



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP 13-18 YAŞ
ARALIĞINDAKİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN BİLGİLENDİRME
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

YAŞAR UÇAK

**Lefkoşa
Haziran, 2023**

YAŞAR UÇAK

TEZİN BAŞLIĞI

DOKTORA TEZİ

2023

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP 13-18 YAŞ
ARALIĞINDAKİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN BİLGİLENDİRME
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

YAŞAR UÇAK

TEZ DANIŞMANI






Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Lefkoşa


Haziran, 2023

Onay

Yaşar Uçak tarafından hazırlanan “Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip 13-18 Yaş Aralığındaki Öğrencilerle Çalışan İngilizce Öğretmenlerine Uygulanan Bilgilendirme Programının Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı tez, kapsam ve nitelik açısından kalite standartlarına uygunluğu ile ilgili Özel Eğitim Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak 19/06/23 tarihinde kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Adı – Soyadı	İmza
Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ	
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE	
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Umut AKÇIL	
Danışman:	Doç Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK	

Özel Eğitim Anabilim Dalı Başkanı Onayı

19/06/23

Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok
Anabilim/Anasanat Dalı Başkanı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı


...../...../20
Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can Başer
Enstitü Müdürü



Etik İkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Yaşar UÇAK

...../...../2023

Teşekkür

Eğitimim boyunca ve bu çalışmamın hazırlanmasında her zaman yanımda olan, bana yol gösteren, her konuda desteğini ve emeğini benden esirgemeyen, bilgisiyle ve tecrübeleriyle daima yol gösterici olan değerli hocam tez danışmanım Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK'a,

Özel eğitim alanında çalışmama vesile olup beni cesaretlendiren ve kıymetli görüşlerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya, Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE, Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ ve Doç.Dr. Umut Akçıl'a

Uygulama sürecinde değerli vakitlerini ayırıp bilgi, görüş ve önerilerini esirgemeyen katılımcılara,

Doküman elde etmem ve tezin dikte edilip hazırlanması konusunda teknik bilgileriyle yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşlarıma,

Ve son olarak çalışma sürecim boyunca maddi ve manevi desteğiyle hep yanımda olup bana her daim yoldaş olan sevgili eşim Dr. İffet ATALAY UÇAK ve canım kızlarım Firdevs ve Beyza'ya

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşar UÇAK

Özet

Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip 13-18 Yaş Aralığındaki Öğrencilerle Çalışan İngilizce Öğretmenlerine Uygulanan Bilgilendirme Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Uçak, Yaşar

Doktora, Özel Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok

Haziran 2023, 157 sayfa

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) gösteren bu öğrencilerin, genel olarak okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri, matematik, dil gelişimlerinde, İngilizce derslerinde akranlarına göre gerilikleri olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, bu öğrencilerle çalışan İngilizce öğretmenlerinin bu öğrettiği konulara yönelik eğitimlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması bir gerçekliktir.

13-18 yaş aralığında ÖÖG sahip öğrencilerle çalışan, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü konusunda bazı sorunlar yaşamalarının temel nedeninin eğitim yetersizliği olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak ülkemizde bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, ÖÖG olan öğrencilerle çalışan İngilizce öğretmenleri için bilgilendirici bir öğretim programı geliştirilerek ve uygulanan eğitim programı sonrasında öğretmenlerin programın etkinliğine yönelik görüşlerinin ve ÖÖG alanıyla ilgili bilgi yeterliklerinin ortaya çıkartılmasıdır.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma deseninin birlikte yürütüldüğü sıralı karma modeli kullanılmıştır. Bu çalışma 3 aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG Olan öğrencilerde karşılaştıkları sorunların belirlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda “ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Öğretim Programı” geliştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel araştırma yöntemlerinden, “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan İngilizce öğretmenleri deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılıp her iki gruba öğretim programının öncesi ve sonrasında Deniz ve Sarı (2019) tarafından geliştirilen “ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna “ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlilikleriyle İlgili Bilgilendirme Programı” ayrıca uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubunda yer alan öğretmenlere ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlilik Programının etkisine yönelik görüşlerin alınmasında nitel araştırma yöntemlerinden “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin vermiş oldukları görüşler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öğretmenler için geliştirilen ve uygulanan bilgilendirme programına katılan yabancı dil öğretmenlerinin, ÖÖG alan bilgisiyle ilgili yeterlilik düzeyleri, eğitime katılmayan öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Yine öğretmenlerin ÖÖG alanına yönelik hazırlanan bilgilendirme programına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, öğretmenlerin ÖÖG alanına ilişkin yeterliliklerini artırmada kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: özel öğrenme güçlüğü, bilgilendirme programı, öög ingilizce eğitim yeterlilik düzeyi, karma yöntem.

Abstract**An Investigation of Efficiency of Information Program Applied to English Teachers Working With Students Aged 13-18 Who Have Specific Learning Difficulties****Uçak, Yaşar****PhD, Department of Special Education****Thesis Supervisors: Assoc. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok****June 2023, 157 pages**

It can be stated that these students with specific learning difficulties (SLD) generally have retardation in reading, reading comprehension, writing skills, mathematics, language development, and English courses compared to their peers. Therefore, the training of English teachers working with these students on the subjects they teach is at a level that meets the needs of these students.

It has been revealed that the main reason why teachers working with students with SLD between the ages of 13-18 have some problems with specific learning difficulties do not have adequate education. However, studies on this subject are seemed to be limited. Therefore, the aim of this research was to develop an informative curriculum for English teachers working with students with SLD and to reveal the teachers' views on the effectiveness of the program and their knowledge competencies in the education field of SLD after the training program.

The sequential mixed model in which qualitative and quantitative research designs were carried out together was used in this research. This study was completed in 3 stages. In the first stage, "Semi-Structured Interview Method", one of the qualitative research methods, was used to determine the problems faced by English teachers during education of students with SLD. In the second stage of the research, "Experimental Research Model with Pre-test-- Control Group", one of the quantitative research methods, was used. The English teachers who participated in

the study on a voluntary basis were divided into two groups, as the experimental and control groups, and the "Special Education Teacher Competency Scale" developed by Deniz and Sarı (2019) was used for both groups before and after the teaching program. In the study, the "Information Program on Teacher Competencies in the field of SLD" was also applied to the experimental group. In the third stage, the "Semi-Structured Interview Method", one of the qualitative research methods, was used to get the opinions of the teachers in the experimental group on the effect of the SLD Field Teacher Competence Program. The opinions given by the teachers were analysed descriptively.

At the end of the study, when the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups were compared, the proficiency levels of the foreign language teachers who participated in the information program developed and applied were found to be statistically significant which is higher than the teachers who did not participate in the training ($p < 0.05$). The teachers' views on the information program prepared for the SLD field were positive and this program should be used to increase the competence of teachers in the field of SLD.

Keywords: specific learning difficulties, information program, sld english education sufficiency level, mixed method.

İçindekiler

Onay	I
Etik İlkeler Uyumluk Beyanı	II
Teşekkür.....	III
Özet	IV
Abstract	VI
İçindekiler	VIII
Tablolar Listesi.....	XIII
Kısaltmalar	XIV

BÖLÜM I

Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar).....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	8

BÖLÜM II

Alanyazın	10
Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı	10
Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	11
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri.....	15
Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Belirtileri.....	16
Öğrenme Güçlüğünde Gelişimi Etkileyen Psikolojik Süreçler	17
Bellek.....	17
Örüntüleme	19
Dikkat	19
Çevre.....	19

Duygular	20
Motivasyon	20
Beslenme.....	20
Uyku	20
Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Ergenlik Döneminde Yaşanan Güçlükler	21
Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri	21
Erken Müdahale Yöntemleri.....	22
Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Tanılanmasında Kullanılan Testler	23
Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	23
Okuma Güçlüğü - Disleksi	24
Yazılı Anlatım Güçlüğü- Disgrafi	26
Matematik İşlemleri Yapmada Güçlük - Diskalkuli.....	27
İşitsel İşleme Bozukluğu.....	31
Görsel Algı/Görsel Motor Yetersizliği	32
Özel Öğrenme Güçlüğü'nde Eğitsel Program Yaklaşımları	32
Kephart Algısal-Motor Programı.....	33
Getman'ın Eğitim Programı	33
Frostig Görsel Algı Eğitim Programı	33
Duyulara Dayanan Eğitim	34
MEB Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Program.....	35
Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerde Kullanılan Öğretim Yöntemleri. 36	
ÖÖG sahip öğrencilere ders veren Yabancı Dil Öğretmen Yeterlilikleri	36
Yeterlilik	36
Öğretmen Yeterlilikleri	37
Etkili Öğretmen Özellikleri	41
ÖÖG Eğitiminde Öğretmen	44
Öğretmen Etiği.....	47
Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin İngilizce Öğretimi	48
Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Dil Gelişimlerinin Desteklenmesi.....	51

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Kaynaştırma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	52
Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	57
İşitsel-Dilsel Öğretim Yöntemi.....	57
İletişimci Yaklaşım Yöntemi	58
Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi.....	59
Fiziksel Tepki Yöntemi.....	59
İlgili Araştırmalar	60
Yurt İçi Araştırmalar.....	60
Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar.....	62

BÖLÜM III

Yöntem.....	66
Araştırmanın Modeli	66
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	68
Veri Toplama Araçları.....	73
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Talep ve İhtiyaçlarına Yönelik Görüşme Formu	74
Özel Öğrenme Güçlüğü Alan Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (ÖÖGAÖYÖ)	75
Verilerin Analizi.....	75

BÖLÜM IV

Bulgular.....	79
Tanımlayıcı İstatistiksel Analizler.....	79
Katılımcıların, Öğretmen Yeterlilik Ölçeğindeki Sorulara Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular	79
Yorumlayıcı İstatistiksel Analizler.....	80
Katılımcı Öğretmenlerin Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	81
ÖÖG Alanı Bilgi Yeterlilik Düzeyinin Karşılaştırılması.....	81
ÖÖG Alanı Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterlilik Düzeyinin Karşılaştırılması	82

ÖÖG Alanı Meslek Bilgisi Yeterlilik Düzeyinin Karşılaştırılması	83
Katılımcıların, Geliştirilen ÖÖG Alanı Öğretmen Eğitim Bilgilendirme Programına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	84
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler ve Özellikleri İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler	85
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilere Dönük Öğretim Düzenlemeleri ve Uygulamaları İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler	87
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilerin Yasal Hakları İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler	88
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilerin Karşılaştıkları Akademik Problemler İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler	88
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilerin İhtiyaçlarına Uygun Plan Hazırlama ve Uygulama İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler	89
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin BEP Geliştirme ve Uygulanması İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler	90
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Aile Eğitimi Ve Rehberliği İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler	91
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Kullanılabilecek Özel Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler.....	92
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Öğretim Teknoloji ve Materyal Geliştirme İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler.....	93
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilerin Problem Davranışları ile Baş Edebilme İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler.....	93
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Uygun Ölçme Araçları Hazırlama, Geliştirme ve Değerlendirme İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler	94
Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğretimi Etkililiği İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler	95
Eğitim Programının İçeriğine Eklenmesi Talep Edilen Konularla İlgili Görüşler	97
Eğitim Programı İle İlgili Genel Görüşler.....	98

BÖLÜM V

Tartışma.....	99
---------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	106
Sonuçlar.....	106
Öneriler.....	109
Uygulamaya Yönelik Öneriler	109
İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	110
Kaynakça.....	112
Ekler	125
Ek-1 Araştırmanın Aşamaları.....	126
Ek-2 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Talep ve İhtiyaçlarına Yönelik Görüşme Formu	127
Ek-3 Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programı.....	130
Ek-4 Uygulanan Programa Yönelik Öğretmen Görüşme Formu	136
Ek-5 İntihal Raporu	139
Özgeçmiş.....	140

Tablolar Listesi

	Sayfa
Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler	70
Tablo 2. Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte Dağılımına İlişkin Bilgiler	70
Tablo 3. Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüm Dağılımına İlişkin Bilgiler	71
Tablo 4. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğindeki Çalışma Sürelerine İlişkin Bilgiler	71
Tablo 5. Katılımcıların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Sürelerine İlişkin Bilgiler	72
Tablo 6. Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Dağılımına İlişkin Bilgiler	72
Tablo 7. Katılımcıların Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Hizmet içi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bilgiler	73
Tablo 8. Araştırma Verilerinin Normallik Analizi Sonuçları	77
Tablo 9. Katılımcıların ÖÖG Alanı Bilgi Yeterlilik Düzeylerinin Ortalama Puanları	81
Tablo 10. Katılımcıların ÖÖG Alanı Bilgi Yeterlilik Düzeylerinin Grup Türüne Göre Farklılaşma Analizi	81
Tablo 11. Katılımcıların ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Ortalama Puanları	82
Tablo 12. Katılımcıların ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Grup Türüne Göre Farklılaşma Analizi	83
Tablo 13. Katılımcıların ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Ortalama Puanları	83
Tablo 14. Katılımcıların ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Grup Türüne Göre Farklılaşma Analizi	84

Kısaltmalar

- ÖÖG** : Özel Öğrenme Güçlüğü
- ÖEP** : Öğretmen Eğitim Programı
- SLD** : Special Learning Difficulties (Özel Öğrenme Güçlüğü)

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın varsayım ve sınırlılıkları da sunulmuştur.

Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, dil, matematik becerileri, yazma becerilerinde problemler gösteren kişilerdir. Türkiye’de bu öğrenciler için akranları ile beraber kendi sınıf içi ortamlarında eğitim ve öğretim görmeleri şeklinde bir ‘kaynaştırma’ uygulaması yapılmaktadır. Alan yazın tarandığında, özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin akademik anlamda eksik oldukları, diğer bir ifadeyle, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan İngilizce öğretmenlerinin bu doğrultuda uygulanan eğitimlerin etkin ve verimli şekilde yürütülmesine ilişkin yeterli eğitim ve donanıma sahip olmadıklarına yönelik değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler farklı özellikler taşımakla birlikte öğretmenlerden alınan bilgilere göre sınıf ortamında yaşadıkları bazı sorunlar şu şekilde sıralanmaktadır; İngilizce okuma da, yazma da okunuşu ve yazılışı farklı olan sözcükleri karıştırma da ve okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşama; rakam içeren metinlerin yazımın da 3-4-7-6 ve 9’u ters yazmaları ve oyun bazlı eğitimler yapılırken motor becerilerde sorun yaşama nedenleriyle; akademik başarının düşük olabilmesi, Algılama anlamında zorluk yaşama, akademik, sosyal ve iletişim becerilerinde diğerleriyle kıyaslandığında geride kalma; dikkatsizlik, isteksizlik ve afallama; bilgileri hatırlamakta zorlanma, yavaş ve zor öğrenme, ev ödevlerinde ve sınavlarda sorun yaşama, düzensiz not defter vb. tutma, aşırı hareketli olma, dağınık olma ve özgüven düşüklüğü gösterme; öğretmenlerin bu öğrencilerin velileriyle nasıl iletişim kuracaklarını ayrıca sınıfta davranış sorunu da gösteren bu öğrencilerle nasıl baş edecekleri konusuna dikkat çekmişlerdir.

