken tanılamanın öneminde ve bireylerin ihtiyaçlarına göre doğru öğretim, yöntem ve tekniklerin kullanılmasında sınıf öğretmenlerinin payı büyüktür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmalarda ki yoğunluk, okuma güçlüğü ve okuma güçlüğüne diğer alanlara etkisi üzerine olmuştur (Kaçar, 2018).

Çocukluk ve ergenlik döneminde en fazla görülen akademik başarısızlık; bireyin ruh sağlığını etkilediği gibi aile, öğretmen ve akran ilişkileri üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Okul başarısızlığının pek çok farklı nedenden kaynaklı olabilir. Söz konusu nedenler; zeka yetersizliği gibi biyolojik, eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabilecek ekonomik, içinde bulunulan çevrenin öğrenime bakışından kaynaklanan sosyolojik, öğretmenlerden kaynaklanabilecek olan bir takım pedagojik ya ve aileden kaynaklanan etmenleri içeren bir takım psikolojik nedenler olabilir (Akıncı, 2011).

İşitme okulu ilk olarak Fransa’da kurulmuştur. Engelliler konusunda çalışmalar yapılan ilk grup görme engellilerdir. Valantin Haüy adlı Fransız dış işleri bakanlığında çalışan körlerin başarıları hakkında bir kitap yazmıştır kitap “Körler hakkında Mektuplar’dır ve başka bir başarısı da görme engelli bir Fransız çocuğu eğitmiştir. Başarı memur sayesinde Fransız Fen Akademisi görme engelliler konusunda okul açılması için desteklerini esirgememiştir. Bundan dolayı Fransa da ilk görme engelli okul açılmıştır. Sonra Rusya, Almanya ve Avustralya’da belli periyodlarla açılmıştır. Avrupa’dan sonra Amerika Birleşik Devletlerinde Boston ve New York şehirlerinde görme engelli okullar açılmıştır (Özgür, 2001).

Dr. Morgan ilk vakayı 1866 yılında “konjental kelime körlüğü” olarak tanımlamıştır. 14 yaşındaki Percy’nin akranları gibi sağlıklı olmasına karşın okumada ve yazmada hatalar yapmıştır. Percy adını yazınca Precy olarak yazmakta fakat matematik kısmında bir sorun yaşamamaktadır. Morgan bunu hafızada depolamadan kaynaklanabileceğini aktarmıştır. Beyin hasarı bulunmamasına rağmen erişkinlerde sol angular girus bozukluğundaki aynı benzerlikler olduğu bu durumun meydana gelmesinin yüksek olasılıkla bu bölümün gelişmesindeki aksaklıklardan meydana geldiği bir bozukluktur (Yiğiter, 2005).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili klinik araştırmalar 1800’lü yılların ikinci yarısında başlamıştır. Bu senelerde öğrenme güçlüklerinin diğer güçlüklerden ayrıldığına dair tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Söz konusu tarihlere kadar öğrenme güçlüğü olarak

adlandırılan bir sınıflandırma olmadığı için bu tanılamayı alacak çocuklar zihinsel yetersizliği olan çocuklar grubunda yer almıştır (Emirdağı, 2018).

Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirlenmesi, değerlendirilmesi ve eğitilmesi, öğrencilerin bakış açılarını yansıtması için yaklaşımlar vardır. Bunlar;

Klinik yaklaşım: Öğrenme güçlüğü kaynağı bireyin iç özelliğidir. Ayrıca, kişinin kişiliğinde, psikolojik ve nörolojik özelliklerinde öğrenme güçlüklerine bakılır; beyin hasarlarına, beyin travmalarına, merkezi sinir sistemi problemlerine ve bu yaralanmaların geçen sürelerine, derecesi ve seyri gibi yaralanmaların nedenleri üzerinde durulmuştur.

Öğrenme güçlüğü anlayışımız üzerinde önemli olan başka görüş, bilişsel işleme modelidir. Bilişsel psikolojinin etkisi ile, bilginin ne şekilde elde edildiği, organize edildiği, depolandığı ve kullanıldığı hakkında cevap aranır. Öğrenme güçlüklerinin altında yatan temel sorun, bireylerin bilginin işlenmesi sırasında uygun stratejileri düzgün kullanamamaları ve sorunların kaynağının nörolojik bozukluklarla ilgili psikolojik süreçlerdeki bozukluklara atfedilmesidir.

Gelişimsel Geriliğe dayalı yaklaşım: Bu yaklaşım, bireyin içsel özelliği içinde öğrenme engelliliğinin kaynağını amaçlamaktadır. Nörolojik ve psikolojik süreçlerin gelişiminde geciken kişilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı varsayımına dayanmaktadır. Nörolojik ve psikolojik gelişimini tamamlayan bireyler akademik öğrenme için bir ön koşul olarak bilişsel hazırlık seviyesine ulaşmada geç kalırlar. Bulgular, gelişimin belirli alanlarında gelişimsel gerileme modelini desteklemektedir. Gecikmenin gelişmesi genellikle dil ve konuşma alanında ve zorluk çeken birçok çocuk akademik öğrenme güçlüklerine sahiptir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda ve bulunun bulgularda 3 yaşından beş yaşına kadar konuşmayı öğrenmeyen veya bu periyoda kadar dil ve konuşma alanında öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin okul dönemlerinde bu problemi yaşadığı akademik alanda okuma ve yazma problem yaşadıkları görülmektedir. Konuşma ve dil zorlukları erken özel eğitim değerlendirmesi ve uygun önlemleri aldığı anda, akademik alanda sorunlardan kaçınılabılır.

Niteliksiz Çevresel Model: Bu yaklaşıma göre, sorunun kaynağı bireyin çevresidir. Davranışsal bir yaklaşımı benimseyen bu görüşün savunucularından biri, zihinsel veya nörolojik işleme ile ilgili süreçlerin gözlemlenemediği ve sadece

çıkarılabileceği gerçeğiyle ilgilenmiyordu. Öğrenciler arasında bilişsel farklılıklar olabileceğini inkar etmese de, bireyin iç engellerinin bir sonucu olarak öğrenme problemlerini görmüyorlar, aksine, sorunun niteliksiz öğretim, yetersiz takviye ve uygulamadan kaynaklandığını iddia ediyorlar. Davranışsal yaklaşım, öğrenme süreçlerinin teorik anlayışında ve öğrenme gücü olan öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğretilmesinde uzun bir geçmişe sahiptir. Örneğin, uygulanan davranış analizi, bu teori tarafından önerilen davranış değişikliği yaklaşımıdır. Bu şekilde, ölçüt-bağımlı, öğretmen-doğrudan öğretim programları tasarımı hizmet eden testleri kullanılmıştır; sürekli öğrenci davranış izleme ve uygun öğretim tekniklerinin geliştirilmesinde pratik yararları var. Bununla birlikte, davranışsal yöntemlerin karmaşık becerilerin kazanılmasında etkinliği hala araştırılmaktadır.

Ekolojik Yaklaşım: İnsan davranışı çevresel etkilerle ortaya çıktığı görüşünü savunurlar. Birey ve çevresi arasında davranışçı, bilişsel ve çevresel etkileşim süreci vardır. Bu yaklaşıma göre öğrenme gücü a) dolaysız olarak çevre etkisine maruz kalarak ortaya çıkar; b) çevre ve birey etkileşimi söz konusu olabilir; c) Kişi engelli olması nedeniyle çevrenin beklenmedik cevaptan kaynaklanır. Bu yaklaşıma göre öğrencinin öğrenciyle ilişkisi, çevrenin özellikleri, öğretene-öğrenen ilişkisi önem vererek nasıl bir öğrenme modeli gösterdiğine dayanır. Ekolojik programlar sayesinde kişinin becerileri üzerinde dururlar (Topbaş, 1997).

Öğrenme zorluklarını anlamak için, öğrenmenin gelişim sürecini iyi bilinmeli öğrenme 5 adımda gelişimsel olarak gerçekleşir.

Algısal Öğrenme: Bu bölümde Duyma, tatma, dokunma, koku, dokunma ve görme duyularını içerir . Uyarılara uygun geri bildirimde bu evrede gerçekleşir.

Ayırt Edici-Birleşti Öğrenme: Benzerlikleri ve nesneler arasındaki farklılıkları ayırt etmek ve bağlantıları oluşturmak için bu süreç gerekli. Bu öğrenme sınıflamayı, gruplamayı eşleşme becerilerini kullanır.

Özümleme: Kullanmak istediği eski süreçleri özümser ve ona göre hareket eder.

Uyum: Kavrayabildiğin bilgiyi yeni bir şekilde aktarmak süreci.

Sembolik Öğrenme: Bu öğrenme sembolleştirme sürecidir. Bu süreç sayesinde okuma yazma ve aritmetik yeteneklerinin kazanma sürecidir. Bu aşamada öğrenme zorluğu

çeken çocukların bu süreçten sağlıklı olarak tamamlamış ve yaşlılarıyla okuma-yazma ve aritmetik öğrenme sürecine geçilmemiş bireyi temsil eder (Korkmazlar, 2003). Öğrenme güçlüğü DSM V’te üç grupta incelenir. Bunlar; Okuma bozukluğu (Disleksi), Matematik bozukluğu (Discalculi), Yazılı anlatım bozukluğu (Disgrafi) öğrenme güçlüğü olarak sıralanabilir.

Okuma bozukluğu (Disleksi): Motor bozuklukları disleksi olan çocuklarda sık görülür. Sol eldeki bariz zayıflık ve sağ elin yavaşlığı dikkat çeker şekilde belirgindir. Ancak yaş arttıkça ve motor performansı görsel olarak desteklendiğinde, disleksi olanların bazı motor çalışmalarında daha yetkin oldukları görülmüştür.

Matematik bozukluğu (Discalculi): Yunanca ve Latince de kelime köküne bakıldığında “dys” kötü anlamına, “calculia” sayma anlamına gelmektedir kelimeleri birleştiren “dyscalculia” olup kötü sayma anlamına gelmektedir. Anlaşılacağı gibi sayma becerisinin sayma becerilerinin kötü olduğu anlaşılmaktadır. Diskalkulik öğrenenler rakamlar, basit problemleri gib basit olan matematik işleminde zayıflık çekerler (Messenger, Emmerson ve Bird, 2007).

Yazılı anlatım bozukluğu (Disgrafi): Gelişimsel bir gecikme veya kazanılmış bir kayıp yazma yeteneği yazılı anlatım bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Yazma en yeni edinilen dilsel güç olduğundan, dil bozukluklarında en hızlı kaybedilen ve kalıcı bir yeti diyebiliriz. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin genel davranış özellikleri; okul öncesi dönemde; genellikle konuşmada gecikme görülür, birbirine yakın sesleri heceli kelimelerle karıştırabilir, ayakkabıların bağlanması zor, sağ ve sol karışır, bir iş yaparken her iki elinizi de kullanabilir, kullanılacak el konusunda belirgin bir seçim yapılamaz, zaman ve yön kavramları birbirine karıştırılabilir. Okul döneminde ise; genelde okumayı geç ve zor öğrenir, yavaş ve hatalı okur, yazı bozuklukları çok sık görülür, matematikte güçlük çekilir, “d ile b, p ile b” harfleri karıştırılır, okuduğunu anlamada sorun yaşanır, okurken sık sık harfler karıştırılır, ayna görüntüsü ile ters olarak yazar, sesli okuma sırasında vurgulamalar inişli çıkışlı olur ve noktalama işaretleri görülmez, yuvarlak ve düz çizgiden oluşan harfleri yazmada zorluk yaşanır, aşırı düzensizlik görülür, dikkat dağınıklığı veya erken unutma görülür, geç ve yavaş yazılır, şekiller, semboller ve işaretler tersten algılanır ve yazılır, öz güven eksikliği görülebiliyor, problem çözme becerilerinde gerilik gösterebilirler, yazılı sınavlarda başarısızlık oranı sözlü sınavlara kıyasla daha yüksektir, zamanı kullanma, kavrama

ve söylemede zorluk yaşanır, aşırı hareketli olabilirler veya çok durağan olabilirler, soyut kavramları algılamada zorluk çekebilirler, görsel ve işitsel algılarda yavaşlayabilirler ve motor koordinasyon problemleri yaşayabilirler (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016).

Genellikle çocukların öğrenme yetersizlikleri ilk olarak okulda öğretmen tarafından gözlemlenir. Ancak bu aşamada büyük sorunlar çıkabilir. Öğretmenler öğrenme güçlükleri konusunda yeterli eğitim almadıkları için, derslerle ilgili sorunu olan her çocuğa öğrenme güçlüğü tanısı koyabilirler. Bu durum çocuğun etiketlenmesini doğurur. Etiketlenen çocuk duyuusal etkenlerin de etkisiyle etiketinin gereğini yapacaktır. İşin diğer yönü velilerle olan kısımdır. Veliler genellikle çocuklarındaki öğrenme güçlüğüne kendilerinin kusuruymuş gibi algılayıp kabullenmezler. Bu durumda öğretmen ve anne-baba arasında çatışmalar çıkabilir. Bu çatışmada arada kalan çocuktur ve öğrenme güçlüğüne giderilmesi için hala mesafe alınmamıştır (Koç, 2012).

Özellikle özel ihtiyaçları olan hem sosyal hem de sınıfta öğretmen kaynaştırmada arabulucu olmalıdır. Bunun yanında öğretmen sınıfta bu öğrencilerin ihtiyaç ve iletişimde hatta sosyal kabulünde büyük ölçüde öğretmene bağlı olduğu söylenilebilir (Karaca, 2018).

Araştırmalarında, konusu olan matematik öğrenme güçlüğü (MÖG) hakkında alan yazında yeterli çalışma bulunmamaktadır (Acar ve Hiğde, 2018). Bu güçlüğü ve bu güçlüğü yaşayan bireylerin özelliklerinin farkında olunması, erken tanı ve bireye uygun müdahale programlarının hazırlanmasında sınıf öğretmenlerinin önemi büyüktür. Bu bağlamda, alana yapılacak katkı ve sınıf öğretmenlerinin MÖG hakkındaki farkındalıklarının ortaya konması amacıyla bu araştırmanın amacı; öğrencilerin matematik öğrenme güçlüğüne öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre ortaya konması oluşturmaktadır. Bu araştırmada durum çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırma Batman ilinde görev yapan, 2, 3 ve 4. sınıfları okutan, sınıflarında MÖG tanısı almış ya da MÖG olduğu düşünülen öğrencileri olan 79 ilkokul öğretmeniyle yapılmıştır. Verileri elde etmek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Belirlenen temalar ışığında veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, MÖG’ne dair mesleki bilgilerinin yeterli olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını, MÖG'ü için kullanılan “diskalkuli” terimini daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin MÖG ve öğrenme güçlüğüne dair birçok kavram yanılığine sahip olduğu görölmektedir. Ancak sınıf öğretmenleri, MÖG olan bireylerin kişisel özelliklerine ve akademik becerilerine dair kayda değeri görüşler belirtmişlerdir.