Konuya ilişkin olarak daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, alan yazında farklı içeriklerde çalışmalar yer aldığı görülmektedir. Bunlardan, Özkardeş (2012) tarafından yapılan çalışmada, 1972-2011 yılları arasında Türkiye’de özel

öğrenme güçlüğü (ÖÖG) alanında yayınlanan akademik çalışmalar gözden geçirilmiş ve konuya ilişkin genel bir değerlendirme yapılmış hala ÖÖG ile ilgili bilgi eksikliğinin bulunduğu ifade edilmiştir. Yılmaz-Yenioğlu ve Melekoğlu (2020) tarafından tamamlanan bir diğer çalışmada, ÖÖG, öğrenme güçlüğü, matematik güçlüğü, okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, konularını içeren bir tarama çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda, özellikle son yıllarda bu alandaki çalışmaların sayısının giderek arttığına vurgu yapılmıştır.

Özyürek (2008) tarafından yapılan bir başka çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde karşılaşılan problemlerin temelinde, kısa süreli eğitim programları dâhilinde eğitim almış özel eğitim alanı dışındaki eğitimcilerin bu alanda atanmasının ve yeterli seviyede öğretim üyesi tedarik etmeden özel eğitim öğretmenlik programları açılmasının bulunduğu ileri sürülmüştür. Yine, bu çalışmada özel eğitim programlarına ilişkin problemlerin giderilmesi için yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme hususları da tartışılmış ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışacak öğretmen adaylarının yeterliklerinin, öğrencilerin hareketlerinde değişiklik oluşturabilmelerine göre değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Wolery, Bailey ve Sugai'nin (1988) araştırmasında vurgulandığı gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, çocuk gelişimi, program içerik bilgisi, engel durumları, öğrenme ve davranış değiştirme ve öğretimi değerlendirme konularında gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları önemlidir.

Sarı (2003) tarafından yapılan çalışmada, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla faaliyet gösteren öğretmenlerin, alan bilgisi ile birlikte eğitim ortamının hazırlanması, uygulanacak programın belirlenmesi ve takip edilmesi, derste kullanılacak materyallerin oluşturulması ve bu materyallerin öğrencilere göre uyarlamalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitim programlarında ulaşılması kolay hedeflerin belirlenmesine ihtiyaç olduğu ve öğrencinin performansına uygun eğitim/öğretim programlarının hazırlanmasının önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretim programlarının bireyselleştirilmesi ve gözden geçirilmesi sayesinde öğrenilen bilgilerin birleştirilmesinin ve genelleme yapılmasının mümkün kılındığı, öğrencilerin bu şekilde derslere daha aktif katılım sağlama bilgi ve becerilerinin geliştiği değerlendirilmiştir. Topbaş'ın (1998) yaptığı çalışmada, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin bu konudaki istek

ve gayretlerinin bulunması gerektiği ve öğretmenlerin bu öğrenciler hakkında detaylı bilgilere sahibi olmalarının eğitim programlarına fayda sağlayacak ilave önlemleri almalarına imkân vereceği belirtilmiştir. Yavuz'un (2017) çalışmasında, YÖK'ün 2018 Yılı için yayımladığı Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarından mezun olan öğretmenlerin dört yıllık lisans programlarına bakıldığında, Özel Öğrenme Güçlüğü'ne (ÖÖG) sahip çocuklarla çalışan öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olması için yeterli ders ve eğitimleri almadıklarının söylenebileceği belirtilmiştir.

Deniz ve Sarı (2019)'nin "Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği" isimli araştırmasında, özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların neredeyse tamamının tam zamanlı kaynaştırma programları ile kendi sınıflarında akranlarıyla eğitim aldıkları belirtilmiştir. Fakat bu programı veren öğretmenlerin kaynaştırma programları ve ÖÖG olan çocuklar hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları ve bu doğrultuda öğretmenlerin ÖÖG alanı öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesini destekleyecek araştırmaların önemli olduğu vurgulanmıştır. Çalışmanın sonunda, ÖÖG programı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi'ne dâhil olan öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetkin gördükleri, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin faydalı olduğu, geliştirilen eğitim programının yararlı olduğunu düşündükleri ileri sürülmüştür.

Karaceylan Çakmakçı'nın (2012)'nin çalışmasında konuya ilişkin olarak, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)'nin çocukların çalışma becerilerinin, derse dikkatlerini vermelerinin ve verilen görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmelerinin, ders ve sınavlardaki akademik başarıyı etkileyen önemli sorunlar olduğu ortaya konulmuştur. Çözüm olarak ise, DEHB'i salt dikkat sorunları ile ele almak yerine genel bir bozukluk şeklinde değerlendirmek ve beynin yönetim sistemlerindeki kimyasal sorunlar olarak yaklaşılması gerektiği, dolayısıyla da bu tür sorunları bulunan çocuklara pedagojik uzman destekli eğitim programları uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

Mastropieri ve Scruggs (2010) tarafından özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklara yönelik yapılan araştırmada, ailenin kendi hikâyesinde, çocukta yer alan problemler/güçlüklerin birinci derecedeki yakınlarında (anne, baba, hala, dayı vb.) bulunup bulunmadığı ya da benzer sorunları taşıyanların olup olmadığı ve içeriği

konusunda yeterli bilgi edinilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, aile bireylerinin, dil ve konuşma gelişimi, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, dikkat ve davranış problemleri, okuma, yazma, matematik, düşünme ve anlama kazanımları doğrultusunda bilgi edinmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Özmen (2008) çalışmasında, ÖÖG bulunan öğrencilerin, okuma, anlama, yazma ve matematik alanında sorunlar yaşayabildiklerini; Henley, Ramsey ve Algozzine (2002) ve Sakallı Gümüş (2013) ise, bu çocukların okuma, sözlü dil, el yazısı ve matematik becerilerinde problem yaşayabildiklerini ifade etmektedirler. Dolayısıyla, bu çocukların bahsedilen becerilerde yaşamış oldukları problemlerin ayrıcalık gösterdiği, bu çerçevede bireysel eğitim programları uygulanmasının çocukların eğitimine olumlu katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde, etkili bir eğitim programı hazırlanması için öncelikle eğitim programının ne olduğunun tanımlanmasına yönelik araştırmalar da yer almaktadır. Çubukçu (2013) yaptığı çalışmasında, eğitimde program geliştirmeyi, bilimsel dayanaklardan geçerek kapsamlı ve sürekli araştırma çabası olarak tanımlamakta ve program geliştirmenin öğretim bilgisinin tüm ayrıntılarını kapsadığını ifade etmektedir. Demirel (2003) ve Karacaoğlu (2011) ise eğitim programlarını, öğrenenlere okul ve okul dışında belirlenmiş ve planlanmış etkinlikler yoluyla kazandırmaya çalışan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır. Akınoğlu, (2014)'na göre eğitim programları, belirli bir amaca ulaşmak için hazırlanan sistematik yaşantılar düzeneğidir. Buna ek olarak Karacaoğlu (2011) ve Akınoğlu (2014) etkili bir eğitim programının; işlevsel olma, çerçeve olma, esnek olma, milli eğitimin amaçlarına uygun olma, bilimsel olma, uygulanabilir olma, genel olma ve dinamik olma özelliklerinin bulunması gerektiğini ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitimi kapsamında görüşlerini ele alan Altun ve Uzuner (2016), çalışmalarını rastgele seçilen 10 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmada, konuşmalar önce ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra düz metinlere dönüştürülerek analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü üzerine yetersiz bilgiye sahip oldukları, veli öğretmen iletişiminin sağlıklı bir şekilde yapılamadığı ve öğretmenlerin bu sorunlara çözüm bulma aşamasında yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009) tarafından yürütülen bir çalışma, öğrenme zorluğu yaşayan 9-14 yaş arasındaki 89 çocuğun devam eden kaygı ve depresyon seviyelerine odaklanmıştır. Çalışma, öğrenme zorluğu yaşayan çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinde, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu ve aile gelir seviyesi gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

Yıldız ve Akyol (2010) tarafından yapılan çalışmada, okuma bozukluğu yaşayan bir çocuğun okuma ve yazma yetisinin geliştirilmesi doğrultusunda bir durum analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada disleksi görülen çocukların okuma becerilerine etki eden faktörler incelenmiştir. Okuma bozukluğu yaşayan öğrencilerin bu sorununun ortadan kaldırılması için 'bireyselleştirilmiş okuma programı' hazırlanmış ve uygulanmıştır. Programın ilk bölümde ses, hece ve kelime öğretimi üzerinde çalışılmış, ikinci bölümde sesli okumada akıcılığın sağlanması üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda, programın etkili olduğu, çocuğun okuma ve yazma yetisinin gözle görülür şekilde geliştiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, özel öğrenme güçlüğü ile ilgili literatür alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de ve dünyada Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip Öğrencilere öğretim sağlarken karşılaşılan sorunlar başlığı altında çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak ÖÖG sahip öğrencilerle çalışan İngilizce öğretmenleri için geliştirilen ve öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesinde bilgilendirme programı uygulanarak yeterlilik düzeylerini sağlayacak az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Dolayısıyla, böyle bir araştırmanın ve benzerlerinin yapılmasına ışık tutacağı ve bilimsel alana katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ÖÖG sahip 13-18 yaş aralığında olan öğrencilerle çalışan İngilizce öğretmenlerine uygulanan bilgilendirme programının etkililiğini incelemektir.

Bu ana amaç ışığında, aşağıda belirtilen soruların cevapları verilmiştir:

1) İngilizce öğretmenleri arasında, 13-18 yaş aralığındaki öğrencilere özel öğrenme güçlüğü alanında hizmet verenler ile vermeyenler arasında, 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Eğitimi Bilgilendirme Programı'na katılan ve

katılmayan öğretmenlerin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Programı'na katılan öğretmenlerin son test puanları, tanımlayıcı özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

3) Özel öğrenme güçlüğüne sahip 13-18 yaş aralığındaki öğrencilerle çalışan İngilizce öğretmenlerinin, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerine yönelik görüşleri nelerdir? Ayrıca, araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı İngilizce Öğretmen Yeterlikleri Eğitimi Bilgilendirme Programı'na ilişkin düşünceleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

“Bir dil bir insan” olarak yaygınlaşmış söylemdeki gibi yabancı bir dile hakim olmak kişinin vizyon ve misyonundaki gelişmeye çok büyük katkı sağlamaktadır. 21. Yüzyıl’da tüm dünya hızla globalleşen bir ortam haline gelmiştir. İnternet kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Sanal dünyanın temelini oluşturan internet ortam dilinin önemli ölçüde yabancı dil özellikle de İngilizce olduğu görülmektedir. Bu bağlamda İngilizcenin, ikinci bir ana dil olarak herkesin anlayabildiği, konuşabildiği ve yazabildiği bir dil olması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bir başka açıdan ise, ÖÖG olan öğrenciler işverenlerin öncelikli olarak işe kabul edecekleri kişiler olmayabilirler ve bu nedenle de günümüz dünyasında ÖÖG sahip bireylerin ne yazık ki hayatlarına diğer bireylere göre dezavantajlı olarak başlayabildikleri söylenebilir.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminde sorunlar olduğu da bir gerçektir. Normal öğrencilerin yabancı dil başarı ortalamalarının düşük olduğunu rahatlıkla söyleyebilir. Böyle bir ortamda kaynaştırma sınıflarında akranlarıyla birlikte ders alan ÖÖG sahip öğrencilerin akademik becerilerle ilgili durumlarının iyi düzeyde olmadığı belirtilebilir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, dil, matematik becerileri, yazma becerilerinde problemler gösteren bireylerdir. Türkiye’de bu öğrenciler için kaynaştırma’ uygulaması yapılmaktadır. Alanyazın tarandığında, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan İngilizce öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ve ÖÖG sahip öğrencilerin yaşadığı sorunlar hakkında yeterli

eğitim ve donanıma sahip olmadıklarına y6nelik değerlendirmeler yapıldığı g6r6lm6şt6r.

(2012) 6zel Eğitim Hizmetleri Y6netmeliği'nin 24. maddesinin 1. bendinin  fıkrasında Şu ifade yer almaktadır: "İŞitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik veya otizmi olan 6đrenciler, velinin yazılı talebi ve BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda, herhangi bir t6r veya kademedeki yabancı dil dersinden muaf tutulabilmektedir. İfade edildiği g6zlenmektedir. Ancak yabancı dilden muaf olma Őartları veliler ve yabancı dil 6đretmenleri tarafından tam anlamıyla anlaŐılamamıŐ olup kaynaştırma sınıfında 666 olan 6đrenciler yabancı dil eğitiminden muaf değillerdir. Yabancı dil 6đretmenleri tarafından tembel ya da yaramaz 6đrenci olarak değerlendirilen bu 6đrencilerin durumu ve yaşadıkları sorunları tam olarak bilinmediğinden topluma kazandırılmayacağı ile ilgili kaygılar oluŐabilmektedir.

T6rkiye'de bu çalışmaya benzer çok az sayıda çalışma vardır. 666 sahip 6đrencilere ders verecek İngilizce 6đretmenlerinin bu 6đrencilerin durumlarını bilip ve eğitimlerini kolaylaŐtıracak ders araç ve gereçlerini 6đrencilerin ihtiyaçlarına g6re uyarlamayı 6đrenmesi ve bu tekniklerin etkin bir Şekilde kullanması 6nemlidir. Bu alıŐma ile sadece İngilizce 6đretmenleri değil aynı zamanda diğer brans 6đretmenlerine, 666 olan 6đrencilere ve ailelerine alandaki ifade edilen bu eksikliklere dikkat çekileceğine ve geliştirilen bilgilendirme programının sisteme faydalı olacağı ve alanyazına katkı sağlanacağı inanılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma araştırmacı tarafından desenlenmiŐtir.

Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlar)

6zel 6đrenme g6l6đne sahip 13-18 yaş aralığında olan 6đrencilerle alıŐan İngilizce 6đretmenleri için uygulanan bilgilendirme eğitim programının etkinliğinin incelendiği bu çalışmada;

1) Katılımcıların 6lme araçlarında yer alan sorulara içtenlikle ve doğru cevaplar verdikleri,

2) Araştırma s6resince 6nyargılardan uzak ve objektif değerlendirmeler yaptıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Yapılan araştırma, Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde Özel Öğrenme Güçlüğü yaşayan öğrencilere eğitim veren İngilizce öğretmenleri, 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi ve kullanılan ölçek ve eğitim programlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Alan Bilgisi: Alan bilgisi, öğretmenin sorumlu olduğu disiplinle alakalı bilgi, yetenek, tutum, davranış ve alışkanlıkları içeren bir yeterlilik boyutunu kapsamaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2012).

Özgün Öğrenme Zorluğu: Genetik, beyin hasarları ve beyin fonksiyonlarının yanlış çalışması gibi nedenlere dayanarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematik, sözlü ve yazılı dil kullanımı becerilerinde eksiklikler yaşayan ve bilişsel, duygusal ve psikomotor alanlarda zorluklarla karşılaşan bir durumdur (MEB, 2012).