Koç (2012), ise çalışmasında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesidir. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla nitel yöntem yoluyla veriler görüşme yapılarak elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Konya ilindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Belirlenen bu okullardaki seçkisiz örnekleme yöntemi yoluyla seçilen 100 sınıf öğretmeni çalışmaya katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Yüz yüze görüşme yoluyla form yapılandırılmış açık uçlu sorular mevcuttur. Sorular sınıf öğretmenlerinin sınıflarında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarını incelemek için hazırlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin ne gibi uygulamalar yaptığı konusunda, öğretmenlerin çoğu; bu öğrencilerle bireysel çalışma yaptıklarını, bu öğrencileri kendilerine yakın oturttuklarını, başarılı öğrencinin yanında oturttuklarını ya da başarılı öğrenciye çalıştırdıklarını, sınıf içi etkinliklerde sorumluluk verdiklerini ve ailesi ile görüşerek aileyi bilinçlendirdiklerini, görsellerden yararlanarak anlattıklarını söylemişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler de ödüllerle teşvik ettiklerini, rehberlikle çalıştıklarını, göz teması kurduklarını, kendilerini farklı hissetmemeleri için arkadaşlarından farklı davranmadıklarını belirtmişlerdir. Birkaç öğretmen de farklı hiçbir şey yapmadıklarını, müfredatı yetiştirmeye çalıştıklarını söylemişlerdir.

Pak (2018), ise İstanbul ilinde ikamet eden okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun görüşme soruları hazırlanarak gönüllü 10 yeni mezun okulöncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonrası elde edilmiştir. Verilerin toplanması sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan Katılımcı Bilgi Formu ve 16 sorunun bulunduğu Görüşme Soru Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tümevarım analiz basamakları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin

öğrenme güçlüğüne ilişkin var olan bilgilerinin doğru olduğu fakat yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Kahramanmaraş'ta çalışan ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Kahramanmaraş'ta çalışan orta öğretim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri nasıldır?
 - 1.1. Kahramanmaraş'ta görev yapan orta öğretim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri
 - 1.2. Öğrenim durumlarına göre farklılık var mıdır?
 - 1.3. Mesleki kıdemlerine göre farklılık var mıdır?
 - 1.4. Branşlarına göre farklılık var mıdır?
 - 1.5. Öğrenme güçlüğü ile ilgili daha önce herhangi bir hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.6. Lisans eğitimlerinde özel eğitimle ilgili ders alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme güçlüğü konusunda yapılan en önemli hatalardan birisi olan erken tanı ve uygulanacak olan yöntem ve tekniklerdir. Erken tanılanan çocuklarda uygulanan yöntem ve teknikler çocukta daha hızlı yol kat etmede oldukça önemlidir. Burada öğretmenin payının çok büyük olduğu göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

İlk okul döneminde tanılanamayan veya öğrenme güçlüğü giderilemeyen öğrenciler için orta okul dönemi çok önemlidir. Orta okulda da özel olarak eğitimlerine, sınavlarında yapılan uyarıcılara, dikkat eksikliklerine uygulanacak olan yöntemler öğrenciler için çok önemlidir. Ayrıca öğrenme güçlüğü çeken bireylerin birer üstün zekalı potansiyeli taşıdığına belirtmek isterim. Sınıf öğretmenlerinin fark edip uygun bir eğitime tabi tutulmadığını göz önünde bulundurduğumuz zaman orta öğretim çağındaki bir çocuğun öğretmenlerinin onu fark etmediği bir ortamda eğitim görmesi ile fark edilip çocuğa yönelik bir eğitim görmesi arasındaki fark büyük önem taşımaktadır. Özellikle de bu çocuğun üstün zekalı bir birey olduğunu düşünürsek, eğitim hayatına kazandırdığımız çocuğun geleceğin dahileri olacağının önemi

büyüktür. Sınıf öğretmenlerinin fark edemediği çocukları orta öğretim kurumlarında ki öğretmenler fark edebilirler.

Sınıftaki çocukların gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimi olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmen tutumuyla şekillenmektedir (Demirci, Mamamdov ve Yılmazoğlu, 2018).

Her birey kendisi için en doğru eğitim ve öğretim programını almayı hak eder. Bireyin kendini geliştirmesi için en temel ön görüş, rehber öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrencileri başarıya ulaştırması için gereken doğru eğitim yöntemini bulmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeyi öğrenciyi başarıya ulaştırmayla doğru orantılıdır. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin incelenmesi bu hususta önem teşkil etmektedir.

Bu araştırma, özel eğitim alanında yer almayan ortaöğretim öğretmenlerinin özel eğitim hakkında ilgi, alaka olarak ve bilgi düzeyi olarak farkındalık yaratarak özel eğitimin kalitesinin artırılması umulmaktadır. Öğrenme güçlüğüne giderilemeyen bir problem haline gelmediğini, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ve özel eğitim yöntemleri ile öğrenme güçlüğüne ihtiyaç duyan öğrencilerin normal düzeye getirilebileceğinin bilgisi aşılacak umulmaktadır.

Bu araştırma ile orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir. Ayrıca araştırma sonuçları bağlamında öğretmenlere yönelik ihtiyaç duyulan alanlarda eğitim verilebileceği düşünüldüğünde araştırmanın ilgili kurum ve kuruluşlara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2018-2019 yılı içerisinde Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kahramanmaraş İlinin Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde yer alan Ortaöğretimde görev yapan 150 öğretmenin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Özel Eğitim: Sayıca çokluk gösteren grubun dışında olan ve özel ihtiyaçları olan kişilere sunulan, üstün özelliklere sahip olanların ilgi alanları ve kabiliyet kapasitelerini zirveye çıkarmalarını sağlayan, engellemelerini sağlayan ve kendi kendine yeterli hale getirerek bağımsızlaşarak topluma entegrasyonlarını destekleme becerisi ile tamamlamaya çalışan eğitim türüdür (Orhan ve Genç 2015).

Yetersizlik: Zedelenme ya da bazı saplamalar sonucunda bir insan için normal bir etkinliğin ya da yapının önlenmesi, sınırlandırılması haline denir (Aral ve Gürsoy, 2007).

Öğrenme Güçlüğü: Normal veya normalin üzerinde bir zekaya sahip olan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, mantık yürütme, problem çözme ya da matematik alanındaki yeteneklerin kullanımında zorluk yaşayan bireyler için kullanılan bir terimdir (Mastropieri ve Scrunggs, 2004).

Öğretmen: Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinin merkezi konumundadır. Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, eğitim sisteminin yenilenmesi ve geliştirilmesi gereken öğretme süreciyle ilgili en önemli yönüdür (Sabuncuoğlu, 2016).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Normal eğitime devam edemeyen öğrencilerin kendi seviyelerine uygun özel olarak hazırlanmış olan eğitim planına bireyselleştirilmiş eğitim planı denir (MEB, 2014).

1.6. Kısaltmalar

DEHB	: Dikkat eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
MÖG	: Matematik Öğrenme Güçlüğü
ÖÖG	: Özgül Öğrenme Güçlüğü
MLD	: Metakromatik Lökodistrofi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti

BÖLÜM II

KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, özel eğitim, özel eğitime gereksinimi olan bireyler, öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü nedenleri ve görülme sıklıklarıyla ilgili tanımlara yer verilmiştir. Ayrıca Türkiye ve Dünya’da öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmalar da bu bölümde yer almaktadır.

2.1. Özel Eğitim

Bedensel, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal ilerleyişindeki özellikler sebebiyle normal gelişimden farklı olan ve normal eğitim-öğretimden faydalanamayan, çok az faydalanan veya faydalanmasına rağmen ekstra eğitim programları ile eğitimlerini sürdürebilen bireyler için; özel olarak eğitim görmüş kişiler tarafından ekip anlayışıyla sunulan özel yöntem ve araçlarla gerekirse özel mekanlarda her özel gereksinimli grup için farklı olarak geliştirilmiş özel programlarla verilen eğitimidir (Baykoç ve Dönmez, 2010).

Günümüzde "bireyler özeldir" düşüncesi daha ön plandadır. Bu tür bireyler, kişilik özellikleri, bedensel özellikleri ve zihinsel özellikleri gibi farklı özelliklere sahiptir. Farklı özellikler bazen yetersizlik hissi bireylerde meydana gelir. Bazı öğrenciler bu tür zihinsel engellilik, fiziksel engeli, görme engelli, işitsel engelli, dil engeli, kalıtsal ve hastalıklar ve çözümü mevcut olmayan gibi farklı değişkenler mevcuttur. Bu şahısların eğitimi diğerlerinden farklı olmalı bu nedenle özel eğitim bu kişilerde uygulanır (Battal, 2007).

Son on yılda araştırmalar özel eğitim konusunda daha çok bilgi sunmakta onun yanın gelişmekte olan, eğitim içinde en çok değer verilen alanlardan biridir. Bununla birlikte içerisinde, "Bu çocukların eğitim ve öğretiminde kullanılabilecek en iyi yöntemler nelerdir?", "Özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanımlanmasında en uygun yöntem nedir?", "Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar neye göre sınıflandırılmaktadır ve bu sınıflandırmalar uygun mudur?", "Özel eğitimde doğru bilinen yanlışlar nelerdir?", "Mevcut öğretmenler ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları özel eğitim konusunda yeteri kadar bilgilendirilmekte midirler?" vb. açıklanmayan ve mevcut onlarca soru açıklanmayı beklemektedir. Bu nedenle son

zamanlarda ülkemizin de gündeminde ve yeni çalışmaların konusu olmaktadır. Nitekim özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik geliştirilen programlar ve uygulamaların incelenmesi (Doğan, 2012; Koç, 2012; Taşdemir-Yılmaz, 2010).

Yetersizliğin kendine özgü olmasına rağmen ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme sınıflandırma sağlanıp ve özel eğitime ihtiyaç duyan şahısların 10 kategorilerde incelenir; bunlar aşağıda açıklanacaktır.

2.2. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireyler

Değişik nedenlerden kaynaklanan bireysel ve gelişimsel özellikler ile akademik yeterlilikler bakımından akranlarından büyük seviyede değişiklik görülen şahıslardan söz edilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2009). Yardıma muhtaç olan çocukların, üstün zekalı ve yetenekli bireyleri de kapsamaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Özel ihtiyaçları mevcut şahısların erkenden eğitim almaları önemlidir ve uygun yöntemler kullanımı aynı şekilde araç gereçler kullanılarak desteklenmesi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamında yüksek seviyedeki kapasitelerini erişmesi için çok önemlidir. Dahası, bu bireylerin çevre ve topluma kazandırılması, beklenen sorumluluk hissiyatının yanında onlara biçilen rollerini aksettirmeleri için bireye uygun özel eğitim hizmetlerinden faydalanmalarına bağlıdır (Aydın, 2017).

Özel eğitime ihtiyacı olanların, konsept, kişinin özellikleri veya yetenekleri bakımından standart bireylerden farklılık gösterenler için kullanılır. Verilecek eğitim olan farklılıkların ne düzeyde olduğu, bireye verilecek eğitim ve bakım hizmet düzeyini belirler. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin bu eğitimden faydalanması ve duyulan ihtiyacın verilmesi için bireysel eğitim programına gereksinim duyarlar. Bundan dolayı özel eğitim alan çocuklar bütüncü bir kavramdır (Akçamete, 2009).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda sadece akademik başarısızlık değil, yaşam alanları sorundan etkiye maruz kalır. Öğrenme güçlüğüne; zihinsel fonksiyonlar üzerindeki etkilerini anlama çabası beraberinde dikkat, algılama ve yorumlama yetilerinin değerlendirilmesinde etkin olarak kullanılabilecek test bataryalarının geliştirilmesine yol açmıştır (WISC-R, 1995).

2.3. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü terimi, zihinsel yetenekleri normal sınırların içinde veya üzerinde olmasına rağmen, genellikle öğrenme sorunu olan çocuklar için uygulanır. Öğrenme güçlüğü'nün tanımı da tarihsel bir gelişme göstermiştir, ancak bugüne kadar işlevsel bir tanım yapılmadı. Tanımanın yapılmamasının ana sebeplerinden birisi de bu güçlüğü yaşayan bireylerin çok farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu tanımların bazıları gözlenen ortak özellikleri içerirken bazı özelliklerinde öğrenme güçlüğüne neden olması buna rağmen geçerliliği kanıtlanmamıştır (Topbaş, 1997).

Bireyler hayat boyu deneyim kazanıp ve bu süreç içerisinde yeni davranışları kendine katmayı başarmaktadır. Bu değişikliklerden dolayı kalıcı davranış değişikliğine öğrenme olarak ifade edilir. Öğrenme birçok canlı için değişik boyutlarda gözlemlenebilen, insanoğlu ise hayat boyunca kazandığı bir süreçtir (Topçu-Kabasakal, 2014). Öğrenme, kişileri birbirinden ayıran en dikkat çekici ayırt edicidir kalıtsal olarak gelişen birtakım aktarım yetenekler bireyden bireye değişiklik meydana getirebilir (MEB, 2014).

Öğrenme güçlüğü sadece okul başarısızlığından söz edilmez kişinin tüm yaşamı etkilenir. Bundan dolayı zihinsel fonksiyonlarını anlamak için algı, dikkat ve yorumlama özelliklerini değerlendirmek için testler geliştirilmiştir. En popüler olanı Wechsler Çocuklar için geliştirilmiş bir zeka ölçeğidir (WISC-R, 1995).

Belirli öğrenme güçlüğü olan bireylerin zihinsel durumunu değerlendirirken genel olarak dil becerisi, bellek gibi zihinsel fonksiyonları teker teker kontrol edilmesi sağlanır. Tüm sistemin kontrol edilmesi, problemli bölgenin belirlenmesi için iyi bir yöntemdir. Dikkat süresi olan daralmış hastalarda, birçok bilişsel alanda, aritmetikten belleğe ve hatta yapılandırmaya kadar başarısızlıklar söz konusudur (Spencer ve ark., 1999).

Öğrenme güçlüğü, verilen eğitimin yeni ve yaygın olduğu ve bu duruma en zıt kategorilerindendir (Topbaş, 1998). Bu eğitim 1908'lerin başlangıcına kadar dayandığı bilinmektedir (Özyeşil, 2014). Bu kategorinin başlangıcı 19. Yüzyıl başlarında olmasına karşın öğrenme güçlüğü 1963 yılında ilk defa Samuel A tarafından tanıtılmıştır. Kirk, öğrenme güçlüğü bireylerin sadece okulda sorun yaşadığını ancak başka engelleri bulunmayanlar için ortaya koyulmuştur (Topbaş, 1998).

Psikolojik süreçlerin herhangi birinde bozukluğu tespit edilen, bu bozukluklara bağlı olan konuşma, okuma, yazma, heceleme, matematiksel hesaplamalar yapma, dinleme ve düşünme gibi zorluklar yaşayan çocuklardır. Bu bozukluklara ek olarak idrak etme yeteneği, en alt seviyede beyini zarar görmüş, en alt seviyede beyin fonksiyon bozukluğu olan, çevresel, kültürel ve ekonomik açıdan zarar görmüş bireylerdir (Ragister, 1997).

2.3.1.Öğrenme Güçlüğü Alt Tipleri

Öğrenme güçlüğü tek bir ana başlıkta ifade edilse de alt tipleri mevcuttur. Bu alt tiplerin özellikleri birbirlerinden farklıdır. Bu alt tipler DSM-V tarafından 6 alt başlık altında incelenir. Bunlar;

1. Kelimeleri okumak yanlış veya yavaştır ve çok çaba gerektirir.
2. Okumanın anlamını anlamada zorluk.
3. Harflerden mektup veya konuşma / yazma güçlüğü.
4. Yazılı anlatımda zorluklar.
5. Sayı algı sayısı gerçekler veya hesaplama zorlukları.
6. Sayısal akıl yürütme zorlukları.

Öğrenme güçlüğü'nün en altında yatan problem beynin henüz aşamasını gerçekleştirmemiş olduğu varsayılırsa şuanki teknolojide incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmalar doğrultusunda iki alt tipe ulaşılmıştır. Bunlar; sözsüz öğrenme güçlüğü ve ses bilimsel öğrenme güçlüğü (Rourke, 2005).

Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü (Norverbal Learning Lisabilities, NLD)

NLD' nin özellikleri;

1. Tek kelime okuma/heceleme işleminin iyi geliştirilmesi,
2. Sosyal durumlarda sözlü bilginin etkili kullanımı,
3. Güçlük belirtilerinin 4 aşından sonra başlaması,
4. 4 yaşından sonra aşırı hiperaktivite,
5. Yaşamın sonraki yıllarında hiperaktivitenin azalması,
6. Ergenlikte içe kapanma, kaygı, depresyon ve sosyal beceri eksikliği olasılığı olur.

Temel Fonolojik (Ses Bilimsel) İşlem Güçlüğü (Basic Phonological Processing Disabilities, BPPD)

BPPD'nin özellikleri;

1. Tek kelime okuma/heceleme işleminin zayıf gelişimi,
2. Sosyal durumlarda sözsüz bilgilerin sözlü bilgilere göre daha etkili kullanımı,
3. Diğerlerine göre normal sosyal gelişim ve davranış

2.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Bireylerin öğrenme güçlüğü belirtisi göstermesinin çok çeşitli ve karmaşık sebepleri mevcuttur. Zorluk genellikle tek bir nedene bağlılığı değildir. Öğrenme güçlüğü'nün nedenleri fiziksel, kültürel, sosyolojik ve psikoloji etkenleri söz konusudur. Burada eğitim faktörüne vurgu yapılacaktır. Bunun nedeni okul çağındaki çocukların öğrenme zorluklarını etkili ve sistematik bir öğretimle düzeltmenin mümkün olmasıdır ve öğretmenlerin ve velilerin öğrenmeye neden olan diğer faktörlere kısaca belirtilecektir.

Fizyolojik Etmenler: Fizyolojik gelişim ve kalıtsal özellikler çocuğun davranış ve öğrenmesini etkiler (McClearn, 1964; Williams, 1967). Bu güçlüğü neden olan bio-fizyolojik etkenler arasında doğum öncesi, sekans, oksijen eksikliği ve çeşitli hastalıklar neden olabilir. Öğrenme güçlüğü'nü önlemek için fiziksel faktörlerin kontrol edilmesi hayati önem taşır. Bununla birlikte bio-fizyolojik faktörlerin bilinmesi bireyin sağaltımı için öğretmen ve ebeveyn yardımıdan çok engelleyici özellik gösterir.

Sosyo-Kültürel Etmenler: Bireyin içinde bulunduğu çevre, bireyin öğrenme öğrenme oluşumunu biçimlendirir. Bazı etkenler ülkede uygulanan eğitim sisteminden beklentiler, ekonomik düzey, sosyal gelişmişlik düzeyi, aile ilişkisi gibi etkenler gelişim ve öğrenmeyi etkiler (Clausen, 1966; Short, 1966). Öğretmenler her ne kadar bu etkenleri düşünsede bu etmeleri kontrol etmek mümkün değil uzmanlarla çalışılması gereklidir.

Psikolojik Etmenler: Öğrenme güçlüğü problemi, uygun geliştirme ortamlarının eksik olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bireyin gelişimi sırasında sosyal çevrede meydana gelen problemler, anne babanın ayrılması duygularını ifade etmekte

zorlanması öğrenmeyi etkileyebilir. Uygun ortamın aynı şekilde ruhsal gelişim içinde oluşması lazım ki öğrenme güçlüğünü olumlu şekilde azaltmaktadır. Yalnızca öğretmen tek başına bu faktörlerle başa çıkamaz ebeveyn ve psikologlara daha fazla sorumluluk düşer.

Eğitsel Etmenler: Yetersiz veya niteliksiz öğretim öğrenmede güçlüğü yol açabilir. Bu durumun nedeni öğretmenin yetersiz olmasındandır. Yapılması gereken öğretmenin tüm etkenleri kontrol etmesidir gerekirse eğitilmelidir. Öğretene, öğrenmeyi etkileyen değişkenlerin kontrolü ele alınmalıdır ayrıca öğretim tekniklerini geliştirme ve sınıf ortamını kontrol etme becerisine dikkat edilmelidir. Fizyolojik, sosyokültürel ve psikolojik faktörler nedeniyle öğrenme yetersizliği konusunda mazeret çıkarmamak şarttır. Öğrenme güçlüğünün tanı aşamasında problemleri bulmak için, farklı alanlarda değerlendirmeyi mümkün kılan testler uygulanmaktadır (Doğan, 2012).

2.5. Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı

Dünya çapında yapılan çalışmalarda %10 ile %20 arasında öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği belirtilmektedir (Başar ve Göncü, 2018). Bu oran Türkiye Cumhuriyeti'nde %1-%30 oranları arasında değişim göstermektedir (Demir, 2005; Ün, 2009). Ülkemizde okuyanlara bakıldığında bu oranın ciddi bir oran olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Başar ve Göncü, 2018). Araştırma sonuçlarına bakıldığında erkeklerin kızlara nazaran 3 ile 10 kat daha fazla öğrenme güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir (Demir, 2005; Koç ve Korkmaz, Şenel, 1996). Araştırmacılar bu farklılığın biyolojik kökenli olabileceği varsayımını güçlendirdiğini ifade etmektedirler (Kanpolat, 2016; Ongan-Talay, 1993).

Share ve Silva (2003) ise erkeklerde daha sık öğrenme güçlüğü görüldüğünü belirtenlere cinsiyet yaklaşımı (gender bias) yansıttığı, kızların ve erkeklerin okuma dağılımlarının farklı oluşundan kaynaklandığını; erkeklerin kızlara göre daha düşük ortalama görüldüğünü dile getirmiştir (Demir, 2005). Diğer bir deyişle araştırmalarda cinsiyet farklılıklarının sadece istatistiksel bir yanlılık olduğu vurgulanmaktadır (Demir, 2005). Bazı araştırmalarda ailenin ilk çocuklarında öğrenme güçlüğü görüldüğü saptanmıştır (Whirter ve Acar, 1985; Demir, 2005).

2.6. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi

Çalışmalar ilk olarak 1800'lerin son çeyreğinde iki doktorun öğrenme güçlüğü eş zamanlı çalışmalarına dayanmakta (Pekel, 2010). 12 öğrenme bozukluğunun ilk tipik vakası Morgan tarafından 1896 yılında İngiltere'de "konjenital kelime körlüğü" tanısıyla yayınlanmıştır (Doğan, 2012).

Amerika'da öğrenme güçlüğü alanında, 1960 ve 1975 arasında, bilimsel, topluluk bilinci ve sosyal bilincin gelişimi açısından önemli değişiklikler yaşandı; öğrenme güçlüğü ile ilgili sorunlara yardımcı olacak kaynaklar oluşturarak federal devlet okulu sisteminde politikalar benimsendi (Özeğin, 2014).

Öğrenme engelliliği kavramının ilk tanımı, 1962 senesinde Kirk'a göre konuşma, dil, okuryazarlık, imla, sayısız alanlarının bir veya daha fazlasının geliştirilmesinde gerileme ve bozulma olarak tanımlamıştır (MEB, 2014).

Kirk, bu tanımı olarak Chicago'daki konferansta açıkladı sonra Öğrenme Engelli Çocuklar Derneği olarak adını alacak topluluğa yaptığı konuşmada kullandı ve bu sözleşme Amerika ve dünyada öğrenme engelleri hareketinin ilk başlangıcı olarak kabul edilir (Öz Green, 2014).

1966 yılında, Clements olarak Minimal beyin disfonksiyonu (Minimal Beyin bozukluğu) sendromu açıklanan "öğrenme veya merkezi sinir sistemi işlevlerinde sapmalardan tecelli normal veya normalin üzerinde zeka ile davranışsal sorunları olan çocuklarda durum olarak tanımladı. Hiperaktivite, dikkat ve öğrenme problemlerini inceleyen araştırmacılar, disipline ve yönüne göre yeni terimler, tanımlar ve kavramlar ortaya koydu. Yeni terimlere örnek olarak "disleksi, gelişimsel okuma geriliği, birincil okuma geriliği, algı bozukluğu, hiperaktivite, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu" verilebilir (Doğan, 2012).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu alanda Türkiye'de ve Dünya'da öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalara değinilmiştir. Bu araştırmalar aşağıda Türkiye'den başlayıp Dünya'ya ve uzak tarihten yakın tarihe şeklinde ilerlenmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Demir (2005), öğrenme güçlüğü olan çocukların erken tanısına katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü tanı kriterleri veliler ve öğretmenler tarafından doldurulup, buna göre risk taşıyan ve taşımayan okul öncesi okuyan öğrenciler ve ilkokul birinci sınıf bireylerin zekaları karşılaştırmıştır. Bu belirti listesinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ebeveyn ve öğretmen formları için öğrenme zorluğu semptom listesi faktör analizi ebeveyn değerlendirmeler için 9 faktör ve öğretmen değerlendirmelerine yönelik 3 faktör elde edilmiştir. Öğrenme engeli belirti listesi ebeveyn ve öğretmen formları için faktör analizi, ebeveyn değerlendirmeleri için 9 faktör ve öğretmen değerlendirmeleri için 3 faktör tanımlamıştır. Ebeveyn tarama belirti listesi okul öncesi bireylerde 13,82 ilkokul okuyanlarda 26,43 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin tarama belirti Listesi ortalaması okul öncesi çocuklarda 11.11 iken, ilk öğretimde 20.56'dır. Okul öncesi risk değerlendirme kriterleri 20 puan ve yukarısı ve 1. Sınıflar için ise 30 sayı ve yukarısı olarak belirlenmiştir. Buna göre, ebeveynler tarafından doldurulan öğrenme güçlüğü belirti listesine göre, okul öncesi çocukların %23,5 ve İlköğretim Okulu birinci sınıf çocukların %33,1 riski altında olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler tarafından doldurulan öğrenme güçlük listesine göre, okul öncesi çocukların %15.9 ve İlköğretim Okulu birinci sınıf çocukların% 24.8 risk altında olduğu tespit edilmiştir. Gruplar birlikte incelendiğinde öğretmenlere göre %20,8'si ve ebeveynlere göre %28,7 çocukların risk altında olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada, 10'u ilköğretim öncesi öğrenciden ve 30'u ilköğretim öğrencisinden 30'u olmak üzere 40 riskli, 40 riskli, rastgele seçtikleri profil ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için seçildi. WISC-R zeka testi kullanılıp puanlar tablolar şeklinde verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde riskli grubun sözel performans ve tüm zeka puanlarının risksiz gruba göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasında WISC-R paterleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemek için ki-kare testi yapıp gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. WISC-R Bannatyne değişkenlerini tek yönlü Anova ile karşılaştırılmıştır. Bu sonuca göre riskli grupların mekansal, kavramsal, sıralama ve edinen kategorilerinde diğer gruba göre puan ortalamaları daha düşük olduğu bulunmuştur. İki grup arasında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında risk altındaki grubun genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağarcığı gibi diğer gruba göre daha düşük puan aldığı gözlemlenmiştir.

yargılama, resim düzenleme ve parça birleşmede ise gruplar arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya bakıldığında risk grubundaki tüm çocuklarda öğrenme güçlüğü söz konusu değildir yine de WISC-R zeka tanı koyma puanlamasının standartın üstü olduğu düşünüldüğünde riskli grupları belirlemede kullanılabilir.