Özel Eğitim Öğretmen Nitelikleri: Özel eğitim öğretmeni, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik eğitim ve destek sağlayan bir eğitim profesyoneli. Bu öğretmenler, genellikle öğrenme güçlüğü çeken, özel eğitim gerektiren veya farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere odaklanmaktadır. Nitelikli bir özel eğitim öğretmeni, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini anlamak, öğretim materyallerini uygun şekilde uyarlamak ve etkili iletişim kurmak konusunda becerilere sahiptir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Esneklik ve adaptasyon yeteneği, özel eğitim öğretmenin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde uyum sağlamasını sağlar. Ayrıca, empati ve sabır, öğrencilerle güvenilir bir ilişki kurma ve onlara duygusal destek sağlama konusunda önemlidir. İşbirliği yeteneği, öğretmenin diğer eğitim profesyonelleri, aileler ve öğrencilerle işbirliği içinde çalışabilmesini temin eder.

Öğrenci değerlendirme becerileri, özel eğitim öğretmenin öğrencilerin ilerlemesini izlemesine ve özel eğitim ihtiyaçlarını belirlemesine yardımcı olur. Bu niteliklerin bir araya gelmesi, özel eğitim öğretmeni etkili bir rehber, destek sağlayıcı ve eğitim lideri haline getirir, böylece öğrencilerin potansiyellerini

maksimum düzeyde geliştirmelerine yardımcı olur(Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Yetkinlik: Yetkinlik, bireyin belirli bir görevi veya işi etkili bir şekilde yerine getirme kapasitesini ifade eden bir kavramdır. Bu, sahip olunan bilgi, beceri, deneyim ve özelliklerin birleşimini içerir. Yetkinlik, bir kişinin belirli bir alan veya meslek dalında başarıyla faaliyet gösterebilmesi için gereken donanıma işaret eder. Bu, bireyin sorumluluklarını yerine getirebilme, problemleri çözebilme ve hedeflere ulaşabilme yeteneğiyle ilgilidir. Yetkinlik, sürekli öğrenme ve gelişmeyi içeren dinamik bir süreçtir (Çelebi, 2014).

BÖLÜM II

Alanyazın

Bu bölümde, araştırmanın konusunu ve kapsamını içeren kavramlar açıklanmış ve araştırmaya ilişkin genel bir çerçeve çizilmiştir.

Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı

Olağan veya olağanüstü zekâya sahip (IQ>85), duyuşal yetersizlik yaşamayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, düşünme ve matematik becerilerinde ciddi zorluklar yaşayan bireyler ile kendini yönetme, sosyal algı ve etkileşim sorunları taşıyan, standart eğitimlere rağmen yaşı ve zekâsıyla uyumlu performans gösteremeyen kişiler, "Özel Öğrenme Zorluğu (ÖÖZ)" olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2022).

Özel öğrenme güçlüğü, bireylerin belirli öğrenme alanlarında tipik gelişim göstermekte zorlandığı durumu ifade eder. Bu güçlükler genellikle okuma, matematik, dil kullanımı veya yazma gibi temel öğrenme becerileriyle ilişkilidir. Özel öğrenme güçlükleri, bireylerin yaş, zekâ seviyesi ve genel eğitim düzeyinden bağımsız olarak ortaya çıkabilir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016: 50-51).

Özel Öğrenme Zorluğu (ÖÖZ), bireylerin normal zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen belirli öğrenme alanlarında güçlük yaşadıkları bir durumu ifade eder (www.tdk.com.tr, 2023). ÖÖZ, genellikle okuma, yazma, matematik veya dil becerileri gibi alanlarda ortaya çıkabilir. Bu zorluklar, bireyin yaşı, zekâ düzeyi ve eğitim seviyesi göz önüne alındığında beklenenden daha düşük bir performans sergilediğinde fark edilir. Özel Öğrenme Zorluğu, bireyin öğrenme süreçlerini etkileyen nörolojik bir durumu ifade eder ve genellikle yaşam boyu devam eder. Disleksi, disgrafi, matematiksel bozukluk gibi alt tipleri bulunabilir. Bu zorluklar, bireyin eğitim ve sosyal yaşamında çeşitli zorluklara neden olabilir. Erken tanı ve uygun destek ile bireyler, bu zorluklarla başa çıkabilir ve potansiyellerini daha iyi realize edebilirler. Özel eğitim programları, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış stratejilerle bu süreçte önemli bir rol oynar (Korkmazlar ve Sürücü, 2007).

Disleksi, özellikle okuma, yazma ve imla becerilerini etkileyen bir öğrenme güçlüğü olarak bilinir. İlk defa 1896 yılında İngiliz Doktor W.P. Morgen tarafından

tanımlanan disleksi, bireyin harf ve kelimeleri doğru bir şekilde algılamasını ve işlemlerini zorlaştıran nörolojik bir durumu ifade eder.

İngiliz Disleksi Derneği'nin tanımına göre, disleksi sadece okuma ve yazma ile sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğrenme fonksiyonlarını da içerir. Bu durum, bireyin bilgiyi işleme, anlama, hatırlama ve iletişim kurma becerilerini etkileyebilir. Disleksi genellikle kişisel, sosyal ve akademik yaşamda zorluklara yol açabilir. Reid'in (1998) ifadesiyle, disleksi karmaşık bir nörolojik olaydır, yani beyinle ilgili bir durumu temsil eder. Bu durum, bireyin dil becerilerini etkilerken, aynı zamanda öğrenme süreçlerinde de zorluklar yaratabilir. Disleksi, erken tanı ve uygun destekle yönetilebilir, bu da bireyin bu öğrenme güçlüğü ile başa çıkmasına yardımcı olabilir (Reid, 1998).

Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Özel öğrenme güçlüğüne neden olan önemli etkenler aşağıda sıralanmıştır.

1. Yetersiz beslenme, annenin enfeksiyon geçirmesi, ilaç kullanımı, vitamin eksikliği, alerji gibi doğum öncesi faktörler,
2. Uzun ve zor doğumlar, organ anormallikleri, prosedür hataları gibi doğum esnasındaki faktörler,
3. İlk nefesi almaya başlama süresi, erken yaşta ateşli hastalık, darbe, tümör vb. doğum sonrasındaki faktörler,
4. Ailede özel öğrenme bozukluğu olan başka kişilerinde olması, kan uyuşmazlığı vb. kalıtsal faktörler.

Özgül öğrenme güçlüğü'nün sebepleri genetik, çevresel etkenlerle saptanan biyolojik bir temel üstünde ele alınmaktadır. Öğrenme güçlüğünde etiyolojik olarak genetik faktörlerin öne çıktığını savunan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Beynin gelişiminde genetik faktörlerin etkili olduğu ve bu nedenle de bilişsel öğrenme güçlüğüne sebep olduğu anlaşılmaktadır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016: 50-51).

I. Genetik: Genetik araştırmalarda aile içinde yatkınlığın ağır bastığı ve ailesel geçişin öğrenme güçlüğünde önemli bir etken olduğu savunulmaktadır. Örneğin, aile araştırmalarında dislektik olan bir ebeveynin varlığı, çocukta da okuma bozukluğuna neden olabildiği görülmüştür. İkiz kardeşler üzerine yürütülen

araştırmalarda, tek yumurta ikizlerinin konkordans oranı %68- 83, çift yumurta ikizlerinin %23- 38 olarak ortaya konmaktadır. Genlerin zekâ ve öğrenme üstündeki etkisini test eden bir araştırmada, 5.000 ikize 4 farklı test (genel bilişsel kapasite, okuma kabiliyeti, matematik becerisi, dil becerileri) uygulanmış ve genetik faktörlerin okuma ve rasyonel öğrenme yeteneği üstündeki etkileri olduğu öne çıkmıştır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016: 51).

Pennington ve diğerleri. (1987) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, özel öğrenme güçlüğüne sahip kişilerin bu sorununun genetik ve kültürel aktarımlı olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada, okuma bozukluğuna sahip ebeveynlerin çocuklarında okuma bozukluğu ihtimalinin, erkek çocuklarda %30–40, kız çocuklarda %17–18 olduğu belirtilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan kişilerin aileleri araştırıldığında, okuma bozukluğu olan çocukların ortalama % 40'ının anne ve babalarından, % 40'ının da kardeşlerinden etkilendiği belirtilmiştir (Pekel, 2010: 16).

II. Nörolojik Temeller: Öğrenme güçlüğü, bireylerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ifade eden bir durumdur. Bu güçlük, genellikle okuma, yazma, matematik veya dil becerilerinde ortaya çıkar ve bireyin yaşına, zekâ düzeyine rağmen beklenenin altında bir performans sergilemesine neden olabilir. Öğrenme güçlükleri genellikle nörolojik temellere dayanır, yani bireyin beyin yapısında veya işlevselliğinde farklılıklar bulunabilmektedir.

Nörolojik temellerle ilgili yapılan araştırmalar, özellikle öğrenme güçlüğü yaşıyan bireylerin beyin morfometrik ölçümlerinde normal bireylerden farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, öğrenme süreçlerindeki zorluklara neden olan nörolojik temelleri temsil eder. Örneğin, fonolojik teoriye göre yapılan araştırmalar, okuma güçlüğü yaşıyan bireylerde sol hemisferdeki temporoparietal korteks aktivasyonunda eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Bu nörolojik bulgular, öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt vermek ve destek sağlamak adına kullanılabilir. Ayrıca, bu araştırmalar, öğrenme güçlüğü'nün biyolojik bir temeli olduğunu vurgulayarak, toplumda bu konudaki farkındalığı artırabilir ve bireylerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir (Rumsey ve diğerleri, 1997; Simons ve diğ., 2000; Temple ve diğerleri., 2001; Temple, 2007; Korkmazlar ve Sürücü, 2007, Aktaran: Atalay, 2013:4).

III. Nörolojik Fonksiyon Bozuklukları: Günümüzde, etiyolojik çalışmalarda öne çıkan nörolojik muayene, EEG ve Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRI) çalışmaları, özgül öğrenme güçlüğüne nörolojik bir kavram olarak tanımlamıştır. fMRI araştırmaları, okuma güçlüğü yaşayan bireylerde dil, yazma ve ortografik analiz sırasında ilgili beyin alanlarında, sol tarafta özellikle daha düşük aktivasyon ve temporal lob kanlanmasında normal bireylerden daha az aktivasyon olduğunu öne sürmektedir (Flowers, Wood ve Naylor, 1991; Rae ve diğerleri, 1998; Rumsey ve diğerleri, 1997, Aktaran: Turgut, 2008: 13).

IV. Hemisferler Arası İletişim Zorlukları: Araştırmalar, disleksinin sol serebral dil fonksiyonlarındaki bozukluk ve mekânsal oryantasyon, imajinasyon, tanıma, sağ-sol ayırt etme, zaman kavramı, sıralama, müzik, sözel olmayan iletişim becerilerinin sağ hemisfer fonksiyonlarındaki bozuklukla ilişkilendirildiğini göstermektedir (Demir, 2005: 17).

V. Fonolojik İşlev Bozuklukları: Fonem (ses), dil sisteminin temel birimidir. Bir kelimeyi algılayıp tanımlamak, beynin fonolojik modülünde meydana gelir. Dislektik bireyler, harfin sesini algılamada zorluk yaşarlar ve okuma sırasında görsel sembollerin seslere dönüştürülmesinde sorun yaşarlar (Demir, 2005: 17).

VI. Algısal Zorluklar: Algısal zorluklar, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde görülen bir durumu ifade eder. Bu zorluklar, bireyin çevresinden gelen bilgileri düzgün bir şekilde işleyememesi veya anlamlandıramaması durumunu içerir. Algısal zorluklar genellikle bilişsel süreçlerdeki bozukluklarla ilişkilidir ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrenme güçlüğüne dair yapılan araştırmalarda, sağ ve sol beyin işlevleri, beyin dominansı ve lateralizasyon gibi faktörlerin bu zorlukları etkilediği belirlenmiştir. Beynin farklı bölgelerinin uyumlu çalışmasında yaşanan zorluklar, algısal süreçlerin düzgün işlememesine neden olabilir. Bu durum, öğrenme sürecinde bilgiyi işleme, anlama ve hatırlama konusunda güçlükler yaşanmasına yol açabilir (Demir, 2005).

Algısal zorluklar birçok farklı biçimde ortaya çıkabilir. Örneğin, bir öğrenci matematik problemlerini çözerken sayıları sıralama veya semboller arasındaki ilişkiyi anlama konusunda zorlanabilir. Bir başka örnek olarak, okuma güçlüğü çeken bir birey harfleri karıştırabilir veya kelimeyi düzgün bir şekilde seslendirmekte zorlanabilir. Ayrıca, sosyal becerilerde algısal zorluklar da görülebilir. Mesela, bir

kişi duygusal ifadeleri doğru bir şekilde okuma veya başkalarının jest ve mimiklerini anlama konusunda zorluk yaşayabilir. Bu örnekler, algısal zorlukların çeşitli alanlarda ve farklı şekillerde ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Algısal zorluklar genellikle bireyin çevresiyle etkileşimini ve öğrenme sürecini etkilemektedir (Demir, 2005: 16).

VII. A Tipik Beyin Asimetrisi: Öğrenme güçlüğüne dair yapılan araştırmalarda, sağ ve sol beyin işlevleri, dominans ve laterleşme ilişkilerinin etkili olduğu belirlenmiştir (Demir, 2005: 17). Bu araştırmalar, öğrenme güçlüğünün temelinde beyin asimetrisinin önemli bir rol oynayabileceği öngörüsünü desteklemektedir. Beyin asimetrisi, sağ ve sol beyin bölgeleri arasındaki işlevsel farklılıkları ifade eder ve bu farklılıklar, öğrenme süreçlerini etkileyebilmektedir (Demir, 2005: 17).

VIII. Metakognitif Gecikme: Yapılan çalışmaların bazılarına göre, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, kognitif yetilerinde beklenen olgunlaşmanın geciktiği savunulmaktadır. Bu sebeple, öğrenme güçlüğü belirtiler küçük yaşta gözükmeye başlar. Bu öngörüye dayanarak, öğrenme güçlüğü üzerine çalışırken bilişsel (cognitive) süreçlere odaklanmak doğru olacaktır (Aslan, 2015: 579).

IX. Bilgi İşleme: Bilgi işlem kuramında bilgi dört aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar; giriş (input), işlem (entegrasyon), bellek (depolama), çıkış (output) aşamalarıdır. Bilgi işleme kuramına göre öğrenme güçlüğü çeken kişi bilgiyi kaydetme, sıralama ve organize etme aşamalarında sorun yaşamaktadır. Günlerin, ayların, alfabedeki harflerin sıralanmasında yapılan karışıklık olasıdır. Bellek aşamasında, algılanan bilgi tekrar çağrılmak kaydıyla depolanır. Öğrenme güçlüğü olan kişilerde çoğunlukla kısa süreli bellek problemler kendisini gösterir (Demir, 2005, Aktaran: Aslan, 2015: 579).