Yiğiter (2005), öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ve özel öğrenme güçlüğü çeken kişilerin kaynaştırması tutumları arasındaki korelasyonuna bakılmak için kamuda çalışanlardan 100, özelde çalışan öğretmenlerden 64 kişi rastgele seçilmiştir. Verileri toplamak için çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları belirtmek için “kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği” öğretmenlerin özel eğitim bilgi düzeylerini bulmak için “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” bu bilgileri “Özel Öğrenme güçlüğüne ilişkin soru liste ve en son “öğretmen bilgi anketi kullanmış. Elde eldin datalar SPSS programından analiz edilmiştir. Araştırma çeşitli değişkenler arasında olup olmadığını araştırmıştır bunlar öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi değişkeni, öğrenme zorluğu olan bireylerin kaynaştırma hakkında tutumlarını incelemiştir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin bilgi düzeyi birçok değişkenle bu öğrenme güçlüğüne yeterli olup olmadığına, öğrenme güçlüğü olan bireylerin kaynaştırmasına yönelik, özel öğrenme bir yakını olma veya olmama değişkenine ve yeteri bilgiye bulup bulmama değişkenlerine farklılaşma mevcutken. Öğrenme güçlüğü bilgi seviyesi ve bu zorluğu olan bireylerin kaynaştırma tutumları arasında anlamlı bir bağ rastlanmamıştır.

Yangın, Yangın, Önder ve Saylığ (2016), Lisans öğrencileri ve öğretim elemanlarını öğrenme zorluğu ile ilgili bilinç düzeylerini belirlemek ve bunları karşılaştırmıştır. Bu kapsamda RTE üniversitesinde son sınıf 122 öğrenci ve 5 akademisyenle çalışılmıştır. Araştırma disleksi, diskalkuli, afazi ve aleksi araştıran 6 açık soru kullanılmış ve görüşme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak akademisyenler ve öğrenciler öğrenme güçlüğüyle ilgili bilgi sahip ve iyi bir şekilde tanımlayamamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda şöyle bir öneri verilebilir “çeşitli öğrenme zorluğu ve giderme yöntemleri” gibi sözel bir ders lisans öğrencilerine verilebilir.

Dilber (2017), fen bilimleri dersini veren öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımlı kaynaştırma öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmiş. Çalışması

betimsel bir araştırma niteliğindedir. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı okullarda çalışan Araştırmacı tarafından geliştirilen anket 121 fen bilimleri öğretmenine uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen bulgular doğrultusunda daha derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla 18 fen bilimleri öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen nitel verilerin analizinde içerik ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Yapılan çalışma sonunda, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri ve uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin yeterli ve uygulanabilir "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" hazırlamadıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, fen bilimleri öğretmenlerinin "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" hazırladıkları halde uygulamada sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı" uygulama sürecinde öğrenme güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencileri ile çeşitli sebeplerden ötürü (kalabalık sınıflar ve okulun fiziki yetersizliği gibi) yeterince ilgilenme fırsatı bulamadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi sürecindeki eksikliklerini gidermeleri amacıyla hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Materyal ve kaynak desteğinin olması kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında etkili olabileceğinden öğretmenlere kendi branşlarına yönelik materyal ve kaynak desteği sağlanabilir bulunmuştur.

Arabacı (2018), özel öğrenme güçlüğü hakkında sınıf öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri ve bilgi düzeylerinin yeterlilikleri hakkında görüşleri ve özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi arzularının araştırması amacıyla yürütülen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. 2016-2017 tarihinde katılımcıların eğitim öğretim yılı bahar dönemi bunun yanında 2017-18 eğitim öğretim yılı güz döneminde 213 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yiğiter (2005) tarafından geliştirilen "Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi" ve araştırmacı 7 açık uçlu soru kullanılmıştır. Soru listesinin analizinde her bir öğretmen adayı verdiği doğru cevap sayısına göre ortalama gruplandırılmış ve sınıf öğretmeni adaylarının soru listesinden aldıkları ortalama puan hesaplanmıştır. Öğretmenlik okuyanların sorularına vermiş oldukları yanıtların analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme güçlüğü ile ilgili orta seviyede bilgiye sahip bununla birlikte çoğunun özel öğrenme güçlüğü bilgi sahibi olmadıklarını tespit edilmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının

özel öğrenme güçlükleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri, çocukların özellikleri ve belirtileri hakkında en yetkin ve en azından öğretimde uygulanacak yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Kaçar (2018), Araştırmanın konusu olan matematik öğrenme güçlüğü (MÖG) hakkında alan yazında yeterli çalışma bulunmadığını belirtmiş. Bu güçlüğü ve bu güçlüğü yaşayan bireylerin özelliklerinin farkında olunması, erken tanı ve bireye uygun müdahale programlarının hazırlanmasında sınıf öğretmenlerinin öneminin büyük olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda, alana yapılacak katkı ve sınıf öğretmenlerinin MÖG hakkındaki farkındalıklarının ortaya konması amacıyla bu araştırmanın amacını; öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğü'nün sınıf öğretmenlerinin deneyim ve gözlemlere göre ortaya konması oluşturmaktadır. Bu araştırmada durum çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırma Batman ilinde görev yapan, 2, 3 ve 4. sınıfları okutan, sınıflarında MÖG tanısı almış ya da MÖG olduğu düşünülen öğrencileri olan 79 ilköğretim öğretmeniyle yapılmıştır. Verileri elde etmek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Belirlenen temalar ışığında veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, MÖG' ne dair mesleki bilgilerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını, MÖG' ü için kullanılan "diskalkuli" terimini daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin MÖG ve öğrenme güçlüğüne dair birçok kavram yanılgısına sahip olduğu görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenleri, MÖG olan bireylerin kişisel özelliklerine ve akademik becerilerine dair kayda değer görüşler belirtmişlerdir.

Başar ve Göncü (2018)'nün yaptığı araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki yanlış anlamaları belirlemek, tespit edilen yanlış anlamaları ortadan kaldırmak ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyini artırmaktır. Bu amaçla, çalışma, karma yöntemi ve kullanılan zayıf deney kalıplarından tek grubunun ön test ve son test ile gerçekleştirilmiştir. Kelime İlişkilendirme Testi ve Öğrenme Güçlüğü Bilgi Testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Katılımcılar öğretmenlerden oluşup Uşak il ve ilçelerinde 102 öğretmenden oluşmaktadır. İlk önce ön test yapılmıştır. Ön testten sonra 5 saatlik öğrenme güçlüğü ile ilgili terim yanılgısı eğitimi verilmiştir. Belli bir süreden sonra son test uygulanmıştır. Kavram yanılgısını eğitim öncesi ön teste 538 kelime verilmiştir sonrasında son testteki sayı 2599 olmuştur. Eğitimden sonra anahtar

kavramlarla ilgili kelime sayısında büyük bir artış olmuştur. Kavram yanlışlarında azalma olmuştur. Öğrenme güçlüğü bilgi testinde ön test ve son test arasında bir fark saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili yanlışlara sahip oldukları ve bu yanlışların düzeltilmesine yönelik alınan yanlış anlamların giderilme eğitimi son derece etkilidir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

(Kavale ve Forness, 2000)'in araştırmalarına bakıldığında, öğrenme güçlüğü'nün eleştirel olarak kullanılabilir tanımlarını analiz edilmiştir. Genel tanım sorunu birincil olarak en erken en geç bireysel tanımlarının tartışılmasıyla anlaşılmaktadır. LD tanımlarının, koşulun niteliği hakkında temel bir iç görüş sağlayamadığı sonucuna varıyoruz. Bu başarısızlığın nedenleri, tanımın niteliği ve anlamlı ve anlamlı olan LD'nin operasyonel tanımlarını sağlamadaki zorluklar ile ilgili olarak tartışılmaktadır. Son olarak, tanım problemini çözmenin araçları tartışılmaktadır. Bu çalışmada, orta öğretim çağındaki, öğrenme güçlüğü tanısı alan ve almayan 50 öğrenci, benlik saygıları açısından karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin belirlenmesi için; Piers Harris'in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; iki grup arasında benlik saygısı toplam puanları açısından fark bulunmazken, ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılık “zihinsel/okul durumu” ve “davranış” alt ölçeklerinde ortaya çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı almayan öğrencilerin her iki alt ölçekte de daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır.

Sharma (2004), tarafından yapılmış olan çalışmada; 8-10 yaş aralığında, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden, Hindistan'da yaşayan, öğrenme güçlüğü tanısına sahip 180 çocuğun kişilik özellikleri incelenmiştir. Çalışmada Raven's Standard Progressive Matrices and Draw-A-Man ve Children's Personality Questionnaire (CPQ) araçları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda bu çocukların düşük 34 özgüvenli, kötümser ve kaygılı yapıda oldukları, ayrıca negatif durumlara düşük tolerans gösterdikleri saptanmıştır. Kaygı ölçeği sonuçlarına göre kaygı düzeyi üzerinde kardeş sayısının etkili olduğu, tek çocuk olanların kaygı düzeylerinin kardeşi olan çocuklardan anlamlı şekilde düşük çıktığı görülmüştür. Ayrıca babası işsiz olanların kaygı düzeyleri daha yüksek bulunurken anne mesleğinin kaygı düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Greaty, Hoard, Craven, Nuget ve Numtee (2007), öğrenme güçlüğüne tanımlamak için katı ve esnek matematik başarı kesme puanları kullanılarak, matematiksel anlamda yetersizliği olan ve düşük başarı düzeyi olan ilgili çocuk grupları belirlenmiştir. Bu gruplara ve tipik olarak başarılı seviyesi yüksek çocuk grubuna bir matematiksel biliş, çalışma belleği ve işlem önlemlerinin hızı uygulanmıştır. MLD'li çocuklar, çoğu kısmen veya tamamen çalışma hafızası veya işlem hızının aracılık ettiği tüm matematik biliş görevlerinde eksiklik gösterdi. TA grubuyla karşılaştırıldığında, LA çocukları sayısal bilgilerin işlenmesinde daha az akıcı davrandılar ve daha az ek bilgi sahibi olduklarını biliyorlardı. MLD'yi tanımlamak ve altta yatan bilişsel açıkları belirlemek için yapılan uygulamalar tartışılmıştır.

Klassen ve Lynch (2007), araştırmalarında öğrenme güçlüğü tanısı alan ergenlerde öz-yeterlilik kavramını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü tanısı alan 28 çocuk ve bu çocukların eğitiminden sorumlu 7 öğretmen katılmış, bireysel görüşmelere dayalı yöntem kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların kendilerini verimsiz hissettikleri görülmüştür. Yapabileceklerinin hepsini yapamamaları ve yaptıkları şeylerde de yeterli kaliteyi sağlayamamaları çocukların ortak sorunu olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Çocukların özel öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle sonuçların aynı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaçar (2017)'nin yapmış olduğu çalışmanın değişkenleri belirlenirken ulusal ve uluslararası alan yazındaki çalışmalarda öğretmenlerin bilgi düzeylerini incelendiği araştırmalar taranmıştır. Bu çalışma sonucunda değişkenler öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyi, cinsiyeti, eğitim durumu, branşı, hizmet yılı, bu güçlüğü yaşayan bireylerin yakınlık durumu, okulda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olması, sınıflarında daha evvel özel eğitim seçeneklerinden herhangi birinden tanı alan birinin olması, verilen herhangi bir eğitime katılmış olma durumu, öğrenme güçlüğü ile düzenlenen eğitime katılım sağlama isteği, bu eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kaynaştırma eğitimine yaklaşımları ve ilgili güçlük açısından kendilerine yönelik görüşleri olarak belirlenmiştir. Amaca yönelik benzer çalışmalarda uygulanan benzer bilgi formları gözden geçirilerek öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemek için Kaçar (2017)'nin çevirdiği Alrubaian (2014) ve Alkhateeb'in (2014) hazırlamış olduğu Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu uygun görülmüştür. Demografik bilgi formundaki bilgiler cinsiyet, yaşını, branşını,

eğitim durumu, bu konu hakkındaki bilgi düzeyi, daha önce güçlük çeken öğrenciye sahip olup olmadığı ve bu öğrencilerin kaynaştırmaları konusunda zıt görüş ortaya koyacak şekilde hazırlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanılan araştırma yöntemi, araştırmanın değişkenleri, evreni, örnekleme ve araştırmadaki veri toplama aracından ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Kahramanmaraş'ta görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Kaçar (2017)'nin çevrildiği Alrubaian (2014) ve Alkhateeb (2014)'in hazırlamış olduğu bilgi formu, araştırmanın amaçları ve değişkenleri doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden saha taraması deseni kullanılması uygun bulunmuştur.

Nicel araştırmalarda, sayısal formlarda ifade edilen, ölçülebilir formda ifade edilen verilerdir. Nicel araştırmalarda genellikle kimya ve fizik bilim dallarında başvurulur. Bu yöntem ayrıca " quantitative " (sayısal) araştırma yöntemi de denir, çünkü gerekli olduğunda ölçümler yapılabilir, Genel kabul görmüş formlarda yapılır ve matematiksel tabana aktarılır (Arslan, 2014).

Nicel yöntem objektif bir yöntemdir, ancak fiziksel kimya gibi bilimler dışında kullanıldığında, örneklem mükemmel değildir. Bu, verilerin yorumlanmasını zorlaştırır. Bu yöntem determinizmin cevaplarını almada etkilidir. Parçalar tek tek yorumlanır. Saha tarama tekniği nicel ve nitel araştırmalarda kullanılabilecek bir tekniktir. Araştırmanın konusu olan örneklemin fikirlerini sorgulamak için kullanılır (Gurbetoğlu, 2015).

Nicel araştırma araştırma için yapılan sorular veya anket kapsamında bir toplulukta kişiler arasındaki korelasyonu açığa çıkarmak için kullanılır. Toplumdan alınan cevaplar ile bir veya birden daha çok kişinin aralarındaki korelasyonu ortaya çıkararak çalışmadaki sorular yanıtlanır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim yılı TC Milli Eğitim Bakanlığının altında bulunan Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı

okullarda ortaöğretimde görev yapan 150 öğretmenin katıldığı öğrenme güçlüğü hakkında bilgi düzeyi ölçülen öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	n	%
Toplam	150	
100,00		
Öğrenim	n	%
Lisans	126	84,0
Yüksek Lisans	22	14,7
Ön Lisans	2	1,3
Toplam	150	
100,00		
Hizmet Yılı	n	%
1-5 yıl arası	53	35,3
6-10 yıl arası	26	17,3
11-15 yıl arası	14	9,3
16-20 yıl arası	18	12,0
21-25 yıl arası	16	10,7
25 yıl fazlası	23	15,3
Toplam	150	100,00
Branş	n	%
Kültür Dersi Öğretmeni	105	70,0
Meslek Dersi Öğretmeni	36	24,0
Rehber Öğretmeni	6	4,0
Müdür Yardımcısı	3	2,0
Toplam	150	100,00

3.3. Veri toplama Aracı

Bu araştırmada TC'nin Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde bulunan devlet okullarında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi düzeylerini belirlenmesi ve incelenme yapabilmek amacıyla nicel araştırma yöntemi seçilmiştir. Bu kapsamda, nicel ve nitel araştırmalarda kullanılan saha taraması deseni uygun bulunmuştur. Görüşülen öğretmenlerin kişisel bilgi formundaki sorular hariç diğer soruları “Doğru, Yanlış, Kararsızım” ve “Evet, Hayır, Kararsızım” şeklinde yanıtlamaktadırlar. Amaca uygunluk açısından Kaçar (2017)'nin çevirdiği Alrubaian (2014) ve Alkhateeb (2014)'in Arabistan'da yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü hakkındaki öğretmenlerin bilgi düzeylerini ortaya koymak için araştırmalarında kullandıkları bilgi formları uygunluğu bulunmuştur. Formlar incelenerek öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya koymaya yönelik soruların yanı sıra 29 adet bilgi düzeyini ölçmeye ve 11 adet öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair kendi yeterliliklerini nasıl gördüklerine yönelik sorular içeren bir bilgi formu oluşturulmuştur. Öğrenme güçlüğüyle ilgili temel kavramlarla birlikte genel olarak yanlış bilinen kavramlar da öğretmen bilgi formundaki sorulara eklenmiştir. Alrubaian (2014) ve Alkhateeb'in (2014) araştırmalarında kullandıkları formların güvenirlik değerleri sırasıyla 0,68 ve 0,79 olarak hesaplanmıştır. Araştırma için hazırlanan öğrenme güçlüğü bilgi formu KR21 güvenirlik analizi sonucunda güvenirlik değeri 0,69 olarak hesaplanmıştır. Verilerin normallik analizleri ise Kurtosis değeri 0,815, Skewness değeri -0,870 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler normallik için yeterli olarak kabul edilen +1,5 ve -1,5 değerleri arasındadır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden veri toplama tekniği olarak, “saha taraması” deseni kullanılmıştır. Bu teknikte, elimizde bulunan bilgi formundaki sorular yanıtlanmaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayacak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine bazı değişkenlerin etkisini düzeyini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet yılı, branşı sorularına yanıt aranmıştır. Kişisel bilgi formunda, bilgi formundaki öğretmenlere dair verilere ulaşılmıştır.

yüksek 29 puan alabilecek şekilde doğru cevaplar 1 puan, yanlış ve kararsızım cevapları 0 puan olarak hesaplanır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Veriler için SPSS İstatistik Programı (SPSS 23.0) kullanılmış, Verilerin çözümlemesinde; yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem T testi, ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Öğrenim Durumlarına Göre Farklı mıdır?

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan One-Way Anova testi kullanılarak analiz sonuçları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	S	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme	Lisans	53	56,73	5,04	47	64	53,776	,000*	2-1
güçlüğü	Yüksek	26	45,50	5,61	39	39			3-1
bilgi	Lisans								
düzeyi	Ön Lisans T.	14	40,00	,000	38	56			

*p<,05

Tablo 2’de Katılımcıların öğrenim Durumu değişkenine göre Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p<,05). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre lisans mezunu olan öğretmenlerin puanları, ön lisans tamamlama ve

yüksek lisans öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.2. Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Hizmet Yıllarına Göre Farklı mıdır?

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri hizmet yıllarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan One-Way Anova testi kullanılarak analiz sonuçları Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

	Hizmet Yılı	N	$\bar{x}$	S	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme	1-5 yıl arası	53	52,67	8,17	38	64	21,665	,000*	1-2
Güçlüğü	6-10 yıl arası	26	60,30	1,97	55	63			3-2
Bilgi	11-15 yıl arası	14	57,28	1,85	55	61			4-2
Düzeyi	16-20 yıl arası	18	59,88	2,19	57	64			5-2
	21-25 yıl arası	16	56,12	2,27	51	58			
	25 yıldan fazla	23	47,43	,843	47	49			

*p<,05

Tablo 3'te Katılımcıların hizmet yılı değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyinden aldıkları toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin hizmet yılına göre Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<,05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre 6-10 yıl arası hizmet olan öğretmenlerin puanları, 1-5 yıl arası hizmet, 11-15 arası hizmet, 16-20 yıl arası, 21-25 yıl arası ve 25 yıldan fazla çalışan öğretmenler arasında 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.3. Orta Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Branşlarına Göre Farklı mıdır?

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan One-Way Anova testi kullanılarak analiz sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Tasti Analiz Sonuçları (N=150)

	Branş	N	$\bar{x}$	S	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi	Kültür dersi	105	55,96	6,85	38	64	6,090	,000*	2-1
	öğr.								3-1
	Meslek dersi	36	53,61	53,61	47	63			4-1
	öğr.								
	Rehber öğr.	6	47,00	,000	47	47			
	Müdür yrd.	3	47,00	,000	47	47			

*p<,05

Tablo 4'te Katılımcıların branş değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyinden aldıkları toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin branş göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p<,05). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre kültür dersi öğretmenlerinin, meslek dersi öğretmenlerinin puanları, rehber öğretmen puanları ve müdür yardımcıları arasında kültür dersi öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.4. Orta Öğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu Genel Ortalaması

Öğretmenlerin 29 sorudan oluşan bilgi formunda bulunan sorulara verdikleri yüzdeliğin ortalaması ve standart sapması Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu Ortalaması

	N	$\bar{X}$	SS
Bilgi Düzeyi	150	54,86	6,68066

Tablo 5’te Araştırmaya katılan 150 kişinin öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ortalama puanı $X=54,86$, standart sapmaları 6,68066’dır.

4.5. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Bir Yakınının Olmasına Göre Farklı mıdır?

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri, öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınının olup olmamasına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *T-Testi* kullanılarak analiz sonuçları Tablo 6’ te verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bir Yakınının Olması Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları (N=150)

	Alan	n	$\bar{x}$	S	T	P
Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi	Evet	116	56,26	6,63	148	,000
	Hayır	34	50,05	4,15		

* $p<,05$

Tablo 6’da Katılımcıların öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek puanları ile öğrenme güçlüğü çeken öğrencim oldu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$). Öğrenme güçlüğü çeken yakın bir öğrencim oldu öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek puanları arasında bir farklılık mevcuttur öğrenme güçlüğüne sahip öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenme güçlüğüne sahip olmayan öğretmenlerden daha fazla bilgiye sahiptir. Buna göre öğrenme güçlüğüne çeken öğrencilere sahip öğretmenlerin ve sahip olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<,05$).

4.6. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Daha Önce Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Bir Öğrencisinin Olmasına Göre Farklı mıdır?

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha önce öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencisi olup olmamasına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *T-Testi* kullanılarak analiz sonuçları Tablo 7’ te verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Sahip Bir Öğrenciye Sahip Olması Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları (N=150)

				Alan	n	$\bar{x}$	s	t	P
Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi			Evet		91	55,45	7,20	1,348	,180
			Hayır		59	53,94	5,71		

*p>,05

Tablo 7’de Katılımcıların öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek puanları ile öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrenciye sahip olması puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Öğrenme güçlüğü sahip bir öğrenciye sahip olması değişkeninin öğrenme güçlüğü Bilgi düzeyi ölçek puanları arasında bir farklılık yoktur.

4.7. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Daha Önce Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Hizmet İçi Bir Eğitime Katılıp Katılmamasına Göre Farklı mıdır?

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha önce öğrenme güçlüğüyle ilgili hizmet içi bir eğitime katılıp katılmamasına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *T-Testi* kullanılarak analiz sonuçları Tablo 8’ te verilmiştir.

Tablo 8.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Toplam Puanlarının Özel Eğitimle İlgili Bir Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları (N=150)

	Alan	n	$\bar{x}$	s	t	P
Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi	Evet	59	53,67	8,30	-1,604	,114
	Hayır	91	55,62	5,28		

* $p>,05$

Tablo 8’de Katılımcıların öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek puanları ile özel eğitime katılma olması puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek puanları arasında bir farklılık yoktur.

4.8. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Daha Önce Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Hizmet İçi Bir Eğitime Katılıp Katılmamasına Göre Farklı mıdır?

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenme güçlüğüyle ilgili hizmet içi bir eğitim verişirse katılıp katılmamasına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan T-Testi kullanılarak analiz sonuçları Tablo 9’ te verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Okullarda Verilecek Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları (N=150)

	Alan	N	$\bar{x}$	s	t	P
Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi	Evet	112	56,22	6,75	4,568	,000
	Hayır	38	50,84	4,55		

* $p<,05$

Tablo 9’de Katılımcıların öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek puanları ile öğrenme güçlüğüyle ilgili okullarda verilecek hizmet içi eğitime katılma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$). Evet ve hayır ile öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyi Ölçek puanları arasında bir farklılık vardır. Buna göre eğitim alanların, almayanlara göre öğrenme güçlüğü bilgi düzey puanı daha fazladır.

4.9. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Daha Önce Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Bir Öğrencisinin Olmasına Göre Anova Değerleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha önce öğrenme güçlüğüyle ilgili hizmet içi bir eğitime katılıp katılmamasına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *Betimsel İstatistik Anova Testi* analiz sonuçları Tablo 10' te verilmiştir.

Tablo 10.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencim/Öğrencilerim Oldu Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	s	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi	Evet	108	56,15	6,85	38	64	12,314	,000*	2-1
	Hayır	31	53,12	4,69	47	61			3-1
	Kararsızım	11	47,00	,000	47	47			

* p<,05

Tablo 10'de Katılımcıların öğrenme güçlüğü çeken öğrencim/öğrencilerim oldu değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğrenme güçlüğü çeken öğrencim/öğrencilerim oldu durumuna göre Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p<,05). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri olan öğretmenlerin puanları, öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri olmayan ve kararsız olan öğretmenler arasında öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.10. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Öğrenme Güçlüğü İfadesiyle Bu Araştırmada İlk Defa Karşılaştım Değişkenine Göre Anova Değerleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenme güçlüğü ifadesiyle bu araştırmada ilk defa karşılaştım değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *Betimsel İstatistik Anova Testi* analiz sonuçları Tablo 11’ te verilmiştir.

Tablo 11.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü İfadesiyle Bu Araştırmada İlk Defa Karşılaştım Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	s	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi	Evet	23	47,41	,84	47	49	277,972	,000*	1-2
	Hayır	112	58,19	3,30	49	64			3-2
	Kararsızım	15	41,30	3,30	38	49			

*p<,05

Tablo 11’de Katılımcıların öğrenme güçlüğü ifadesiyle bu araştırmada ilk defa karşılaştım değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Öğrenme güçlüğü ifadesiyle bu araştırmada ilk defa karşılaştım durumuna göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p<,05). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü ifadesiyle ilk defa karşılaşan öğretmenlerin puanları, öğretim güçlüğü ifadesiyle ilk defa karşılaşmayan öğretmenlerin ve kararsız olan öğretmenler arasında öğretim güçlüğü ifadesiyle ilk defa karşılaşmayan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.11. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Öğrenme Güçlüğü Hakkında Yeterli Bilgiye Sahibim Değişkenine Göre Anova Değerleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahibim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *Betimsel İstatistik Anova Testi* analiz sonuçları Tablo 12' te verilmiştir.

Tablo 12.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Hakkında Yeterli Bilgiye Sahibim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	s	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi	Evet	34	48,35	7,02	38	58	59,387	,000*	1-2
	Hayır	65	59,50	2,27	55	64			3-2
	Kararsızım	51	53,27	5,86	47	64			

* $p < ,05$

Tablo 12'de Katılımcıların öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahibim değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahibim durumlarına göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < ,05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmenlerin puanları, öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin ve kararsız olan öğretmenler arasında Öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.12. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencileri Fark Edebilirim Değişkenine Göre Anova Değerleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark edebilirim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *Betimsel İstatistik Anova Testi* analiz sonuçları Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Sınıfında Bulunan Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencileri Fark Edebilirim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	S	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi	Evet	102	56,37	5,44	47	64	40,387	,000*	1-2
	Hayır	18	59,16	1,75	56	63			3-2
	Kararsızım	30	47,13	6,55	38	56			

*p<,05

Tablo 13’te katılımcıların sınıfında bulunan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark edebilirim değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi ölçek toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p<,05). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre sınıfında bulunan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark eden öğretmenlerin puanları, sınıfında bulunan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark edemeyen öğretmenlerin ve kararsız olan öğretmenler arasında sınıfında bulunan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark edemeyen öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.13. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Ders Planları Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler İçin Yeterlidir Değişkenine Göre Anova Değerleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ders planlarının öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yeterlidir değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *Betimsel İstatistik Anova Testi* analiz sonuçları Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Ders Planlarını Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler İçin Yeterlidir Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	S	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi	Evet	42	50,30	7,52	38	61	60,394	,000*	1-2
	Hayır	66	59,87	2,36	55	64			3-2
	Kararsızım	42	51,52	4,85	47	61			

*p<,05

Tablo 14’de Katılımcıların ders planlarını öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yeterlidir değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzey ölçek toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin ders planlarını öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yeterlidir göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p<,05). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre ders planlarını öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yeterli olan öğretmenlerin puanları, ders planlarını öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yetersiz olan ve kararsız öğretmenler arasında ders planlarını öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yetersiz öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.14. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Lisans Eğitimleri Sırasında Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Yeterli Bilgiyi Aldığımı Düşünüyorum Değişkenine Göre Anova Değerleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri lisans eğitimleri esnasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli bilgiyi aldığımı düşünüyorum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *Betimsel İstatistik Anova Testi* analiz sonuçları Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Lisans Eğitim Sırasında Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Yeterli Eğitim Aldığımı Düşünüyorum Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	S	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi	Evet	26	47,92	1,62	47	53	162,271	,000*	1-2
	Hayır	91	59,30	2,29	55	64			3-2
	Kararsızım	33	48,06	6,91	38	58			

*p<,05

Tablo 15'de Katılımcıların lisans eğitim sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli eğitim aldığımı düşünüyorum değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzey ölçek toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin lisans eğitim sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli eğitim aldığımı düşünüyorum göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<,05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre lisans eğitim sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli eğitim aldığımı düşünen öğretmenlerin puanları, Lisans eğitim sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli eğitim aldığımı düşünmeyen öğretmen ve kararsız öğretmenler arasında lisans eğitim sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli eğitim aldığımı düşünmeyen öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.15. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi İhtiyacı Olduğunda Hangi Uzmanlara Baş Vuracağını Bildiklerine İlişkin Değişkenine Göre Anova Değerleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenme güçlüğü hakkında bilgi ihtiyacı olduğunda hangi uzmanlara baş vuracağını biliyorum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *Betimsel İstatistik Anova Testi* analiz sonuçları Tablo 16' te verilmiştir.