X. Etiyolojik Faktörler: Öğrenme güçlüğünün ortaya çıkmasında etkili olan diğer faktörler arasında, akraba evlilikleri, genetik predispozisyon, bağışıklık sorunları, gebelik sürecinde yetersiz beslenme durumu, ilaç kullanımı, alkol, sigara, madde bağımlılığı, doğum anoksisi, doğum sonrası hastalıklar, ateşli hastalıklar, merkezi sinir sistemi enfeksiyonları, çeşitli virüsler, kurşun zehirlenmesi ve erken çocukluk döneminde uzun süreli beslenme düşüklüğü gibi faktörler, öğrenme güçlüğüne neden olabilen etkenler arasında bulunmaktadır (Demir, 2005; Aslan,

2015: 579). Bu unsurlar, bireylerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir ve öğrenme güçlüğü riskini artırabilir ayrıca prematüre ve düşük doğum ağırlığı özgül öğrenme güçlüğü riskini çoğaltmaktadır. Bunun yanında prenatal dönemde nikotine maruz kalmak da öğrenme güçlüğü riskini artırmaktadır (DSM-V, 2013, Aktaran: Aslan, 2015: 579). Eğitim eksikliği ve çevre eksikliği gibi etkenler, öğrenme güçlüğü'nün etiyolojisine dahi olsa da yapılan yeni çalışmalarda, matematik öğrenme güçlüğüne beyin kaynaklı bir bozukluğun ve genetik yatkınlığın neden olduğunu öne sürülmektedir (Pellerone (2013).

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde izlemesi gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Barth, 2006):

1. Yazarken oldukça yavaşlardır. Kalem de doğru şekilde tutamaz, yazı yazma ve resim yapmada zorlanırlar.
2. Harf dizisini doğru biçimde çözümleyemezler. Harfleri unutmaları hızlı olur. Yazılarında ki rakam ve harfleri tersine çevirirler (13 yerine 31, b yerine d, p yerine q, m yerine w gibi).
3. Odaklanmaları kısa sürelidir. Çabuk yorulur ve sık sık soru sorarlar.
4. Sportif faaliyetlerde başarısızdırlar. Diğer çocuklara çarpma davranışı sergileyebilirler.
5. Miktar kavramı tam olarak gelişmemiştir.
6. Okuma ve sesleri birleştirmede zorlanırlar.
7. Mekân ve zaman kavramları zayıf olmakla birlikte kısa öyküleri tekrarlama da zorlanırlar.
8. Uyarının görevi sık tekrar etmesi nedeni ile dikkatleri çabuk dağılır ve uygulamaları gereken davranışı unutulur. Yerlerinde oturamaz, elleri ayakları çok fazla hareket eder, motor davranışlarında ise huzursuz bir tavır sergilerler.
9. İşbirliğinden kaçınır ve başka öğrencilerle çatışmalarda güçlerini dengeleyemedikleri için aşırı sert davranırlar.

10. Sabırsız olma eğilimi bulunur, bu durum dikkat ve konsantrasyonunu olumsuz etkiler (Elliott, 2000).

Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde çocuklarda, akademik başarısızlığa karşı olarak boş vermişlik ve okul korkusu meydana gelebilmektedir. Bu çocuklar diğer insanlara karşı saldırgan davranış gösterebilmekte, karın ağrısı, altını ıslatma, kakasını tutamama vb. psikosomatik belirtiler de sergileyebilmektedirler (Barth, 2006).

Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Belirtileri

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin erken belirtileri bulunmaktadır. Bu erken belirtiler alttaki gibi sıralanmıştır

1. Dil gelişiminde gecikme yaşama,
2. Kelime bulma ve tanımlamada zorlanma,
3. Sınırlı kelime dağarcığına sahip olma,
4. Telaffuz sorunları yaşama,
5. Koşmak, yemek, vermek gibi kelimeleri karıştırma eğiliminde olma,
6. Mavi yerine vami, sifon yerine vison gibi kelime veya hece değişimleri gösterme,
7. Sözlü ifadeleri dinleme ve takip etme konusunda zorlanma,
8. Harf-ses ilişkisini öğrenmekte zorlanma,
9. Kafiyeli kelimeleri anlama zorluğu,
10. Sayı, renk ve harfleri öğrenmekte güçlük yaşama,
11. Geometrik şekilleri çizmede zorlanma,
12. Dikkat eksikliği yaşama,
13. Konsantrasyon güçlüğü yaşama,
14. Kitap gibi nesnelere ters tutma eğiliminde olma,

15. Yaşıtlarıyla ilişkilerde zorlanma,
16. Zaman ve mekân kavramlarında güçlük yaşama.
17. Elleri kullanmada yavaşlık,
18. Bisiklet sürme, ip atlama gibi koordinasyon güçlüğü,
19. Kazaya yatkınlık veya sakarlık olarak sıralanabilir.

Yukarıda ifade edilen belirtiler özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklarda sıklıkla görülebilmektedir. Erken tanı konulan ve uzman desteği alan çocuklar kendilerini geliştirebilmekte ve yaşıtlarıyla aynı potansiyeli gösterebilmektedir (Karacaoğlu, 2011).

Öğrenme Güçlüğünde Gelişimi Etkileyen Psikolojik Süreçler

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların taşıdığı özellikler geniş bir yelpazede yer almaktadır, bu nedenle bu çocukların özelliklerini belirlemek zorlu olabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin genel özellikleri ve sınıf ortamındaki bazı sorunlar şöyle beyan edilmektedir. Okuma, yazma ve metin anlama yeteneklerinde güçlük yaşama; matematik dersinde ve motor becerilerde zorlanma; akademik başarıda düşüklük; algılama konusunda yetersizlik; akranlarına göre akademik, sosyal ve iletişim becerilerinde eksiklik gösterme; dikkatsizlik, isteksizlik ve sakarlık; bilgileri hatırlamada zorlanma, geç ve zor öğrenme, ev ödevlerinde ve sınavlarda zorluk yaşama, düzensiz not tutma, aşırı hareketlilik, dağınıklık ve düşük özgüven sergileme (Altun ve Uzuner, 2016).

Her çocuğun özel öğrenme güçlüğü yaşadığında farklı davranışlar sergileyebileceğine dair belirtiler bulunmaktadır (Culatta ve Tompkins, 1999; Demir, 2005; Ersoy ve Avcı, 2001; Friend, 2005; Taner, 2007; Yorgancı, 2006, Aktaran: Polat, 2013: 23). Yapılan araştırmalara göre, öğrenmeyi etkileyebilecek temel faktörler arasında bellek, örüntüleme, dikkat, çevre, duygular, motivasyon, beslenme ve uyku yer almaktadır (Çepni ve Keleş, 2006).

Bellek

Bellek, bilginin depolanma ve yeri geldiğinde geri çağrılarak kullanma yeteneği şeklinde ifade edilmektedir (Ziylan, 2001). Organizma dinlenirken yüz mili saniyede bir defa ateşleme, sıradan bir düşünce ile meşgul olurken ise yüz mili

saniyede birkaç ateşleme gerçekleştirmektedir. Brandt (2000), nöronların ateşlenmesi halinde belleğin yeniden yapılandırıldığını öne sürmektedir (Aktaran: Çepni ve Keleş, 2006).

1-Kısa Süreli Bellek: Düşünme işleminin büyük bir kısmının ve bilginin işlendiği kısa süreli bellek, belleğimizin en fazla işleve sahip olan kısmı özelliğini taşımaktadır. Alınan bilgiyi görüntülemesi, sınırlı kapasite ve sürece sahip olması başlıca özelliği sayılmaktadır. Kısa süreli bellekte gelen bilgilerin büyük bir çoğunluğu ses halinde kaydedilmektedir. Bu bellekte saklanan bilginin miktarı ve saklanma süresi bireyin yaşına göre değişiklik göstermektedir. Bununla birlikte birçok birey tek seferde yedi bilgidен çoğunu anımsayamamaktadır (Banikowski ve Mehring, 1999; Ziylan, 2001).

Eğitimde kısa süreli belleğin sınırlı kapasitesini artırmak için bilgilerin parçalara bölünerek aktarılması, tekrar edilmesi, alınan bilginin hafızaya kodlanması için çocuğa gereken zamanın verilmesi, önemli olan bilgilerde daha çok tekrar yapılması (Çepni ve Keleş, 2006), kısa süreli belleğin kapasitesinin artırılması için kullanılacak yöntemlerdendir (Banikowski ve Mehring, 1999).

2-Uzun Süreli Bellek: Uzun süreli bellek, bilgilerin uzun bir süre boyunca depolandığı ve hatırlanabildiği bellek tipidir. Bu bellek sistemi, bilgilerin günlerden hatta yıllardan uzun süre saklanmasına olanak tanır. Uzun süreli bellek, öğrenilen bilgilerin kalıcı bir şekilde depolanmasını ve gerektiğinde hatırlanabilmesini sağlar. Bu tip bellek, öğrenilenlerin tekrarlanması veya sıkça hatırlanması gereken durumlar için önemli bir rol oynar. Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekten farklı olarak daha geniş bir kapasiteye sahiptir ve bilgilerin kalıcı bir şekilde depolanmasına katkı sağlar (Banikowski ve Mehring, 1999; Ziylan, 2001, Akt: Keleş ve Çepni, 2006).

Bir başka tanımlamaya göre Kısa süreli bellekte depolanan bilgiler, tekrar edilmeleri ve anlamlı bir şekilde kodlanmaları durumunda, uzun süreli belleğe aktarılır. Bu süreç, yaklaşık 30 dakika ile 3 saat arasında sürmektedir. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılan bilgiler, anlamsal olarak kodlanır ve tekrar edilir. Bu, bilgilerin daha kalıcı olarak depolanmasına yardımcı olur. Uzun süreli belleğe alınan bilgiler, duyulan sesler yerine, kelimelerin anlamları ile depolanır. Bu, bilgilerin daha kolay hatırlanmasını sağlar. Uzun süreli bellek, sadece kelimeleri değil, sesleri, kokuları ve görüntüleri de depolayabilir. Bu, hafızamızın daha zengin

ve kapsamlı olmasını sağlar. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılan bilgiler, beyindeki nöronlar arasındaki bağlantıların güçlenmesi ile kalıcı hale gelir. Belleğe aktarılan bilgiler, zamanla yeni bilgilerle birlikte değişime uğrar. Bu, bilginin daha anlamlı ve işlevsel hale gelmesini sağlar.(Banikowski ve Mehring, 1999; Ziylan, 2001, Akt: Keleş ve Çepni, 2006). Belleğe aktarılan bilgiler ilk halleri ile kalmayıp yeni gelen bilgilerle tekrar şekillenir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007)

Örüntüleme

Beynin bilgileri gruplara ayırarak görevlendirme özelliği örüntüleme şeklinde ifade edilir. Örüntüleme iç ve dış uyurucuları ile meydana gelmektedir (Weiss, 2000). Daniel Siegal, daha önce görülen veya duyulan herhangi bir objenin zihinde canlandırıldığında o obje ile ilk karşılaşıldığında meydana gelen nöral yolların yeniden oluştuğunu savunmaktadır. Sonradan gelen bir bilgi eski bilgileri çağırdığı zaman önceki bilgilerin yer aldığı nöronlar ile yeni bilgilerin alındığı nöronlar arasında bir nöron patikaları kurulmaktadır (Uluorta ve Atabek, 2003). Bu organizasyonda hem bellek hem de örüntüleme bir arada çalışmaktadır. Bu organizasyon yeni alınan bilgilerin önceki bilgileri hatırlatmasındaki önemini daha iyi açıklamakta ve doğru bilgiler çevresinde şekillendirilebilmesi için örüntülemenin doğru bir şekilde yapılması gerekmektedir (Keleş ve Çepni, 2006).

Dikkat

Bir objeyi veya olayı hatırlamak için düşünmeye odaklanmaya dikkat denilir (Banikowski ve Mehring, 1999). Vücudun 90-110 dakikalık periyotları olduğu ve bu periyodun zirvesinde bir kişinin normalden daha dikkatli olduğu, periyodun alçalma noktasında ise kişilerin dikkat ve enerji seviyelerinin azaldığı ve bireyin öğrenme başarısının normalin altında kaldığı belirtilmektedir (Weiss, 2000). Bu doğrultuda dikkatin yükseltilmesi ile öğrenmenin de daha iyi olacağı anlaşılmaktadır (Strickland, 2003, Aktaran:Kargın,2007).

Çevre

Bireyin gelişimi boyunca yaşadığı çevre beyin gelişimini de etkisi altına almaktadır. Nitekim yaşlı ve bakım evlerinde kalan yaşlıların beyin yapıları incelendiğinde her geçen gün IQ'larının düştüğü yapılan araştırmalarda görülmüştür (Strickland, 2003, Aktaran: Kargın,2007).

Duygular

Nörobilimsel alanda yürütülen çalışmalar öğrenme ve bellek üzerinde duyguların önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Goleman ve LeDoux, gerçekleşen her bir olayda beynin kendiliğinden duygularla düşünceleri birbirine bağladığını ve bunun da örüntülemeyi meydana getirdiğini öne sürmektedir. Bunun yanında, herhangi bir olay veya etkinliğin bir duygu ile ilişkilendirilmesi ile beyinde o etkinlik veya olaya ilişkin hatırlamayı artıran kimyasalların salgılandığı da savunulmaktadır (Çepni ve Keleş, 2006).

Motivasyon

Motivasyon içsel ve dışsal olmak kaydıyla iki şekilde oluşmaktadır. İçsel motivasyonda bireyin ihtiyaçları ile isteklerine duyduğu ilgi söz konusudur. Dışsal motivasyon ise bireyin kendisinden başka birisinin yapılması istenen şey doğrultusunda bireyi güdülemesi şeklinde ifade edilmektedir (Weiss, 2000). Motivasyonda dikkat edilmesi gereken konu, bir öğrenme ortamında bireyin gereksinim duyduğu bilgi ile onu güdülemeye çalışan kişinin kazandırmaya çalıştığı bilginin örtüşmesi gerektiğidir. Öyle ki bireyin öğrenmek istediği konu ile duyguları doğrudan ilişkili olduğundan duyguların isteklendirmeye ve öğrenmeye olan etkisi öne çıkmaktadır (Çepni ve Keleş, 2006).

Beslenme

Beynin sağlıklı bir şekilde faaliyet göstermesi için gereken ana unsurlardan birisi de beslenmenin doğru bir şekilde yapılmasıdır. ÖÖG sahip öğrencilerin beslenmesinde endüstriyel gıdaların bu öğrencilere verilmemesi önemlidir. Bu çerçevede yağın en aza indirilmesi, yeterli oranda şeker ve karbonhidrat alınması, vitamin B12 ile meyve ve sebzelerin daha sık tüketilmesi doğru bulunmaktadır (Doğan, 2012: 19)

Uyku

Beyin sağlığında düzenli uyku önemli bir rol oynamaktadır. Düzensiz ya da yetersiz olan uykunun, öğrenmede, odaklanmada, yeni bilgileri uzun süreli belleğe aktarmada problemlere sebep olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda öğrencide başarılı bir beyin aktivasyonu için düzenli uykunun önemli olduğu vazgeçilmez bir gerçektir (Prigge, 2002).

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Ergenlik Döneminde Yaşanan Güçlükler

Bu çocukların, ergenlik döneminde sosyal problemler önceliklidir. Akademik başarı her geçen gün zayıflar. Kaygı, depresyon, intihar düşünceleri, takıntılar çoğalabilir. Okuma-yazma zorlukları, ezberleme güçlüğü, sıralama zorluk, yönergeleri takip etme, ifade zorluğu, el-göz koordinasyonu zorluğu, organizasyon güçlüğü ve duygusal güçlükler (Doğan, 2012: 35).

Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri

Ergenlik, cinsel gelişim ile başlayıp çeşitli etkenlere göre 18-20 yaşına kadar süren bir gelişim dönemidir. Bu süreçte fiziksel ve bilişsel alanlarda büyük değişiklikler meydana gelir. Soyut düşünme yetisinin gelişmesi ile beraber yaşama anlamı ile toplumsal değer yapısı meydana gelmeye başlar (Çelikkaleli, 2004).

Piaget'in (1956) Bilişsel Gelişim Kuramı, dört temel evreden meydana gelmektedir.

1. Algısal-Motor Dönem (0-2 Yaş),
2. İşlemsel Öncesi Dönem (3-6 Yaş),
3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 Yaş),
4. Soyut İşlemler Dönemi (12-16 Yaş) olarak sıralanmaktadır.

Ergenlik döneminde soyut işlemlerin bulunduğundan söz edilir. Bu dönemdeki en önemli gelişim ise bilimsel düşünce yapısının oluşmasıdır. Düşünce yapısını oluşturmakla birlikte hipotezler kurma, fikir yürütme ve bu çerçevede bir sorun karşısında çözüm bulabilmektedir. Ergenler, görsel uyaran olmaması halinde de fikir üretip ortaya çıkan sorunu en doğru şekilde çözebilirler. Ergenliğin son döneminde düşünce yapısında bir dengelenme izlenir (Aydın, 2005).

Araştırmacıların büyük bir çoğunluğu ergenlerin çocuklara oranla bilişsel becerilerinin daha fazla olduğu yaklaşımındadır. Ergenler, çocuklara göre daha geniş, etkili ve gerektiği kadar düşünceye sahiptirler. Ergenlik döneminde ortaya çıkan bilişsel değişimle beraber düşünceleri denetlemeyi sağlayan bir sistem ortaya çıkar (Keating, 2004).

Erken Müdahale Yöntemleri

Çocuklar, hayatları boyunca öğrenme sürecinde en hızlı ve kalıcı gelişim gösterdikleri dönem olarak bilinen okul öncesi 0-6 yaş aralığında çevresel etkenlere ve kendi özgün duygu, düşünce ve davranış biçimlerine dayalı olarak uyum sağlamaktadır (Oktay, 2009). Bu dönemde çocuğun sağlıklı beslenmesi, bakımı, sevgi görmesi kadar, uygun çevre koşullarında yaşaması ve bu ortama uyum sağlayabilecek şekilde eğitilmesi de büyük önem taşımaktadır (Oktay ve diğerleri, 1994).

Tıbbi erken tanı ve müdahalenin önemine vurgu yapan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, risk altındaki çocukların okul öncesi dönemde belirlenebileceğini ve uygun müdahale programları ile desteklendiklerinde öğrenme güçlüğü problemlerinin büyük ölçüde azaltılabileceğini göstermiştir (Turnbull ve diğerleri, 2002, Aktaran: Diken, 2010). Risk altındaki çocuklar, uygun bir eğitim ortamına alınarak değerlendirme sürecine tabi tutulurlar. Erken müdahale programları, biyolojik ve çevresel risklere maruz kalan çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal sınırlılıklarını önlemeye veya en aza indirmeye yönelik olarak uygulanır (Deniz, 2009).

Öğrenme sorunları, diğer birçok rahatsızlık gibi erken dönemde tespit edilebilir. Genellikle, çocukların gelişimi diğer yaşlılarından farklıysa ebeveynler tarafından fark edilebilir. Ancak, bazı ebeveynler sorunun nereden kaynaklandığını bilemeyebilir ve müdahalede gecikebilirler. Erken tanı ve müdahalenin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimciler ve çocuk doktorları tarafından yapılması önemlidir (Hagin, 1997; Silver, 1997).

Erken müdahale üç aşamadan oluşur: tanıma, değerlendirme ve gelişimin izlenmesi. İlk aşamada, etkili öğrenme yöntemleri ve eğitim programları çocuklara sunulur ve sağlık ile akademik beceriler gözlemlenir. İkinci aşamada, sınıf içinde uyum sorunu yaşayan çocuklar için gerekli değişiklikler yapılır. Üçüncü ve son aşamada ise gelişim kaydedemeyen çocuklar, özel öğrenme güçlüğü'nün tüm yönleriyle belirlenmesi için uzman gözetimine yönlendirilmektedir (Doğan, 2012: 46).

Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Tanılanmasında Kullanılan Testler

Özel öğrenme güçlüğü tanısı konulması zor olduğundan, bu alanda çalışan uzmanların titiz ve dikkatli bir inceleme yapmaları gereklidir. Tanı sürecinde, psikiyatri, medikal ve eğitim alanlarında detaylı bir değerlendirme yapılması önemlidir (Aral ve Gürsoy, 2007). Özel öğrenme güçlüğü şüphesi bulunan çocuk, standartlaştırılmış testlerle değerlendirildikten sonra belirli testlerle daha detaylı bir değerlendirmeye tabi tutulur. Özel öğrenme güçlüğü tanısının konulması için kullanılan testler değiştirilir. Bu testler;

1. Stanford -Binet zekâ testi,
2. ÖÖG Tarama testi,
3. Görsel-motor beceri testi,
4. İşitsel algı testi,
5. Akademik başarı testleri,
6. Sosyal uyum testi,
7. Kişilik testi,
8. Mesleğe yöneltme testi, olarak sıralanabilir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı konulurken, problem kaynağının görme veya işitme kaybından kaynaklanmadığı ve ruhsal bir bozukluktan etkilenmediği doğrulandığından emin olmak için detaylı bir tıbbi muayene gereklidir. Ayrıca, çocuğun akademik başarısının belirlenmesi amacıyla başarı testleri uygulanmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara uygulanan testlerle, çocukların gelişimleri ve becerileri gözlemlenebilir (Fletcher ve diğerleri, 2006).

Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Özel öğrenme güçlüğü hakkında yürütülen çeşitli çalışmalara bakıldığında çeşitli tanım ve sınıflandırmaya rastlanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan her bir çocukta öğrenme değişik şekillerde olmaktadır. Bu nedenle, öğrenme güçlüğü görülen her çocuğa özel değerlendirme yapılması gerekmektedir. Örneğin; güçlük yaşayan bir öğrenci okuma ve yazmada sorun yaşarken başka bir öğrenci matematik

alanında sorun yaşayabilmektedir. Bu bağlamda özel öğrenme güçlüğü görülen her çocuğu aynı kategoride değerlendirmek doğru olmamaktadır (Donald, 1976).

Araştırmalara göre, uzmanlar özel öğrenme güçlüklerini belirli kategorilere ayırmışlardır. Bu sınıflandırmaya göre, özel öğrenme güçlükleri şu şekilde gruplanmıştır:

1. Okuma Bozukluğu (Disleksi): Bu kategori, bireylerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlükleri ifade eder. Özellikle kelime tanıma ve anlama konularında zorlanma şeklinde kendini gösterebilir.

2. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi): Yazılı ifade yeteneklerinde yaşanan zorlukları içeren bu kategori, özellikle yazma becerilerindeki güçlükleri kapsar.

3. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli): Bireylerin matematikle ilgili konularda güçlük yaşadığı bu kategori, sayıları anlama, matematiksel işlemleri gerçekleştirme gibi alanları içerir.

4. Motor Planlamada Zorluk (Dispraksi): Bu kategori, motor beceri planlaması ve koordinasyonunda yaşanan güçlükleri ifade eder. Bu durum, özellikle fiziksel aktivitelerde ve motor beceri gerektiren görevlerde kendini gösterebilir.

5. Görsel Algı/Görsel Motor Yetersizliği: Görsel bilgileri anlama ve görsel-motor koordinasyonu sağlamada zorluk yaşayan bireyleri kapsayan bir kategoridir.

6. Dil Bozukluğu: Dil becerilerinde yaşanan güçlükleri ifade eder. Bu kategori, konuşma, dil anlama ve ifade etme becerilerindeki zorlukları içerir.

Her bir kategori, bireylerin belirli öğrenme alanlarında karşılaştıkları güçlükleri tanımlar ve bu sınıflandırma, öğrenme güçlükleri olan bireylere daha etkili destek sağlamak amacıyla kullanılabilir.

Okuma Güçlüğü - Disleksi

Okuma, yazılı bir metni göz yardımıyla takip edip önce harflerle ilgili olan seslere, sesleri hecelere ve sözcüklere dönüştürmek suretiyle merkezi sinir sistemi tarafından gerçekleşen bir işlemdir. (Uçgun, 2003:205). Günümüzde, en yaygın olarak bilinen öğrenme güçlüğü türlerinden biri olan okuma bozukluğudur. Okuma bozukluğu disleksi olarak da adlandırılır (Kulaksızoğlu: 2016). Dislekside gözle

görülen satırlar ile harfleri karıştırma, mekânı anlamada güçlük vb. aksaklıklarla sık olarak karşılaşmaktadır (Özen, 2011: 36).

Okuma ve okuduğunu anlama yeteneğinin kişide beklenen seviyede görülmesi için yeterli zihinsel gelişim düzeyinin ve eğitim olanaklarının bireye sağlanması gerekmektedir. Ancak, bazı bireylerde eğitim olanaklarının sunulduğu bir ortamın ve yeterli zihinsel gelişim düzeyinin varlığına rağmen okuma sırasında bu tür işlevlerde güçlükler görülebilir (Sattler ve Weyand, 2002: 281-335). Okuma bozukluğu genellikle çocuğun ilkökula başlaması ile birlikte okumayı sürecinde görülen, okumaya dayalı ortaya çıkan zihinsel bir süreç farklılığıdır. Okuma bozukluğu görülen her çocuk birbiriyle tam olarak aynı belirtileri göstermezler. Bu güçlüğe sahip kişilerin en belirgin özelliği aynı zekâ ve yaş düzeyinde olup normal gelişime sahip diğer çocuklara göre okuma seviyelerinin daha düşük olmasıdır (Yorgancı, 2006: 17).

Okuma bozukluğu olan çocuklar okuma yaparken bazı harf ve rakamları karıştırıp ters okuyabilirler (b-p, d-b, n-m, 9-6, en-ne). Bu çocukların okuma esnasında göz takibi zayıftır. Okurken satır, hece, harf, kelime atlayıp yerlerini kaybedebilir veya tekrar okuyabilirler (Pekel, 2010: 9). Okuma güçlüğü yaşayan çocukların resimleri isimlendirmede, kelime bulmada zorluk yaşadığı görülür. Ses bilgisel bellek yetersizliğinde bilginin kısa süreli bellekte geçici olarak tutulabilmesi için gereken kodlamada sorunlar yaşanır (Baydık, 2017: 27).

Okuma zorluğu %39 dil, %16 görsel-mekansal, %37 görsel-motor ve artikülasyon problemleriyle bağlantılıdır. Motor hareketlerde bozukluk, sol el güçsüzlüğü yanında sağ el yavaşlığı gözle görülebilen sorunlardır. Okuduğunu anlamada problem, yanlış ve yavaş okuma, harflerde karışıklık, (bağ yerine dağ gibi) heceyi tersten okuma ve heceleme hatası, vurgulama hatası ve noktalama işaretlerini algılayamama vb. sorunlar okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda sıklıkla karşılaşmaktadır (Salman ve diğerleri, 2016:174).

Okuma güçlüğü'nün görülme oranının %5 ile %10 arasında farklılık gösterdiği ifade edilir. Bu koşulda her 10 çocuğun 1 tanesinde okuma güçlüğü'nün yaşandığı söylenilebilir. Nitekim bu oran da fazlasıyla yüksek bir ihtimaldir. Çok sayıda öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerin disleksiye bilmemeleri sebebi ile sınıflarında “geri”, “uyumsuz”, “tembel” olarak nitelendirilerek geriye itilmektedir.

Bu olay yalnız bireysel olarak bir dram olmayıp, bir ülkenin insan kaynakları potansiyelinin boşa harcanması demektir. Bu doğrultuda disleksinin doğru tanı yapılmasıyla hem çocuk haklarının gereği hem de sosyal bir sorumluluk yerine getirilmiş olacaktır (Eriş, 2018: 113).

İlerleyen yaşlarda ve alınan eğitim sonucu okumada yaşanan problemlerde düzelmeler görülse de bu kişiler devamlı olarak akranlarına göre geride kalacaklardır. Sözlü sınav, grafik sanatı, bilgisayar, sözlü hikâye anlatma vb. alanlarda daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir. Bu kişilerin zekâ seviyeleri normal ve normalin üstünde olması ile birlikte üstün yetenekli de olabilmektedirler (Uçgun, 2003: 205).

Yazılı Anlatım Güçlüğü- Disgrafi

Yazma, simgeler aracılığıyla dilin ifade edilmesinde kullanılan sembolik iletişim becerisidir. Yazmayı öğrenmek için, beden kontrolü, dil becerisi, el-göz koordinasyonu, ince motor kas becerisi ve el ile yazma tercihi gibi faktörlerin gelişmiş olması gerekmektedir (Pekcanlar ve Ercan, 2016: 307-326).

El yazısı, bireylerin kâğıt veya diğer yazı yüzeylerine kalem veya kalem benzeri araçları kullanarak kendi elleriyle yazdıkları karakterlerin ve sembollerin toplamıdır. El yazısı, kişinin yazma becerisi ve stilini yansıtarak yazılı iletişimde kullanılan bir ifade biçimidir. El yazısı, bireyin eğitim seviyesi, kültürel etkiler ve kişisel tercihlere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Okunabilir ve akıcı bir el yazısı, iletilmek istenen mesajın doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için hayati önem taşır. Bu beceri, el-göz koordinasyonu, parmak hareketlerinin kontrolü, seslerin doğru bir şekilde algılanması, sembollerin görsel hafızada saklanması gibi çeşitli becerileri içerir (Kudret, 2017: 71-72). Öğrencilerin yazma ile ilgili sorunları genellikle motorsal yeteneklerden ziyade, harfleri oluşturmak için gerekli sıralı parmak hareketlerini koordine etme konusundaki zayıflıklardan kaynaklanmaktadır (Yıldırım, 2012: 17).

Yazma bozukluğu yaşayan öğrencilerde aşağıdaki belirtiler gözlemlenebilir (Doğmaz, 2016: 22):

1. Kalem tutmada zorluk,
2. Okunaksız el yazısı,

3. Orantısız boşluk bırakma,
4. Cümle ve paragraf bilgisi yetersizliği,
5. Kelimelerde yazım hataları,
6. Yanlış kelime yazımı,
7. Dilbilgisi bozukluğu,
8. Yavaş yazma,
9. Düşünceleri ifade edememe,
10. Kelimeyi ters yazma,
11. Devrik cümle oluşturma olarak sıralanmaktadır.

Yazma bozukluğu birden fazla bileşeni barındırabildiğinden, öğrencideki güçlükleri belirlemek için birden fazla değerlendirme aracı uygulanmalıdır. Teşhis aşamasında uygulanan belirli bir araç bulunmamaktadır. Yazma bozukluğu olan bireylerde aynı anda okuma bozukluğu da görülebilir (Oğuzhan, 2017: 37).