Tablo 16.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi İhtiyacı Olduğunda Hangi Uzmanlara Başvuracağını Biliyorum Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	S	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi	Evet	85	55,23	7,39	38	64	17,847	,000*	1-2
	Hayır	39	58,66	2,04	56	64			3-2
	Kararsızım	26	47,92	1,62	47	57			

*p<,05

Tablo 16'da Katılımcıların öğrenme güçlüğü hakkında bilgi ihtiyacı olduğunda hangi uzmanlara başvuracağını biliyorum değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi ihtiyacı olduğunda hangi uzmanlara başvuracağını biliyorum durumuna göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<,05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü hakkında bilgi ihtiyacı olduğunda hangi uzmanlara başvuracağını bilen öğretmenlerin puanları, öğrenme güçlüğü hakkında bilgi ihtiyacı olduğunda hangi uzmanlara başvuracağını bilmeyen öğretmenlerin ve kararsız öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.16. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Kullanılacak Öğretim Yöntemleri Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetmeleri Değişkenine Göre Anova Değerleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılabilecek öğretim yöntemleri konusunda kendimi yeterli hissediyorum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *Betimsel İstatistik Anova Testi* analiz sonuçları Tablo 17' te verilmiştir.

Tablo 17.
Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri Konusunda Kendimi Yeterli Hissediyorum Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	S	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi	Evet	37	49,10	7,20	38	64	27,869	,000*	1-2
	Hayır	65	59,61	2,04	56	64			3-2
	Kararsızım	48	52,85	5,76	47	53			

*p<,05

Tablo 17'de Katılımcıların öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılabilecek öğretim yöntemleri konusunda kendimi yeterli hissediyorum durumu değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılabilecek öğretim yöntemleri konusunda kendimi yeterli hissediyorum durumuna göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<,05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılabilecek öğretim yöntemleri konusunda kendimi yeterli hisseden öğretmenlerin puanları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılabilecek öğretim yöntemleri konusunda kendimi yeterli hissetmeyen öğretmenlerin ve kararsız

öğretmenler arasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılabilecek öğretim yöntemleri konusunda kendimi yeterli hissetmeyen öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.17. Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere İçin Sınavlarda Gerekli Uygulamaları Yapma Değişkenine Göre Anova Değerleri

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sınavlarda gerekli uygulamaları yapabilirim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan *Betimsel İstatistik Anova Testi* analiz sonuçları Tablo 18’ te verilmiştir.

Tablo 18.

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Düzey Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlarının Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler İçin Sınavlarda Gerekli Uyarlamaları Yapabilirim Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Anova Testi Analiz Sonuçları (N=150)

		N	$\bar{x}$	S	Min.	Max.	F	P	Fark
Öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi	Evet	34	48,35	7,02	38	58	62,860	,000*	1-2
	Hayır	67	59,52	2,23	55	64			3-2
	Kararsızım	49	53,00	5,82	47	64			

*p<,05

Tablo 18’de Katılımcıların öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için sınavlarda gerekli uyarlamaları yapabilirim durumu değişkenine göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi toplam puanlar One-Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için sınavlarda gerekli uyarlamaları yapabilirim durumlarına göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<,05$). Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Bonferroini Test sonuçlarına göre öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için sınavlarda gerekli uyarlamaları yapan öğretmenlerin puanları, öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için

sınavlarda gerekli uyarlamaları yapamayan öğretmenlerin ve kararsız öğretmenler arasında öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için sınavlarda gerekli uyarlamaları yapamayan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüyle alakalı bilgi düzeyleri ile ilgili bulgular alan yazınla birlikte tartışılmıştır.

Öğrenim durumu ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyine bakıldığında en düşük bilgi düzeyi ön lisans mezunları, en yüksek bilgi düzeyi ise lisans mezunları olduğunu görmekteyiz. Bazı alan yazın bulgularında yeni lisans mezunları olan okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya konması amacıyla yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü ile alakalı bildikleri bilgilerin doğru fakat eksik olduğu bilgilerin oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir (Pak, 2018).

Hizmet yılı ile ilgili bulgulara incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi en düşük olan 25 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenler olmakla en yüksek bilgi düzeyi ise 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler olduğunu görmekteyiz. Bazı alan yazın bulgularında ise en düşük bilgi düzeyi 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler, en yüksek bilgi düzeyi ise 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler olarak saptanmıştır (Kaçar, 2017).

Branş değişkenine ilişkin bulgulara incelendiğinde, kültür dersi öğretmenlerinin bilgi düzeyi en yüksek olarak bulunmuştur. Bazı alan yazın bulgularında ise sınıf öğretmenliği okuyan öğrenciler ve öğretim elemanlarının öğrenme güçlükler farkındalıklarını belirlemek karşılaştırma yapılmaya gidilen araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin hiçbir öğrenme güçlüğü terimini doğru tanımlayamadığı ve hangi süreçlerin nasıl ve ne şekilde uygulanması gerektiği fikrine sahip olmadıkları belirlenmiştir (Yangın, Yangın, Önder ve Saylı, 2016).

Genel olarak bilgi düzeylerine bakıldığında ise öğretmenlerin “Disleksi, Diskalkuli, Disgrafi” terimlerine çok uzak oldukları görülmektedir. Bazı alan yazın bulgularında ise 1-4 sınıf arasında görev yapan öğretmenlerin disletik çocuklara yönelik farkındalık düzeylerini belirlemesi amacıyla yapılan araştırmada ise sınıf

öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeyleri ile derse girdikleri sınıfların ortalama öğrenci sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir (Akçay, 2014). Disleksi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin bilgilerini ve disleksi öğrencilerine yönelik çalışmalarını belirlemek amacıyla yapılan bir başka çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen Bilgi Formu ve Disleksi bilgi testi, ilgili okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar farklı başlıklar ile sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri incelenmiştir. Veri analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin disleksi özellikleri, disleksi özellikleri, disleksi tanı süreci ve disleksiklerin eğitimi hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu gözlenmiştir (Altuntaş, 2010).

Öğrenme güçlüğüne sahip bir yakını olup olmaması değişkenine yönelik bilgi düzeyi incelendiğinde, yakını olan katılımcılar ile olmayanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bazı literatür bulgularında, ilkökul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlükleri ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırmaya yönelik tutumlar hakkında bilgi düzeyi arasındaki ilişkinin amacı ile ilişkiisel tarama modeline göre yapılan araştırmasının sonucunda, özel öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama ve özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerini yeterli bulup bulmama değişkenlerine göre farklılaştığı bulunurken, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Yiğiter, 2005).

Öğretmenin daha önce öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciye sahip olması değişkenine yönelik bilgi düzeyi incelendiğinde ise daha önce öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciye sahip olan ve olmayan katılımcıların bilgi düzeyleri ortalamasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bazı alan yazın incelendiğinde özel ihtiyaçları olan bireyler, normal bireyler gibi ihtiyaçlarını en iyi karşılayan eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptir. Özel ihtiyaçları olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı eğitim ortamları farklıdır. Bu ortamlardan bazıları; özel okullar, normal okullarda özel sınıflar ve normal sınıflar gibi değişiklikler gösterebiliyor. Kaynaştırmanın anlamı bu çalışmada “özel gereksinimi olan bireylerin destek hizmetin sağlanması, tam veya yarı zamanlı kısıtlayıcı olmayan eğitimin normal sınıflarda sağlanması” olarak kullanılabilir (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004).

Özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp, katılmama ve katılmak isteme ve katılmak istememem değişkeni incelendiğinde, katılanlar ile katılmayanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı fakat katılmak isteyenler ile istemeyenler arasında ise anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bir takım alan yazın incelendiğinde ise öğretmenlik mesleğine, yönetime, eğitim programına, özel eğitime, eğitim teknolojilerine ve özel öğretime ilişkin temel konularda daha önce hizmet içi eğitime katılmış ve katılmamış olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitime gereksinim duyduğu tespit edilmiştir (Buda ve Demirel, 2003).

Öğrenme güçlüğü ifadesiyle bu araştırmada ilk defa karşılaştım değişkeni incelendiğinde, ilk defa karşılaşan katılımcının oldukça fazla olduğu bulunmuştur. Bazı alan yazın incelendiğinde ise Matematik öğrenme Güçlüğü'nün Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem ve Deneyimlerine Göre İncelenmesi amacıyla yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını, MÖG' ü için kullanılan “diskalkuli” terimini daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin MÖG ve öğrenme güçlüğüne dair birçok kavram yanılgısına sahip olduğu görülmüştür (Kaçar, 2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki yanlış anlamaları belirlemek, tespit edilen yanlış anlamaları ortadan kaldırmak ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyini artırmaktır amacıyla yapılan başka bir çalışmada ise karma yöntemi ve kullanılan zayıf deney kalıplarından tek grubunun ön test ve son test gerçekleştirilmiştir. Kavram yanılgılarında da azalma olmuştur. Öğrenme güçlüğü bilgi testinde ön test ve son test arasında bir fark saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili yanılgılara sahip oldukları ve bu yanlışların düzeltilmesine yönelik alınan yanlış anlamaların giderilme eğitimi son derece etkili olduğu görülmüştür (Başar ve Göncü, 2018).

Öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahibim/sahip değilim, öğrenme güçlüğü olan çocukları fark edebilirim/edemem ve ders planlarım öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yeterlidir/değildir değişkenini incelediğimizde ise yeterli bilgiye sahibim cevabını veren katılımcıların bilgi düzeylerinin daha düşük olduğu, fark edebilirim sorusuna kararsızım diyen katılımcıların ise bilgi düzeyi daha düşük olduğu ve ders planlarım yeterli diyen katılımcıların bilgi düzeyi daha düşük olduğu bulunmuştur. Bir takım alan yazın incelendiğinde ise yeterli bilgiye sahibim/sahip değilim, hemen fark edebilirim/edemem ve ders planlarım öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yeterlidir/değildir’ le alakalı bir çalışma yapıldığı görülmemektedir.

Lisans eğitimim sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli eğitim aldığımı düşünüyorum değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ise en düşük bilgi düzeyinin ortalaması evet diyen katılımcılarınadır. Bazı alan yazın bulgularında lisans öğrencilerinin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi seviyeleri ve buna ek olarak yeterlilik hakkındaki fikirleri ve özel öğrenme güçlüğü bilgi edinme arzularının araştırılması amacıyla yürütülen çalışmanın sonucu ise adayların yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Arabacı, 2018).

Öğrenme güçlüğü hakkında hangi uzmanlara danışacağını ve hangi yöntemleri kullanacağını konusunda kendimi yeterli hissediyorum değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ise evet biliyorum diyen katılımcıların bilgi düzeyi bilmiyorum diyen katılımcıya göre daha düşük olduğu ve yeterli hissediyorum cevabı veren katılımcıların bilgi düzeyi en düşük olduğu görülmektedir. Bazı alan yazın incelemeleri sonucunda öğrenme güçlüğü hakkında hangi uzmana danışacağım ve hangi yöntemleri kullanma hissediyorum karşılaştırmaları yapıldığı görülmemektedir.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerinin sınavlarda hangi uyarıları yapacağı değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde evet diyen katılımcıların bilgi düzeyi hayır diyen öğretmenlerin bilgi düzeyinden düşük olduğu bulunmuştur. Bazı alan yazın incelemeleri sonucunda bulunun bir çalışmanın amacı, özel ve genel eğitim sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre eğitim vermeyi amaçlayan farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini tanıtmak ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ve adaptasyonlarını kullanırken izleyecekleri adımlar hakkında açıklamalar yapmaktır. Bu çalışma kapsamında, farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir şekilde uygulanması için izlenebilecek adımlar önerilmiş, her adım ayrıntılı olarak tanımlanmıştır ve farklılaştırılmış öğretimin içeriği, süreci, ürün boyutları, sınırlamaları ve olumlu özelliklerini içerecek şekilde yapılabilecek uyarlamalar dahil edilmiştir (Gül, 2014).

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç ve öneriler bölümünde bulgulara dayalı sonuçların ve bu bilgilere ve sonuçlara bağlı bir şekilde öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Saha taraması kullanılan bu araştırmada orta öğretim ve lisede hizmet veren öğretmenlerin bilgi düzeyinin incelenmiştir.