Matematik İşlemleri Yapmada Güçlük - Diskalkuli

Matematik bozukluğu literatürde farklı isimlerle adlandırılmaktadır; "özüml öğrenme güçlüğü", "aritmetik öğrenme bozukluğu", "özüml matematik bozukluğu", "sayı gerçekleri bozukluğu", "gelişimsel diskalkuli" gibi terimler bu kapsamda kullanılmaktadır. Bu terimlerin kaynağı, eski Yunanca'da yer alan "dyscalculia" terimine dayanmaktadır (Olkun ve Akkurt, 2015: 48). "Dys" kelimesi "kötü", "calculia" ise "sayma" anlamına gelir; bu nedenle "dyscalculia" terimi "kötü sayma" anlamına gelir. Türkçe literatürde ise genellikle "diskalkuli" veya "matematik öğrenme bozukluğu" terimleri sıkça kullanılmaktadır (Yangın ve diğerleri, 2016: 246).

Matematik bozukluğu, bireylerin matematikle ilgili konularda yaşadığı özel öğrenme zorluklarını ifade eder. "Dyscalculia" terimi, bu zorlukların kökenini eski Yunanca'da "kötü sayma" anlamına gelen "dyscalculia" kelimesinden alır. Türkçe literatürde genellikle "diskalkuli" veya "matematik öğrenme bozukluğu" terimleri bu durumu tanımlamak için kullanılır. Bireyler arasında matematik bozukluğu farklı

isimlerle anılabilmekle birlikte, temelde matematikle ilgili öğrenme süreçlerindeki güçlükleri ifade eder. Bu zorluklar, sayıları anlama, matematiksel işlemleri gerçekleştirme, aritmetik kavramları anlama gibi alanlarda ortaya çıkabilir. Literatürdeki farklı terimler, bu öğrenme bozukluğunun çeşitli yönlerini vurgulamak için kullanılır, ancak temelde aynı özel öğrenme zorluğunu ifade eder (Yangın ve diğerleri, 2016: 247).

DSM-V teriminde, belirli öğrenme güçlükleri örüntüsünü tanımlamak amacıyla sayısal bilgileri işleme, aritmetik gerçekleri öğrenme ve doğru veya akıcı hesap yapma problemleri gibi konulara odaklanan bir terim olarak bilinmektedir (DSM-V, 2013: 35). Diskalkuli terimi ise ilk kez Kosc (1974) tarafından ortaya atılmış olup, "bilişsel fonksiyonlarda genel bir güçlük olmaksızın, beynin matematiksel düşünceyle ilgili belirli bölümlerinde ortaya çıkan bozukluk nedeniyle matematikte yaşanan zorluk" şeklinde tanımlanmıştır (Mutlu, Akgün, 2017: 1154).

DSM-V terimi, belirli öğrenme güçlükleri örüntüsünü tanımlamak amacıyla sayısal bilgileri işleme, aritmetik gerçekleri öğrenme ve doğru veya akıcı hesap yapma problemleri gibi konulara odaklanan bir terimdir (DSM-V, 2013: 35). Diskalkuli terimi ise ilk kez Kosc (1974) tarafından ortaya atılmış olup, "bilişsel fonksiyonlarda genel bir güçlük olmaksızın, beynin matematiksel düşünceyle ilgili belirli bölümlerinde ortaya çıkan bozukluk nedeniyle matematikte yaşanan zorluk" şeklinde tanımlanmıştır (Mutlu, Akgün, 2017: 1154).

Matematik bozukluğu yaşayan çocuklar, sayıları rakam ve kelime olarak öğrenme konusunda zorluk yaşarlar. Aynı zamanda, sıralı bir şekilde sayı sayma, parmak hesabı kullanarak matematik işlemleri gerçekleştirme, saati doğru bir şekilde okuma, çok basamaklı problemleri çözme, sağ-sol kavramlarını karıştırma, düz bir çizgide yazıyı devam ettirme ve matematiksel algoritmaları anlama gibi belirtiler sergileyebilirler (Özçivit ve Fidan, 2016: 50). Bu durum, matematikle ilgili temel becerilerin kazanılmasında karşılaşılan özel öğrenme zorluklarını ifade eder.

Rasyonel işlemlerde güçlük yaşanması durumu, renk körlüğüne benzetilir. Renk körleri bazı renkleri algılayamaz veya ayırt edemezken, sayı körlüğü olan kişiler matematiksel süreçleri anlamakta zorlanırlar. Başka bir deyişle, bu kişilerin matematiksel süreçleri olmadığı düşünülmekte veya varsa bile bozuk olduğu düşünülmektedir (Olkun, 2015, Aktaran: Koç, 2018: 10).

Bu bağlamda, DSM-V terimi öğrenme güçlüklerini genel olarak sınıflandırırken, diskalkuli terimi daha spesifik bir şekilde matematikle ilgili zorlukları tanımlar. Matematikteki bu özel öğrenme güçlüğü, bireyin bilişsel fonksiyonlarında genel bir zorluk olmaksızın, matematikle ilgili belirli bölümlerde ortaya çıkan bozukluklarla ilişkilidir. Rasyonel işlem hacimlerinde güçlük yaşanması durumu, renk körlüğüne benzetilir. Renk körleri bazı renkleri algılayamaz veya ayırt edemezken, sayı körlüğü olan kişiler matematiksel süreçleri anlamakta zorlanırlar. Başka bir deyişle, bu kişilerin matematiksel süreçleri olmadığı düşünülmekte veya varsa bile bozuk olduğu düşünülmektedir (Olkun, 2015, Aktaran: Koç, 2018: 10).

Von Aster ve Shalev (2007), matematiksel öğrenme güçlüğünün gelişimsel diskalkuli olarak adlandırılan aritmetik becerilerin normal kazanımını etkileyen özgül bir öğrenme güçlüğü olduğunu belirtmiş ve diskalkuliye dair kalıtsal, nörobiyolojik ve epidemiyolojik belirtilerin diğer özgül öğrenme güçlükleri gibi beyin temelli bir bozukluk olduğunu vurgulamıştır (Mutlu ve Akgün, 2017: 1154).

Salman ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre, bu öğrencilerde genellikle iki ana tip bozukluk gözlemlenmektedir. Hesaplama alanında sayıları ve sıraları ters çevirme, işlem sırasında hatalar yapma, rakamları atlayabilme ve sağlama yapamama gibi zorluklar yaşanmaktadır. Diğer bir tip bozukluk ise akıl yürütme alanında görülmektedir. Bu tipte dil sorunları gözlenmekte olup, sözel problem çözme, komutları anlama, sorunu akılda tutma ve bir plana göre ilerleme gibi konularda zorlanmalar görülmektedir. Ayrıca, çocuk ve erişkinlerde mekânsal algılama sorunları da belirgin hale gelmekte ve geometri konularında risk oluşturmaktadır.

Çocukların temel matematik becerilerinin okula başlamadan önce veya erken çocukluk yıllarında ölçülmüş olması okul sürecinde yaşanabilecek sorunları ortadan kaldıracaktır (Monone ve diğerleri, 2014). Matematiksel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda sergilenen gelişimsel özellikleri aşağıda ayrıntılı şekilde açıklamıştır (Hannell, 2013, Aktaran: Mutlu, 2016: 15):

1. Yavaşlık: MÖG görülen çocuk matematik sorularına geç cevap verir ve yaşlıları ile kıyaslandığında yavaş oldukları görülür.

2. Dokunarak sayma: Dokunarak sayma, bireyin sayıları anlama ve temsil etme sürecinde parmaklarını kullanarak sayma işlemi yapmasıdır. Bu yöntem genellikle çocuklar arasında yaygın olarak kullanılır ve sayıları görsel ve dokunsal olarak anlamalarına yardımcı olabilir.

Özellikle küçük çocuklar, sayıları sayarken parmaklarını kullanarak somut bir deneyim yaşarlar. Bu yöntem, sayıların sıralı bir şekilde arttırılması veya azaltılmasıyla ilgili temel kavramların geliştirilmesine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, dokunarak sayma, sayılar arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına ve temsil edilmesine olanak tanır.

Dokunarak sayma, sayıların soyut kavramlar olduğu erken öğrenme aşamalarında, çocukların sayı dünyasına adım atmalarını kolaylaştıran bir araç olarak değerlendirilebilir.

3. Matematiksel dili kullanma güçlükleri: Matematiksel işlemlerle zorlanır ve anlamasa bile bunu dile getirmez. Sözel problemleri yanlış yorumlar. "Eşittir" ile "-den daha büyüktür" gibi terimleri karıştırabilir.

4. Matematikte bellek güçlükleri: Çok iyi öğrenmiş olduğu bir işlemi hızlıca unutabilir. "+" gibi sembollerin anlamını hatırlamakta zorlanır. $2 \times 8 = 16$ gibi bir işlem sonucunu tüm çarpımları ezberle okur. Zihinsel matematik işlemlerinde zorlanır ve soruyu unutabilir.

5. Sıralama ile ilgili güçlükler: Sıralama ile ilgili güçlükler, bireylerin nesnelere, sayıları veya bilgileri doğru bir şekilde sıralamakta zorlandıkları durumları ifade eder. Bu güçlükler farklı bağlamlarda ortaya çıkabilir:

Sayı Sıralama Güçlükleri: Bireyler, sayıları doğru bir sırayla dizmekte zorlanabilir. Örneğin, sayıları büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe sıralama konusunda sorun yaşayabilirler.

Nesne Sıralama Güçlükleri: Nesnelere belirli bir kritere göre sıralama becerisinde zorluk yaşanabilir. Örneğin, nesnelere boyutlarına göre sıralamak veya renklerine göre düzenlemekte zorlanabilirler.

Alfabetik Sıralama Güçlükleri: Harf veya kelimeleri alfabetik sırayla dizme konusunda güçlükler yaşanabilir. Bu durum, özellikle sözlü ifade veya yazılı ifade sırasında karışıklıklara neden olabilir.

Zaman Sıralama Güçlükleri: Belirli bir olay veya aktiviteyi zaman sırasına göre düzenleme konusunda zorlanabilirler. Bu durum, kronolojik sıralama veya zamanla ilgili kavramları anlamakta güçlük çekme olarak ortaya çıkabilir.

Bu tür güçlükler genellikle öğrenme zorlukları veya bilişsel gelişim süreçlerindeki belirli aşamalarda gecikmelerle ilişkilendirilebilir. Eğitim ve destekleme stratejileri, bireylerin sıralama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

6. Anlama yerine taklit ve ezbere dayanma: "Anlama yerine taklit ve ezbere dayanma" ifadesi, bir kişinin bilgiyi gerçekten anlamak yerine, öğrendiği şeyleri taklit etmeye veya ezbere dayanmaya eğilim gösterdiği durumu ifade eder. Bu durumda, birey öğrenilen bilgileri sadece dışsal olarak taklit ederek veya ezberleyerek öğrenir, ancak konunun içsel anlamını veya bağlamını tam olarak kavramaz. Gerçek anlama yerine, öğrenilenleri tekrar etmeye veya bellekte tutmaya dayalı bir öğrenme tarzı benimser.

Örneğin, bir öğrenci bir konuyu ezberleyip sınavda doğru cevapları verebilir, ancak konuyu gerçekten anlamadığı için benzer bir durumla karşılaştığında veya uygulama gerektiren bir bağlamda bu bilgileri kullanmakta zorlanabilir.

Bu durumu aşmak için, öğrenenin konuyu anlamaya yönelik daha derinlemesine bir öğrenme süreci geçirmesi ve sadece taklit etmek veya ezberlemek yerine konuyu kavraması önemlidir.

İşitsel İşleme Bozukluğu

Duyuma süreci, sesin algılandığı enerjinin kulakta ilerlemesi ve beyin tarafından elektriksel bilgilere dönüştürülerek yorumlanmasıyla gerçekleşir. İşitsel işleme ise beyine ulaşan sesin anlaşılıp ve yorumlanma aşamasında meydana gelen olayları açıklamak için kullanılan bir terim olarak bilinmektedir. İşitsel işleme bozukluğu, beyne iletilen bilgilerin işleme veya yorumlanma sürecinde sorun yaşanması olarak tanımlanabilir. İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar genellikle sözcüklerdeki hafif ses farklılıklarını anlamakta zorlanabilirler (Uçak, 2017: 10).

Görsel Algı/Görsel Motor Yetersizliği

Görsel algı, nesneyi değerlendirme ve karar verme süreçlerini içeren karmaşık bir yaklaşımdır (Bezrukikh ve Terebova, 2009). Görsel algı problemleri bazı teorisyenlere göre zekâdan bağımsız olarak ortaya çıkan öğrenme güçlüğü sonucunda zayıf motor davranışlarıyla eşleşebilir. Yapılan bazı araştırmalar, bu bireylerin belirli algısal-motor görevlerde yetersiz olmasına rağmen diğer alanlarda yetenekli olabileceklerini göstermektedir. Görsel algı ve görsel motor yetersizliği, beyin hasarı veya santral sinir sistemi bozukluğu tarafından tetiklenebilir (Bender, 2012: 10).

Görsel algı ve görsel motor bozuklukları genellikle çocuklarda geometrik şekilleri ayırt edememe sorununa yol açar. Bu sorunlar, çocuğun büyüdükçe harf ve kelimeleri okuma konusunda da zorlanmasına neden olabilir. (Axner ve Stukat, 1985; Çağatay, 1986; Christina, 2010; Axner ve Stukat, 1985, Aktaran: Metin, Aral, 2011).

Özel Öğrenme Güçlüğünde Eğitsel Program Yaklaşımları

ÖÖG'nün tedavi sürecinde genellikle karma yöntem uygulanmaktadır. Karma yöntemde disiplinler arası birçok yöntem bir arada kullanılır. Örnek olarak: ilaç ve psikolojik tedavi ile birlikte bireysel eğitim programları da kullanılarak iyileştirme sağlanır. Bu karma eğitim biyolojik, psikiyatrik ve psikolojik olarak çok sayıda uygulamayı içine alır (Angay, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü'nün birden fazla çeşidinin olması sebebi ile her türüne ve seviyesine göre "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları" hazırlanır. Her öğrencinin gelişimine, türüne ve şiddetine göre farklı programlar belirlenir. Bu programlar incelendiğinde, genel olarak içeriğinde algısal ve duyuşsal programların, motorsal etkinliklerinin olduğu ve duyuşsal etkileşimi destekleyici çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Bu programlardan bazıları şu şekildedir;

Getman'ın Görsel Motor Programı,

Peabody Dil Programı,

Kephart'ın Algısal Motor Programı,

Duyulara Dayanan Eğitim ve Frostig Görsel Algı Eğitim Programı, Doğan (2012) tarafından sıralanan özel eğitim programlarıdır.

Bu programlar, öğrencilerin görsel motor becerilerini, dil gelişimini, algısal motor becerilerini, duyuşsal algılarını ve görsel algılarını geliştirmeyi amaçlayan özel eğitim yöntemlerini içermektedir. Her bir program, belirli bir alan üzerine odaklanarak öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenmeyi desteklemeyi hedefler (Doğan, 2012).