- Öğrenim durumun değişkeni incelendi de sonuç olarak lisans eğitimi alan kişi sayısı büyük bir farkla çoğunluğu oluşturmaktadır. 126 katılımcı olarak saptanmıştır.
- Hizmet yılına baktığımızda 53 kişiyle en fazla 1-5 yıl arasında katılımcı mevcuttur.
- Demografik bilgiler doğrultusunda son olarak branşa bakıldığında 105 kişiyle büyük bir farkla kültür dersi öğretmenleri bulunmaktadır.
- Bilgi düzeyi doğrultusunda meslek alanında çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili seviyelerini belirlemek amacıyla uygulanan Öğretmen Bilgi Formunda 29 sorudan oluşan bilgi formundaki soruların sonuçlarına bakıldığında meslekte çalışanların çoğunun kararsız olduğu bulunmuştur. Veriler incelenmeye devam edildiğinde öğretmenlerin %54,7'sinin öğrenme güçlüğüne çeken bireylerin sınıf ortamında çok rahat bir şekilde fark edildiği, %34,0'i öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olmadığı, %39,3'ü standart ve standart altı zekâya sahip olduklarını; 48,7i sosyal açıdan bir probleminin olmadığı, %35,3i sosyal beceri konusunda sıkıntı yaşıyıp yaşamadığı hakkında bilgi sahibi olmadığı; %16,7'sinin herhangi davranışsal sorununun olmadığı, %64'ünde davranış sorunları yaşadığı, %19,3'si bu yönde bilgisinin olmadığını; %27,3'ü gerekli olan uygulamalar ile öğrenme güçlüğü'nün tamamen uygun eğitimle aldıklarında öğrenme güçlüğü tamamen ortadan düzeldiği, 38,0'i bilgi düzeyinin olmadığı. Yine öğretmenlerin %5,3'si kız öğrencilerinin bu

problemle daha sık rastlandığına karşı çıkmıştır. %48,7'i nörolojik bir bozukluk olduğu hakkında yanlış bilgi düzeyine sahiptir. Disleksi, diskalkuli ve disgrafi terimleri ile sorular araştırıldığında yeteri bilgiye sahiptir. Öğretmenlerin disleksinin okuma güçlüğü %48,0'u, diskalkulinin matematik öğrenme güçlüğü %16,7'ü, disgrafinin yama güçlüğü %11,3'si zorluk çekildiği bilmekte ve %52'i disleksi, %88,6'i diskalkuli, %83,3'si ise disgrafi hakkında bilgilerinin olmadığını bildirmiştir. %41,3'i disleksi öğrenme güçlüğü'nün diğer adlandırması olduğunu. %34,7 hiç bilgilerinin olmadığını. Yaşla aldıkça sorunun çözülmediğini bilgisine sahipler (%93,3); bireylerin okumada öğrenme zorluğu yaşadığı bildikleri (%60,7); ilaçlarla bir tesiri olmadığına (%60,7); başarısız olanların öğrenme zorluğu çektiğini veya sahip olmadıklarını (%74,7); bu güçlüğü okuma ve yazmayı öğrenme güçlüğü olmadığı (%74,7); tüm yaş periyodlarında görüldüğü (%66,7); DEHB'e sahip olanların öğrenme güçlüğü görülme olasılığı yüksektir (%55,3); bu bireylerde test çömede, not alma ve ders çalışma yeteneklerinde yardıma daha çok ihtiyaç duyarlar. (%69,3); bu güçlüğü sadece özel eğitim hocalarının fark edebileceği yanlışı (%70,0); bu bireylerin başarılı oldukları konular olduğu gibi başarısız olabilmekte (%58,7); sınıfta ödevlerine ayrılan sürenin daha çok ihtiyaç duyulması (%69,3); normal gelişim gösterenlerden pek fazla görselleştirmeye ve testlere daha çok ihtiyaç duyulması (%71,3); bu bireylerin sosyalleşme eğitimine ihtiyaç duyulması (%66,0) ve bu bireyler üniversite sınavına girip meslek sahibi olunabileceği (%58,0) büyük oranda doğru cevaplar alınmıştır. Katılımcıların öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi formu ortalama puanları $X=54,86$, Standart sapmaları $ss=6,68066$ olarak saptanmıştır. Katılımcıların eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ön lisans tamamlayan öğretmenlerin bilgi düzeyi lisans ve yüksek lisansla oranla düşük olduğu görülmektedir. Bilgi düzeyi en fazla olan ise lisans mezunları olarak görülmektedir.

- Hizmet yılı değişkenine ilişkin bilgi düzeyinin ANOVA sonuçları göz önünde bulundurulduğunda hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmektedir. En düşük bilgi düzeyi 25 yıl ve daha fazla deneyimi olan

öğretmenlerdir, en yüksek bilgi düzeyi ise 6-10 yıl arası deneyimi olan öğretmenlerdir.

- Branş değişkenine ilişkin çıkan sonuçlarda ise kültür dersi öğretmenlerinin bilgi düzeyi en yüksek ortalamaya sahiptir meslek dersi öğretmenleri, rehber öğretmenleri ve müdür yardımcılarının bilgi düzeyi kültür öğretmenlerine oranla daha düşük ve birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.
- Bir yakının olup olmaması değişkeninin t-testi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu bu kapsamda evet diyenlerin hayır diyenlerden daha fazla olduğu bildirmişlerdir. Başka değişken olan öğretmenin daha öğrenme güçlüğüne sahip olması bakıldığında t test sonuçlarına bakıldığında evet ve hayır ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığına saptanmıştır.
- Katılımcıların özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkenine ilişkin bilgi düzeyine göre t test sonuçlarına bakıldığında evet ve hayır ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır
- Katılımcıların okullarda verilecek hizmet için eğitimine ilişkin bilgi düzeyi değişkenine t testine göre evet ve hayır ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır evet cevabı ortalamasının hayır cevap ortalamasına oranla daha fazla olduğu bulunmuştur.
- Katılımcıların öğrenme güçlüğüne sahip öğrencim/öğrencilerim oldu değişkenin bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 56,1574, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 53,1290, kararsızım diyen bilgi düzeyi 47,0000, en düşük bilgi düzeyinin ortalaması kararsız olan katılımcılarından ve bu değişkene göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.
- Katılımcıların öğrenme güçlüğü ifadesiyle bu araştırmada ilk defa karşılaştım bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 47,4348, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 58,1964, kararsızım diyen bilgi düzeyi 41,3333, en düşük bilgi düzeyinin ortalaması kararsız olan katılımcılarından. Katılımcıların Öğrenme güçlüğü ifadesiyle

bu araştırmada ilk defa karşılaştım durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

- Katılımcıların öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahibim değişkeninin bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 48,3529, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 59,5077, kararsızım diyen bilgi düzeyi 53,2745, en düşük bilgi düzeyinin ortalaması evet diyen katılımcılarındır. Bu değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Katılımcıların öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri sınıfta fark edebilme değişkeninin bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 56,3725, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 59,1667, kararsızım diyen bilgi düzeyi 47,1333, en düşük bilgi düzeyinin ortalaması kararsızım diyen katılımcılarındır. Bu değişkene göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Katılımcıların öğrenme güçlüğüyle yaptığı ders planların öğrenme güçlüğüne sahip bireylere yeterli olduğu değişkeninin bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 50,3095, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 59,8788, kararsızım diyen bilgi düzeyi 41,5238, En düşük bilgi düzeyinin ortalaması evet diyen katılımcılarındır. Bu değişkene göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.
- Katılımcıların öğrenme güçlüğü hakkında yeterli eğitim aldığı değişkeninin bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 47,9231, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 59,3077, kararsızım diyen bilgi düzeyi 48,0606, En düşük bilgi düzeyinin ortalaması evet diyen katılımcılarındır. Yeterli eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.
- Katılımcıların öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında daha çok effort harcaması gerektiğinin farkında olduğu değişkeninin bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 55,4783, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 58,9643, kararsızım diyen bilgi düzeyi 49,1333, en düşük bilgi düzeyinin ortalaması

kararsızım diyen katılımcılarından ve anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

- Katılımcıların öğrenme güçlüğü hakkında bilgi ihtiyacı olduğunda hangi uzmanlara başvuracağını biliyorum değişkeninin bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 55,2353, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 58,6667, kararsızım diyen bilgi düzeyi 47,9231, en düşük bilgi düzeyinin ortalaması kararsızım diyen katılımcılarından bu değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Katılımcıların öğrenme güçlüğü konusunda gerekli olan yöntemleri kullanma kendini yeterli hissetme değişkeninin bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 49,1081, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 59,6154, kararsızım diyen bilgi düzeyi 52,8542, en düşük bilgi düzeyinin ortalaması evet diyen katılımcılarından bu değişkene göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.
- Katılımcıların öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için sınavlarda gerekli uyarlamaları yapabilirim değişkeninin bilgi düzeyleri bakıldığında evet diyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 55,4783, hayır diyen bilgi düzeyi ortalamaları 58,9643, kararsızım diyen bilgi düzeyi 49,1333, en düşük bilgi düzeyinin ortalaması kararsızım diyen katılımcılarından ve bu değişkene göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Sonuç olarak öğrenme güçlüğü yaşıyan çocuklarda erken tanılamamanın ve ortaöğretim çağındaki uygun yöntem ve tekniklerin uygulanmadığı veya hala fark edilemeyen öğrencilerin fark edilmesi anlamında ortaöğretim ve lisede hizmet veren öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler iki başlıkta sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Ortaöğretim ve Lisede hizmet veren öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalaması ve öğrenme güçlüğüne dair kavramlara yönelik öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrenme güçlüğü hakkında öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli

olmadığı görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin sadece %48,0'ü disleksinin okuma alanındaki öğrenme güçlüğü, %16,7'ü diskalkulinin matematik becerileri alanındaki öğrenme güçlüğü, %11,3'si ise disgrafinin yazma becerileri alanındaki öğrenme güçlüğü olduğunu bilmektedir. Oranlara bakıldığında bilgi düzeyinin düşük oldukları ve bu tanımlara uzak oldukları görülmektedir. Eğitim Bilimleri Fakültesinde eğitim alan herhangi bir alanda bulunan tüm öğretmen adaylarına özel eğitimle alakalı, giderilebilir yetersizliklerle alakalı derslerin eklenmesine bilinçli öğretmenler yetiştirilmesine ihtiyaç vardır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Kahramanmaraş İl merkezinde bulunan On iki şubat ve Dulkadiroğlun'da bulunan okullarda yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri hakkında çeşitli bulgular elde edilmiştir.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerine yönelik benzer araştırmaların Kahramanmaraş ilinde genişletilmesi, daha fazla ilçeye ve okullara ulaşılması veya farklı illerde gerçekleştirilerek Türkiye'nin genel bilgi düzeyinin saptanması ile öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri hakkında daha net bilgilere ulaşılabilir. Ayrıca yapılan ne kadar fazla olursa ve ne kadar çok topluma duyulursa farkındalığıda o kadar yüksek olur.

Yapılacak olan araştırmalarda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalar büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenlere ulaşılmadan önce öğretmen adaylarını bilgilendirmeye yönelikte çalışmalarda planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. ve Hiğde, A. (2018). Matematik Öğrenme Güçlüğüne Sahip İlkokul Öğrencisinin Sınıf Ortamında İncelenmesi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Araştırma Makalesi*, 9 (2), 102-119.
- Akay, S. (2010). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Akçamete, G. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. (Ed. G. Akçamete), Özel Gereksinimi Olan Çocuklar, *Kök Yayıncılık*, Ankara.
- Akıncı, B. (2011). Özgül Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklarda Öz-Kavramı, Algılanan Sosyal Destek ve Sosyo-Demografik Değişkenlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, *Klinik Psikoloji Programı*, İstanbul.
- Altay, M. A. ve Görker, I. (2016). DSM-5 kriterlerine göre özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan olguların psikiyatrik eştanı ve wisc-r proflerinin değerlendirilmesi. Ulusal Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kongresi'nde sunulmuştur. *Türk Nöropsikiyatri Derneği: Ulusal Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kongresi*, İzmir.
- Akçay, D. (2014). İlkokul 1 - 4. sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Altuntaş, F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). (DSM-IV). D.C: APA. 46-53, Washington.
- Arabacı, G. (2017). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

- Arabacı, Ö. (2018). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim, Dalı Yüksek Lisans Tezi
- Ardila, A. (1997). Specific learning disabilities: A neuropsychological perspective. *International journal of neuroscience*, 89(3-4), 189-205.
- Arslan, F. (2014). An investigation into student teacher concerns: probable changes caused by methodology classes and teaching practise (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, K. (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme, 11-13 Mayıs, H.Ü. Kültür Merkezi, Ankara.
- Aydın, S. (2017). Özel Eğitim Kurumlarında Yaşanan Eğitsel-Yönetsel Yetersizlikler ve Çözüm Önerileri (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Bakker, D. J., Van Leeuwen, H. M. P. ve Spyer, G. (1987). Neuropsychological aspects of dyslexia. *Child health and development*, 5, 30-39.
- Bal, A.P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68, Adana.
- Baltacı, B. (2017). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği, Yayınlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Baykoç Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim. *Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*, Ankara.
- Biçer, A. (2019). Stem yaklaşımına dayalı elektrik devre elemanları konusu öğretiminin 5. sınıf özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi (Master's thesis). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading and spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15(5), 663-687.
- Boder, E. ve Jarrico, S. (1982). The Boder test of reading and spelling patterns: A diagnostic screening test for subtypes of reading disabilities. FL: Grune and Stratton, Orlando.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2005). Özel Eğitime Giriş. *Kök Yayıncılık*, Ankara.
- Clausen, J. A. (1905). Family Structure, Socialization and Personality: *Review of Child Development Research*. 2, New York.
- Cooney, T. J. ve 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.
- Çiftçi, İ. (2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Ailelerinin Tanı Öncesi Ve Sonrası Yaşadıkları Süreçlerinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Demir, B. (2005). Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, A., Mamamdov, E ve Yılmazoğlu, M. (2018). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Rehberlik ve Sınıf Öğretmenleri İle Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği (Yüksek Lisans Tezi).

- Demirel, Ö. ve Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Dilber, Y. (2017). Karadeniz Teknik Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Doğan, H. (2012). Özel Öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, Z. (2001). Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Fakültesi.
- Erdoğan, E. (2017). Üsküdar Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. *Yapa Yayınları*, Ankara.
- Gans, A. M., Kenny, M. C. ve Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 36(3), 287-295.
- Geary, D., Hoard, M., Craven, J., Nuget, L. ve Numtee, C. (2007). Matematiksel Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklarda Başarı Eksikliğinin Altında Olan Bilişsel Mekanizmalar.
- Gross- Tsur, V., Manor, O. ve Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(1), 25-33.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Gürdal, G. (2005). İlköğretimin birinci kademesinde öğrencilerin öğrenmelerinde karşılaşılan güçlükler (Yayınlanmamış doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ufuk University Institute Of Social Sciences, Ankara.
- Ho, Anita (Haziran 2004). Etiketlenecek ya da etiketlenmeyecek. *İngiliz Öğrenme Engelliler Dergisi*, 32 (2): 86-92.
- Kaçar, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin Matematik öğrenme Güçlüğü'nün Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem ve Deneyimlerine Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Kanpolat, E. (2016). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar - I. Özel Eğitim-II içinde (ss. 1-21). *Atatürk Üniversitesi AÖF Yayınları*, Erzurum
- Karaca, M. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Kavale, K. ve Forness, S. (2000). Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımları Ne Deyin ve Söyleme: Eleştirel Bir Analiz.
- Klassen Rm, Lynch Sl (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disability*, 40(6):494–507.
- Koç, B. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerine Yönelik Uygulamalarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. N. Sargın, S. Avşaroğlu ve A. Ünal (Ed.), *Eğitimden Psikolojik Yansımalar içinde. Çizgi Kitapevi*, Konya.
- Korkmazlar, Ü. (2003). Özel öğrenme bozukluğu. Farklı Gelişen Çocuklar İçinde. Edt: Adnan Kulaksızoğlu, *Remzi Kitabevi*, İstanbul.
- Lee, S. (1993). Öğrenme Engellilik Alt Gruplarında Çalışma Belleği.