Kephart Algısal-Motor Programı

Kephart, öğrenmenin motor becerilere odaklandığını öne sürmektedir. Örneğin, bir bebek ilk olarak elini hareket ettirir, ardından eliyle bir nesneye dokunur ve bu süreçte gözü ile takip eder. Bu şekilde dokunma ile görme arasında bir ilişki kurulur. El-göz koordinasyonu, bu becerinin ilk aşamasını oluşturur. Bu yöntemde kaba motor beceriler, ince motor beceriler, görsel algı, işitsel-motor uyum, beden imajının gelişimi üzerine vurgu yapılır. Program içinde kara tahta çalışmaları, duyu-motor etkinlikleri, göz-motor etkinlikleri, şekil algısı etkinlikleri gibi çalışmalar düzenlenir. Örneğin, kibrit çöplerini kullanarak gördüğü bir nesneyi taklit etme veya yapboz düzenleme gibi etkinlikler programın içeriğini oluşturan faaliyetlere örnek olarak verilebilir (Reynolds ve Janzen, 2007).

Getman'ın Eğitim Programı

Bu program gelişimciliğe dayanmakta ve algının bazı gelişim basamaklarından oluştuğu ileri sürülmektedir. Yöntemde, yakalama, tonik boyun refleksi, pupilla refleksi vb. doğuştan gelen reflekslerin önemini vurgulanır. Reflekslerden sonra sırasıyla emekleme, yürüme vb. kaba motor gelişim, el-göz koordinasyonu, el hareketleri, el-ayak ilişkisi vb. ince motor gelişimi, odaklama, döndürme vb. göz-motor gelişimi, konuşma, işitmenin, görsel hafıza gelişimi gerçekleşir (Gearheart, 1986, Aktaran: Korkmazlar, 2007).

Frostig Görsel Algı Eğitim Programı

Frostig Görsel Algı Programını Dr. Marianne Frostig oluşturmuştur. Algılama güçlüğünün genel olarak ilkökul aşamasında görülmesi ve algılama yetisinin performans üzerinde etkili olması sebebiyle algılama becerisini geliştirecek faaliyetlere önem vermiştir. Algısal yetilerin otomatik beceriye dönüşmesi için devamlı olarak tekrar edilmesi önem teşkil etmektedir. Okumayı öğrenmede

öğrencinin salt görsel sembolleri ayırt etmesi yeterli olamamakla birlikte aynı zamanda harflerle sesler arasındaki ilişkiyi anlaması gerekmektedir. Özellikle okuma öğreniminde çağrışımlar etkili olmaktadır (Frostig, 1972).

İstenen algılamada önemli olan başka bir beceri de dikkattir. Bireyin algıladığı şeye tepki vermesi için dikkatini ona doğrultması gerekmektedir. Örnek verilecek olursa, öğrenci “b” harfinin şeklini öğrenirken harfin şekil ve çizgisine dikkat etmesi önem teşkil etmektedir. Öğrenme ve dikkat bozukluğu yaşayan bireylerde dikkati yoğunlaştırma oldukça zayıf olmaktadır. Bu sebeple dikkat geliştirme eğitimi, algı becerisinin eğitimi kadar önemli olmaktadır (Frostig, 1972).

Duyulara Dayanan Eğitim

Duyulara dayanan eğitim, okuma-yazma eğitimi ile entegre bir şekilde uygulanır. Bu yöntemde, öğrencinin harfleri görmesi, adını duyması, parmağıyla harfin üzerinden gitmesi ve adını söylerken aynı zamanda yazması gibi pek çok duysal ve motor beceri bir arada kullanılır. Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenme deneyimini zenginleştirerek hem görsel hem de kinestetik öğrenme stillerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, öğrenci harfle ilgili görsel algısını, duysal algısını ve motor becerilerini birleştirerek daha etkili bir şekilde öğrenme sürecini deneyimler. Duyulara dayanan eğitimdeki bu bütünsel yaklaşım, öğrencinin öğrenmeyi daha derinlemesine anlamasına ve harfle ilişkilendirmesine yardımcı olabilmektedir (Gearheart 1986, Jones 1991, Myers ve Hammill 1976, Shepherd ve Uhry, 1993, Aktaran: Korkmazlar, 2007). Beş duyuya yönelik olarak uygulanan bu yöntem, çoklu duysal yaklaşım olarak da adlandırılmaktadır (Ataman, 2009). Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin görsel, işitsel, motor planlama, derin duyular, dokunma duyusu gibi çeşitli alanlarda güçlük sergilemesi nedeni ile yazma sorunu, zayıf kelime hazinesi, okuma bozukluğu izlenmektedir. Tedavi görsel, işitsel duyuların eğitimine dayanmaktadır (Mauro, 2006).Gelişim ve öğrenme bozukluklarının erken tanısında ve eğitim programı planlanmasında Piaget kuramından faydalanılmaktadır. Piaget, her çocuğun belirli-sıralı aşamalardan geçerek “algılama” yoluyla öğrendiğini ifade eder (Gang, 1983, Aktaran: Korkmazlar, 2007).

MEB Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Program

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2008 yılında hazırlanan Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların gelişim özellikleri ve engel dereceleri göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır (MEB, 2008a). Programın odak noktası, öğrencilerin bilgiyi işleme, analitik düşünme, okuma-yazma ve matematikle ilgili temel yeteneklerini güçlendirmektir. Bu program, zekâsı normal ya da normalin üstünde olan ancak okuma-yazma veya matematik alanlarında düşük performans sergileyen özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin genel özelliklerini dikkate alarak gelişimsel bir yaklaşımla oluşturulmuştur (MEB, 2008a).

Programın temel hedefleri arasında şunlar bulunmaktadır:

1. Öğrenmeye hazırlık davranışlarını artırmak,
2. Okuma-yazma öncesi becerileri güçlendirmek ve okuma-yazma temel yeteneklerini desteklemek,
3. Matematikle ilgili temel becerileri günlük yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak,
4. Problem çözme, mantıksal düşünme, kıyaslama ve analitik düşünme yeteneklerini geliştirmek.
5. Sosyal ve duygusal becerileri stärken,
6. Öğrencilerin özgüvenini ve motivasyonunu artırmak,
7. Öğrenmeye olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamak,
8. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun çeşitli öğretim stratejileri kullanarak öğrenmeyi desteklemek,
9. Ailelerle etkileşim içinde olup öğrenci destek sistemini güçlendirmek,
10. Bireysel öğrenme planları oluşturularak öğrencilere kişiselleştirilmiş eğitim sunmaktır (MEB, 2008a).

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin hayatı farklı alanlarda etkilenmektedir. Kişinin gösterdiği gayrete rağmen farklı alanlarda elde ettiği başarılar doğru orantılı olmayabilir. Bu nedenle kişinin birden çok alanına etki edecek etkinlikler planlanmalı ve uygulanmalıdır (Spreen, 1988). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere uygulanan eğitimlerdeki amaç onların sosyal yapının ayrılmaz birer parçası olmalarına, Yeteneklerini geliştirmeye yönelik destek, bireylerin özgüvenlerini artırma, işlerinde başarı elde etme ve bağımsız bir yaşam sürme yetilerini güçlendirme amacını taşımaktadır (Vassaf, 2011).

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik eğitimler, gelişim problemlerine uygun destek alabilmeleri için özel eğitim ve rehabilitasyon kurumları tarafından da sunulmaktadır (Kançeşme, 2015). Bu çerçevede, 2008 yılında, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin özür durumları ve gelişim özellikleri göz önüne alınarak analitik düşünme, bilgi işleme, matematik, okuma, yazma gibi temel becerilerini güçlendirmeyi amaçlayan bir eğitim programı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı rehabilitasyon ve özel eğitim merkezlerinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda kişilerin;

1. Öğrenmeye hazırlık kabiliyetlerini geliştirmek,
2. Okuma ve yazma gibi temel becerileri geliştirmek,
3. Matematiksel becerileri günlük hayatta kullanmalarını sağlamak,
4. Akıl yürütmek, analitik düşünmek, kıyas yapabilmek ve problem çözmek gibi bilişsel becerileri geliştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2008a).

ÖÖG sahip öğrencilere ders veren Yabancı Dil Öğretmen Yeterlilikleri

Özel eğitimin başarıyla uygulanması ve öğrencilerin gelişiminde istenilen sonuçların elde edilmesi için gerekli olduğu düşünülen kavram ve yeterlikler aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Yeterlilik

Herhangi bir meslekte performansın yüksek olması için kazanılması gereken niteliklere 'yeterlik' denilir (Şişman, 2004). Bu alanda çalışan eğitimcilerin farklı özelliklere sahip çocuklara faydalı olabilmesi için yeterli bilgi ve donanıma sahip

olması (Seferoğlu, 2004) ve alanına hâkim olması gerekmektedir (Küçükahmet, 1999). Zihin engelli çocuklarla faaliyet gösteren eğitimcilerin bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği savunulmaktadır (Şahin, 2004; Çelebi, 2014).

Öğretmen Yeterlikleri

Her alanda öğretmenin yeterlik seviyesi ne kadar iyi olursa öğrencisinin öğrenmesi ve öğrendiğinin kalıcılığı da aynı orantıda iyi olacaktır. Öğretmen yeterliliklerinin seviyesi öğrencisinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmenlerin kendi alanlarında hizmet içi eğitimlere dâhil olmaları, güncel olmaları hem kendilerinin hem de öğrencilerinin performansını olumlu yönde etkileyecektir (Karacaoğlu, 2008).

MEB'nın, yönetici, öğretmen, uzman ve üniversitelerin temsilcilerinden oluşan "Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu" ilk olarak 1999 yılında çalışmalarına başlamış ve 2002 yılında 'öğretmen yeterlikleri' adıyla hizmete sunmuştur. Öğretmen yeterlikleri komisyonu, eğitimcilerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretmen alanına hâkim olmalı,
2. Vereceği eğitimin planlamasını iyi yapıp uygulamalı,
3. Öğretmen, öğrencisinin gelişimini takip etmeli ve değerlendirmeli,
4. Öğrencinin davranışlarını yönetebilmeli,
5. Öğrencinin özelliklerine uygun öğretim sunulmalı,
6. Sınıfında etkili bir iletişime sahip olmalı,
7. Veli ve çalışma arkadaşlarıyla işbirliği halinde olmalı,
8. Etik kurallar dikkat etmelidir (Türk Eğitim Derneği, 2009: 10). Bu

yeterlilikler;

Milli Eğitim Bakanlığı kanalıyla, fakültelerin eğittiği öğretmenlerini istenilen yeterlilikleri kazanacak şekilde yetiştirmesi istenmiştir (Mahiroğlu, 2004).

Öğretmenlerin taşınması gereken yeterlik alanları şunlardır (Yağmuroğlu, 2005);

1. Zamani iyi yönetebilmek,
2. Zorluk yaşıyan öğrenciye yardımcı olabilmek,
3. Konuları sıralı olarak takip etmek,
4. Konuları kolaydan zora doğru işlemek,
5. Ders sürelerine özen göstermek,
6. Öğrencileri yakından tanımak ve mutlaka isimleriyle çağırarak,
7. Sınıf ortamında rahatlığı sağlayabilmek,
8. Teknolojiyi kullanabilmek,
9. Alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmek,
10. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak,
11. Öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmaktır.

Eğitim ortamlarının gelişmesinde önemli unsurlardan biri olan eğitimciler gelişim faaliyetlerinin başını tutmaktadır. Eğitim kurumlarının faaliyetlerini geliştirme çalışmaları büyük ölçüde öğretmenlerin yeterliğine ve eğitimlerinin verimliliğine dayanmaktadır (OECD, 2005).

Eğitim-öğretim sürecinde önemli bir misyon üstlenen öğretmenler, yetiştirdikleri öğrencilerle birlikte geleceğin temelini oluştururlar. Bu bağlamda, nitelikli ve kaliteli bir öğretmen kadrosu, sadece nitelikli ve kaliteli bir neslin yetişmesine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda refah ve aydın bir toplumun oluşmasına da zemin hazırlar (Darling-Hammond, 2000). Güçlü (2002)'ne göre, öğretmenin bireysel özellikleri, sınıftaki öğrenme etkinliklerini yönlendiren liderlik yetenekleri, özgeçmiş ve öğrencileriyle diğer paydaşlarla iletişimi, sınıftaki başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Eğitim öğretim ortamında öğretmen ve öğrenci etkileşiminin etkinliği eğitimcinin yeterliklerine dayanmaktadır. Eğitim ortamında teknolojik ve tam donanımlı materyaller kullanılmalıdır (Demirtaşlı ve Kilmen, 2009). Öğretmenlik mesleği günümüzde meydana gelen gelişmelerden fazlaca etkilenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlik ve gelişimleri açısından yeniliklere açık olması gerekmektedir (Baldu, 2014). Mesleki yeterlik, Mesleki yeterlik, bir bireyin belirli bir meslek veya iş alanında gerekli bilgi, beceri, deneyim ve yeteneklere sahip olma durumunu ifade eder. Bir kişinin mesleki yeterliği, ilgili mesleği icra etmek için gereken temel bilgi ve becerilere sahip olup olmadığını gösterir. Mesleki yeterlik, bir işi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan pratik ve teorik bilgi birikimini içerir. Bu, ilgili meslekte başarılı olabilmek için gereken donanımın tamamını kapsar. Mesleki yeterlik, genellikle eğitim, deneyim ve sürekli öğrenme süreçleri ile geliştirilebilir ve güncellenebilmektedir (Deakin Crick, 2008). Yeterlilik algısı yüksek olan bireyler kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcarlar (Bandura ve Adams, 1977).

Şahin (2006), başarılı öğretmenleri, alanlarıyla ilgili bilgileri hızlı bir şekilde öğrenip eğitim ortamında aktarabilen eğitimciler şeklinde ifade eder. Kızıltepe (2002) etkili öğretmenin, verilen eğitim sonunda öğrencilerin konuyu anlamaması halinde hatayı kendisinde bulduğunu, ancak etkili olmayan öğretmen başarısızlığı tümüyle öğrenciye yüklediğini savunmuştur. Başarılı deneyimlere sahip öğretmenler kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak daha fazla güven duygusuna sahiptirler. Dolayısıyla da kendilerini geliştirmek için yeni arayışlarda bulunurlar (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerde istenen yeterlik ve niteliklerin belirlenmesinde çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Eğitim kurumlarındaki eğitim kalitesinin artmasına olanak tanıyacak olan öğretmenlerin günümüzde daha karmaşık hale gelen programları uygulayabilecek nitelikte olmaları ve kendilerini bu yönde geliştirmelerinin oldukça önemli bir husus olduğu düşünülmektedir (Baldu, 2014).

Öğretmenlerin performansı, eğitim hedeflerini gerçekleştirebilmek için uygun yöntem ve materyalleri kullanabilmelerine bağlı olmaktadır (Şahin, 2011). Alanına hâkim öğretmenler öğrencilerinin derse aktif katılımına olanak tanır. Bu öğretmenler öğrencilerinin eğitim ortamında karşılaşılabilecekleri problemleri bilir ve öğrencilerden gelecek sorulara karşı hazırlıklı olurlar (Woolfolk, 1998). Öğretmenler, alan bilgileri ve genel kültürlerini öğrencilere aktarabilecek pedagojik formasyona sahip olmalıdırlar (Büyükkaragöz ve Kesici, 1988). Öğretmen yeterliliği, öğretim ortamlarında etkili bir performans sergileyebil için gerekli olan bireysel özellik, bilgi, yetenek ve tutumların bir karmasıdır (Tigellar, Dolmans, Wolfhagen ve van der Vleuten, 2004). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, öğretmenin

mesleğini etkili ve verimli bir şekilde icra edebilmesi için gerekli olan genel bilgi, beceri ve tutumları içerir. Bu yeterlilikler, öğretmenin sınıfta başarılı bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi, öğrencilere etkili bir şekilde öğretebilmesi ve onların gelişimine katkıda bulunabilmesi için kritik öneme sahiptir (MEB, 2006).