- Masutto, C., Bravar, L. ve Fabbro, F. (1994). Neurolinguistic differentiation of children with subtypes of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 8; 520-526.
- Mc. Cleam, G. E. (1964). Genetics and behavior development. M. L. Hoffman ve L. W. Hoffmen, Ed. *Review of Child development*, 1. Russel Sage Foundation, New York.
- MEB (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi, Öğrenme güçlüğü. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Messenger, C., Emerson J. ve Bird, R. (2007).” Dyscalculia in Harrow”. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 204, 37–39.
- Molfese, V., Molfese, D., Molnar, A. ve Beswick, J. (2006). Developmental dylexia and dysgraphia. *Encyclopedia of Language and Linguistic* (2nd ed.), Oxford: Elsevier. 485-491, K. Brown.
- Ongan-Talay, A (1993). Özgün Öğrenim Güçlüklerini Okul Öncesi Dönemde Tanımlayabilir miyiz”. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 15, 49- 57.
- Orhan, S. ve Genç, G.K. (2015). Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmet Uygulamaları ve Örnek Ülke Karşılaştırması. Sakarya Üniversitesi, *Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri*, 35/2, Sakarya.
- Özyeşil, Z. (2014). Öğrenme Güçlükleri Nedir? Öğrenme Güçlüklerinin Tarihçesi. S. Yıldırım Doğru, (Ed.), Öğrenme Güçlükleri içinde (ss.21-32). *Eğiten Kitap*, Ankara.
- Özyürek, M. (2001). Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. *Nobel Yayınevi*, İstanbul.
- Pak, Y. (2018). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Pak, Y. (2018). Yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

- Pekel, D. (2010). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pratt, H.D. ve Patel, D.R. (2007). Learning disorders in children and adolescents. *Clinics in Office Practice*, 34; 361-374.
- Sabuncuoğlu, O. (2016). Öğretmen Gözlemlemenin Öğretmeyi Öğrenmedeki Yeri Nedir: Öğretmenin Kariyerinde Fark Yaratabilir mi?/The Place of Peer Observation in Learning to Teach: Can it Make a Difference in the Teacher's Career?. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1).
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". İstanbul Bilim Üniversitesi, *Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995) Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R). uygulama kitapçığı. *Türk Psikologlar Derneği*, Ankara.
- Sema, B. A. T. U., İFTAR, G. K. ve Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, *Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), Ankara.
- Sharma, G. (2004). A Comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their nonlearning disability peers. *Learning Disability Quarterly* 27:127- 140.
- Silani G., Frith U., Demonet, J.F., Fazio, F., Perani, D., Price, C., Frith, C.D. ve Paulesu, E. (2005). Brain abnormalities underlying altered activation in dyslexia: a voxel based morphometry study. *Brain*, 128; 2453-2461.
- Silver, L.B. (2002). Developmental learning disorder. M. Lewis (Ed.), *Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook* (3rd Ed.), Baltimore: Lippincott.

- Şenel, H. G. (1996). Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 68-75, Ankara.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231
- Spencer, T, Biederman J, Wilens, T. (1999). Attention deficithyperactivity disorder and comorbidity. *Pediatr Clin North Am*, 46(5):915-927.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th) Pearson, Boston.
- Taşdemir-Yılmaz, N. (2010). Bilişsel müdahale programının öğrenme performansı düşük öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tayyar, C. (1996). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (GİSD-A Testi) İle İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretimi Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 2(2).
- Topbaş, S. (1997). Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Eskişehir Syf:55
- Topçu-Kabasakal, Z. (2014). Öğrenme ve Öğrenmenin Gelişimi. S. Yıldırım Doğru, (Ed.), Öğrenme Güçlükleri içinde (ss.1-20). *Eğiten Kitap*, Ankara.
- Ün, D. (2009). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walmsley, J. (2010). Normalleşme, Özgürleştirici Araştırma ve Öğrenme Engellilikte Kapsayıcı Araştırma.

- Whirter, J.J. ve Acar, N. V. (1985). Çocukla İletişim "Öğrenme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı". *Milli Eğitim Yayınları*, Ankara.
- Williams, R. J. (1967). The biological approach to the study of personality. T. Millon Ed., Theories of psychopatology. Philadelphia.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlığ A. (2016) *Dergi Park Education Sciences* 11,4 Sayfalar 243 – 266
- Yazıcı, E. (1996). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldızeli, A. (2000). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.

EKLER

EK 1: Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu

Bu bilgi formu sizinle ilgili bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Size en uygun olanı işaretleyiniz.

1. Öğrenim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Ön Lisans tamamlama ()
2. Hizmet Yılınız: 1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası () 16-20 yıl arası
21-25 yıl arası () 25 yıl ve daha fazla ()
3. Branşınız: Kültür Dersi Öğretmeni () Meslek Dersi Öğretmeni () Rehber
Öğretmen () Müdür () Müdür Yardımcısı ()
4. Öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınınız var mı? Evet () Hayır ()
6. Sınıfınızda öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrenciniz var mı? Evet () Hayır ()
8. Özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katıldınız mı? Evet () Hayır ()
9. Öğrenme güçlüğü ile ilgili okulunuzda verilecek bir hizmet içi eğitime katılmak
ister misiniz? Evet () Hayır ()

I. Bölüm: Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Bilgi Formu

Bu bilgi formunda öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyiniz ile ilgili bilgi toplamak hedeflenmiştir. Lütfen sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Doğru	Yanlış	Karasızım
1) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıf içinde fark edilmesi çok kolaydır.	()	()	()
2) Öğrenme güçlüğü yaşla birlikte tamamen ortadan kalkan bir hastalıktır.	()	()	()
3) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuduklarını anlamada sorunları yoktur.	()	()	()
4) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler normal ve/veya normalaltı zekâya sahiptirler.	()	()	()

- | | | | |
|---|-----|-----|-----|
| 5) Öğrenme güçlüğü ilaçla tedavi edilen bir bozukluktur. | () | () | () |
| 6) İlkokul birinci sınıfta bazı harfleri ters yazma öğrenme güçlüğü'nün kesin belirtisidir. | () | () | () |
| 7) Başarısız öğrencilerin tamamı öğrenme güçlüğüne sahiptir. | () | () | () |
| 8) Öğrenme güçlüğü sadece okuma ve yazmayı öğrenememe sorunudur. | () | () | () |
| 9) Matematik problemlerini anlama ve çözme becerilerindeki sorunlar öğrenme güçlüğü ile ilgili değildir. | () | () | () |
| 10) Öğrenme güçlüğü tüm yaş gruplarında görülür. | () | () | () |
| 11) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler zayıf sosyal becerilere sahiptir (Arkadaş edinme vb.). | () | () | () |
| 12) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler tüm akademik alanlarda ortalamanın altındadır. | () | () | () |
| 13) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu görülme oranı normal bireylere göre daha fazladır. | () | () | () |
| 14) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ders çalışma, not alma, test çözme becerilerinde yardıma ihtiyaç duyarlar. | () | () | () |
| 15) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri sadece özel eğitim öğretmenleri fark edebilir. | () | () | () |
| 16) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler bazı akademik alanlarda zayıfken diğer alanlarda çok başarılı olabilirler. | () | () | () |
| 17) Disleksi okuma alanında görülen öğrenme güçlüğüdür. | () | () | () |
| 18) Diskalkuli yazma alanında görülen öğrenme güçlüğüdür. | () | () | () |
| 19) Disgrafi matematik alanında görülen öğrenme güçlüğüdür. | () | () | () |
| 20) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler sınıf içi ödevleri tamamlamak için daha çok zamana ihtiyaç duyar. | () | () | () |
| 21) Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde davranış problemleri görülmez. | () | () | () |
| 22) Öğrenme güçlüğünden kaynaklanan akademik sorunlar doğru uygulamalarla tamamen ortadan kaldırılır. | () | () | () |
| 23) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha çok görsel desteğe ve alıştırmaya ihtiyaç duyar. | () | () | () |

- | | | | |
|---|-----|-----|-----|
| 24) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duyabilir. | () | () | () |
| 25) Öğrenme güçlüğü daha çok kızlarda görülen bir problemdir. | () | () | () |
| 26) Öğrenme güçlüğü nörobiyolojik bir bozukluktur. | () | () | () |
| 27) Öğrenme güçlüğü olan bireyler üniversite sınavını kazanabilir ve bir meslek sahibi olabilirler. | () | () | () |
| 28) Duygusal ve davranışsal sorunlar öğrenme güçlüğünün ana sebebidir. | () | () | () |
| 29) Disleksi öğrenme güçlüğünün diğer adıdır. | () | () | () |

II. Bölüm: Öğrenme Güçlüğüne Dair Öğretmen Görüş Formu

Bu formda öğrenme güçlüğü hakkındaki öz yeterlilik algınız ile ilgili bilgi toplanmak amaçlanmıştır. Lütfen sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.

- | | Evet | Hayır | Karasızım |
|---|------|-------|-----------|
| 1) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencim/öğrencilerim oldu. | () | () | () |
| 2) Öğrenme güçlüğü ifadesiyle bu araştırmada ilk defa karşılaştım. | () | () | () |
| 3) Öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahibim. | () | () | () |
| 4) Sınıfımda bulunan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark edebilirim. | () | () | () |
| 5) Ders planlarım öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yeterlidir. | () | () | () |
| 6) Lisans eğitimim sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli eğitim aldığımı düşünüyorum. | () | () | () |
| 7) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için sınavlarda gerekli uyarlamaları yapabilirim. | () | () | () |
| 9) Öğrenme güçlüğü hakkında bilgi ihtiyacım olduğunda hangi uzmanlara başvuracağımı biliyorum. | () | () | () |
| 9) Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılabilecek öğretim yöntemleri konusunda kendimi yeterli hissediyorum. | () | () | () |

Ek 2. Anket İzin Formu



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.10330487
Konu : Anket İzin Talebi (Tuğçe KÖŞK)

27.05.2019

Sayın Tuğçe KÖŞK
Necip Fazıl Mah. İkizkent Apt.
A Blok Kat:8 No:6
Onikişubat / KAHRAMANMARAŞ

İlgi: a) 23/05/2019 tarihli dilekçeniz.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

Müdürlüğümüze vermiş olduğunuz ilgi (a) dilekçe ekinde bulunan "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı çalışmanın ilimiz Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesine yönelik izin talebi Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı için izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Duran DOĞAN
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1 - Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2 - Veri Toplama Araçları (4 Sayfa)

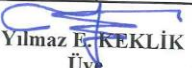
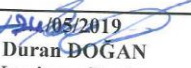
Güvenli Elektronik İmza
Aşağı ile Ayndır: 22.05.2019
İbrahim AZKARA
V.H.K.I.

Adres: ARGE Virayon 2023-MAH KABAÇ
Yenişehir Mahallesi Çalı Zarifoğlu Caddesi No:1
Elektronik Ağı: kmaras@meb.gov.tr
e-posta: arge46@meb.gov.tr

Bilgi için:Dilek KUZUN
Cep:537 404 15 11
Tel: 0 (344) 216 46 90
Faks: 0 (344) 216 47 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 9651-0cdf-30b9-a1bf-1582 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Araştırma İzni Değerlendirme Formu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Eğitim ve Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ARAŞTIRMA İZNİ DEĞERLENDİRME FORMU	
Araştırma Sahibinin;	
Adı ve Soyadı	Tuğçe KÖŞK
İletişim Adresi (İzin belgesinin gönderileceği adres)	Necip Fazıl Mah. İkizkent Apt. A Blok Kat:8 No:6 Onikişubat
Telefon Numarası	0533 838 6877 / 0533 811 2287
E-Posta Adresi	tugcekosk93@gmail.com
Bağlı Bulunduğu Kurum/Üniversite/Enstitü	Yakın Doğu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İlçeler	Onikişubat, Dulkadiroğlu
Araştırma Yapılacak Eğitim Kademesi (Anaokulu-İlkokul-Ortaokul-Lise)	Ortaokul, Lise
Çalışma Grubu (Öğretmen/Öğrenci/İdareci)	Öğretmenler
Araştırmanın Konusu	"Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi"
Araştırmanın Süresi	2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı
Çalışmanın Türü (Bireysel / Üniversite Onaylı)	Bireysel Çalışma
Üniversite / Kurum Onayı (Var / Yok)	Yok
Çalışma Türü (Araştırma/Proje/Ödev/Tez)	Tez
Veri Toplama Araçları	Bilgi Formu
Etik Kurulu Raporu (Var / Yok)	Yok
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma kapsamında; Kahramanmaraş iline bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu veri toplama çalışmalarının, okul müdürünün uygun göreceği bir eğitim-öğretim günü ve saatinde, eğitim-öğretim aksatılmadan yapılması komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon Kararı	Oy Birliği ile Alınmıştır.
 Emre ARICI Üye	 Yılmaz E. KEKLİK Üye
 Dilek KUZUN Üye	 Duran DOĞAN Komisyon Başkanı

TURNITIN (İntihal Raporu)

tuğçe köşk tez

ORJINALLIK RAPORU

% **15**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **10**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **2**

YAYINLAR

% **14**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	% 5
2	Submitted to Gıme American University Öğrenci Ödevi	% 2
3	www.dysspeld.eu İnternet Kaynağı	% 1
4	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	sbedergi.ibu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	gul6.bim.gantep.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	Submitted to Hacettepe University Öğrenci Ödevi	% 1
9	dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1