Aghaie (2006) eğitimcilerin önemli yeterliklerini farklı düşünebilme özelliğine ve uygulamada etken olma, eğitimdeki yeniliklere açık olma ve uygulayabilme, iletişim ve bilgi teknolojilerini eğitimde kullanabilme, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim kurma konusunda beceri sahibi olma, araştırmacı olma ve akademik başarıyı değerlendirmede donanımlı olma olarak sıralayarak ifade etmiştir.

Shabani (1992), öğretmen yeterliliklerini iki ana kategori altında değerlendirir: karakteristik yeterlilikler ve bilimsel yeterlilikler. Kişisel yeterliliklerde, öğretmenlerin öğrenci odaklı otoriter, öğrenci ve samimiyet odaklı, başarı odaklı ve otoriter olmalarının gerekliliğini vurgular. Ayrıca, bilimsel yeterliliklerde ise psikoloji, eğitim modelleri, yeni iletişim yolları, sosyal psikoloji, öğretim psikolojisi ve iletişim farkındalığı gibi konulara dikkat çeker. Shabani'ye göre, öğretmenlerin hem kişisel özelliklere sahip olmaları hem de pedagojik ve bilimsel alanlarda yetkinlik göstermeleri, etkili bir öğretim sürecini desteklemenin önemli unsurlarını oluşturur.

Ilanlou ve Zand (2011)'in vurguladığına göre, öğretmenin yeterlikleri genel yeterlikler ve uzmanlık yeterlikleri olmak üzere iki ana grupta değerlendirilebilir. Genel yeterlikler, gelişim ve öğrenme psikolojisi, eğitim süreci, sınıf yönetimi, eğitim modelleri, ölçme ve değerlendirme konularını içerirken, uzmanlık yeterlikleri alan bilgisi, konuları düzenleme ve sıralama yeteneği, etkili eğitsel teknik kullanma, doğru kayıtlar tutma ve öğrencilere geribildirim sağlama becerilerini içermektedir.

Gelen ve Özer (2008)'e göre, bir öğretmenin başarılı bir şekilde bilgilerini öğrencilere aktarabilmesi için hem öğretmenlik meslek bilgisine hem de etkili bir şekilde mesleğini icra etmesini sağlayacak genel kültür bilgisine sahip olmalıdır. Demirel (1990), İngilizce öğretmenlerinin konu alanı, pedagoji ve kültürel yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtirken, Thomas (1987) dil öğretmenlerinin dilbilgisi ve pedagojik yeterliklere sahip olmalarının önemine vurgu yapar. Davies ve Pears (2000), yabancı dil öğretmenlerinin dilbilgisi konusunda güçlü olmalarının

yanı sıra sınıfta öğrencilere dilin pratik kullanımını öğretmeye odaklanmaları gerektiğini belirtir.

1998'de başlayan resmi çalışmaların ardından, İngilizce öğretmen yeterlilikleri dört temel kategoride düzenlenmiştir: "öğrencilerin öğrenim süreçlerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma", "konu alanı ve alan eğitimine dair yeterlilikler", "tamamlayıcı mesleki yetkinlikler" ve "öğretim-öğrenim sürecine ilişkin yeterlilikler". Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu sınıflandırma, İngilizce öğretmenlerinin hem öğrencilerle etkili bir şekilde çalışma hem de konu alanlarına hâkim olma konularında donanımlı olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a, 2017b).

Bu sınıflandırma, İngilizce öğretmenlerinin geniş bir yelpazede beceri ve bilgiye sahip olmalarını hedefler. Öğrenci takibi, konu alanı bilgisi, mesleki yetkinlikler ve öğretim-öğrenim sürecine dair yeterliliklerin vurgulanması, öğretmenlerin çok yönlü bir eğitim anlayışını benimsemelerini teşvik etmektedir. Bu, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini desteklemek adına öğretmenlerin geniş bir perspektife sahip olmalarını sağlayabilir.

Etkili Öğretmen Özellikleri

Günümüzde, bilgi odaklı bir dünyada başarılı bir öğretmenden beklenen, kendini sürekli olarak kişisel ve mesleki olarak geliştirmesi ve bu gelişimleri öğrencilerine aktarabilmesidir (Kösterelioğlu, 2016: 16). Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde açıklayabiliriz:

1. Sürekli Gelişim: Etkili bir öğretmen, kendi bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncelleyen, yeniliklere açık ve öğrenmeye istekli bir bireydir.

2. İletişim Becerileri: Öğrencilerle, meslektaşlarla ve velilerle etkili iletişim kurabilme yeteneğine sahiptir. Açık, anlaşılır ve etkili iletişim, öğrenme sürecini güçlendirir.

3. Empati: Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlama ve onlara duyarlı bir şekilde yaklaşma yeteneği. Empatik bir öğretmen, öğrencilerinin bireysel gereksinimlerini dikkate alır.

4. Motivasyon: Öğrencileri için motive edici bir ortam yaratma yeteneği. Eğitim sürecini ilgi çekici ve öğrenmeyi teşvik edici hale getirebilme.

5. Adaptasyon Yeteneği: Değişen eğitim trendlerine ve öğrenci profillerine uyum sağlayabilme yeteneği. Esneklik, öğretmenin çeşitli durumlarla başa çıkmasını kolaylaştırır.

6. Güven ve Saygı: Öğrencilerle arasında karşılıklı güven ve saygı temeline dayalı bir öğrenme ortamı oluşturabilme yeteneği.

Bu özelliklere sahip bir öğretmen, öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmelerini destekleyebilir ve onlara sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, hayatları boyunca kullanacakları becerileri kazandırabilir. (Kösterelioğlu, 2016: 16). Bir başka açıdan bakmak gerekirse etkili bir öğretmenin taşıması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Çelikten, 2005);

1. Öğretmen, farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı bir tutum sergiler, sınıf içinde çeşitliliği kutlar ve öğrenciler arasında hoşgörü ortamını destekler.

2. Giyimine özen gösteren öğretmen, profesyonel bir görünüme sahiptir ve bu da sınıfta saygınlığı artırır.

3. Kendini sürekli olarak geliştiren bir öğretmen, eğitimdeki yenilikleri takip eder, mesleki becerilerini günceller ve öğrencilere en iyi öğrenme deneyimini sunmaya odaklanır.

4. Öğretmen, kişisel problemlerini eğitim ortamına taşımadan profesyonel bir tutum sergiler, sınıftaki öğrencilere odaklanır ve onların ihtiyaçlarına yönelik destek sağlar.

5. Öğrencilerini motive eden öğretmen, ders içinde ilginç ve etkili öğrenme yöntemleri kullanarak öğrencilerin katılımını teşvik eder.

6. Başarı odaklı bir öğretmen, öğrencilere hedef koyma, başarıları kutlama ve onları daha yüksek standartlara teşvik etme konusunda öncülük eder.

7. Her davranışıyla öğrencilerine örnek olan öğretmen, etik davranışlarıyla öğrencilere doğru tutumu öğretir ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturur.

8. Bir öğretmen, öğrencilere karşı her zaman güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecen bir tutum sergiler. Bu, sınıf içinde pozitif bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin motivasyonunu artırır.

9. Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dostane bir ilişki kurar. Bu, öğrencilerin öğretmene açılmasını sağlar ve güven temelli bir öğrenme sürecini destekler.

10. Liderlik özelliğine sahip olan bir öğretmen, sınıfta yönlendirici bir rol üstlenir ve öğrencilerin öğrenme sürecini yönetir.

11. Öğrencileri, velileri ve çevresi ile etkili iletişim kurar. İletişim becerisi, öğrenci-öğretmen, öğrenci-veli ve öğretmen-veli ilişkilerini güçlendirir.

12. Arabuluculuk yeteneklerine sahip olan öğretmen, öğrenciler arasındaki çatışmaları çözmeye yönelik bir rol üstlenir ve olumlu bir sınıf ortamını destekler.

13. Öğrencilerini cesaretlendirir ve destekler, onların güçlü yönlerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur.

14. Sevecen, anlayışlı ve esprili bir tavır sergiler. Bu, sınıf içindeki atmosferi daha keyifli hale getirir ve öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olmalarını sağlar.

15. Sorunlardan şikâyetçi olmak yerine çözüm odaklı bir tutum benimser. Her zorlukla başa çıkma konusunda öğrencilere örnek olur.

16. Sınıfta otoriteyi sağlar, ancak bu otoriteyi öğrencilere saygı çerçevesinde kurar.

17. Yönelttiği ödev ve sorumlulukları düzenli bir şekilde takip eder, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izler ve destekler.

18. Eğitim bilimlerindeki temel kavramları bilir ve öğrencilere bu kavramları anlamalarında yardımcı olur, öğrenmeyi kolaylaştırır.

19. Kendini günceller.

Başarılı bir öğretmen, her bir öğrencisini seviyesine uygun şekilde eğitim-öğretim vermeli, öğrencileri yetenekleri doğrultusunda geliştirmeli ve öğrenciler arasındaki farklılıkları izleyebilmelidir. Bütün bunlarla birlikte öğretmen sevecen,

sabırlı, yumuşak bir ses tonuna sahip, sıcakkanlı, güzel huylu ve mizah yeteneğine sahip olmalıdır. Öğretmenin kişilik özellikleri ile birlikte genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi özellikleri de önem teşkil etmektedir. Böyle olmadığı koşullarda etkili bir öğretmenden bahsedilemez.

Etkili bir öğretmenin taşıması gerek mesleki özellikler aşağıda özetlenmiştir (Tok, 2016):

1) Genel Kültür: Öğretmenin, çalıştığı çevrede bulunan toplumun özelliklerini tanınması gerekir. Eğitim faaliyetlerini yürüttüğü toplumun doğru olmayan inanç ve değerleri mevcutsa öğrencilerine bu inanç ve değerleri kazandırması gerekmektedir. Öğretmenin, dünyadaki ve ülkedeki gündemi takip etmesi gerekir (Erden, 2005: 43).

2) Konu Alanı Bilgisi: Öğretmen, alanına ait gelişmelere hâkim olmalı ve dersini çok iyi bilmelidir. Alanda araştırmalar yürüterek kendisini düzenli olarak güncellemelidir. Diğer bir ifadeyle, vereceği dersi çok iyi bilmesi gerekir. Bilginin hızlı bir şekilde değişime uğradığı çağımızda, öğretmenin alanını tam olarak bilmesi yetmemekte, alanındaki değişimleri yakından takip etmesi gerekmektedir (Kıncal, 1998).

3) Mesleki Beceri ve Yeterlikler: Öğretmenin alanında yeterli beceriye sahip olması önem teşkil eder. Eğitim sürecinin tek tipte devam etmesi dersin sıkıcı devam etmesine neden olur. Nitekim öğretmen, anlattığı ders her gün aynı olursa, ödülleri değişmezse, jest ve mimiklerinde değişiklik olmazsa, ses tonunu değiştirmezse eğitim tekdüze olacaktır. Öğretmen, öğretim süresini etkili kullanarak öğrencilerinin derse katılımını sağlamalı ve öğrencilerdeki gelişimi takip etmelidir (Erden, 2005: 43).

ÖÖG Eğitiminde Öğretmen

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) eğitiminde öğretmen, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenme süreçlerini yönlendiren ve destekleyen nitelikli bir eğitimcidir. Öğretmenin rolü, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere uygun öğrenme stratejilerini uygulayarak, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve başarılarını artırmak üzerine odaklanmıştır. Bu öğretmen, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlayarak, özel eğitim programlarını kişiselleştirir.

Öğrencilere öğrenme süreçlerinde destek sağlarken, aynı zamanda duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına da duyarlı bir şekilde yaklaşır. İyi bir öğretmen, öğrencilere güven verir, motivasyonlarını artırır ve onları olumlu bir öğrenme ortamında yönlendirir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere öğretmenlik yapmak, sabır, esneklik, empati ve öğrenmeye sürekli adapte olma gerektiren özel bir uzmanlık alanıdır. Bu öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını değerlendirir, öğrenme engellerini aşmalarına yardımcı olur ve her bir öğrencinin potansiyelini maksimum düzeye çıkarmak için çaba sarf eder. ÖÖG eğitiminde faaliyet gösteren öğretmenin mesleğinin gereğini uygulayabilmesi için aşağıda ifade edilen nitelikleri taşıması gerekmektedir (Aydın, 2015);

1. Özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarını ve özelliklerini tanımalı,
2. Özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaç ve özelliklerine göre eğitim programları geliştirebilmeli,
3. Özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaç ve özelliklerine göre eğitim araç ve gereçleri oluşturabilmeli, bu materyalleri kullanabilmeli,
4. Özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaç ve özelliklerine göre davranış değiştirme ve kazandırma konusunda donanıma sahip olmalı,
5. Özel öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerine uygun sınıf yönetimi bilgisine sahip olmak, özel eğitim öğretmenlerinin sadece etkili bir eğitim almalarına değil, aynı zamanda kendi profesyonel gelişimlerine de katkı sağlamalarına olanak tanır.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 57. maddesinde belirtilen özel eğitim öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları şu şekildedir (MEB, 2018):

1. Derslerini eğitim programındaki temel kurallara göre plan yapmak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyler uygulamak, sosyal etkinliklerine katılmak.

2. Öğretmenler, bu görevleri yerine getirirken:

a) Öğretmenin BEP hazırlama sürecinde BEP geliştirme birimiyle işbirliği yapması, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını anlama ve özel eğitim programını etkili bir şekilde uygulama konusunda önemli bir adımdır.

b) BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretmenin öğrencinin ilerlemesini izlemesi ve gerekirse programı revize etmesi anlamına gelir. Bu, öğrencinin bireysel gereksinimlerine daha iyi yanıt verme ve öğrenme sürecini sürekli iyileştirme fırsatı sunar.

c) Eğitsel değerlendirme istek formunun belirlenmesi ve bireysel gelişim raporunun hazırlanması süreçlerinde diğer öğretmenlerle işbirliği yapmak, öğrencinin genel gelişimini anlamak ve uygun destekleri sağlamak için önemlidir.

ç) Aile, öğrencinin eğitim sürecine dâhil edilmeli ve işbirliği içinde çalışılmalıdır. Ailelerin katılımı, öğrencinin evde de destek almasını sağlar ve öğrencinin bütünsel gelişimini destekler.

d) Öğrencilere destek eğitim hizmeti sunulmasında BEP geliştirme birimiyle işbirliği, öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme ve etkili bir öğretim stratejisi geliştirme anlamına gelir.

e) Öğretmenin, özel öğrencilerin kullandığı cihazların bakım ve kontrolünü yapmayı bilmesi, öğrencinin teknolojik destekleri güvenilir bir şekilde kullanabilmesini sağlar.

f) Öğrencilere bire bir eğitim verme yeteneği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha yakından odaklanma ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere daha etkili destek sağlama açısından önemlidir.

g) Sınıf öğretmenliğinin temel alındığı eğitim kurumlarında branş öğretmenleriyle birlikte hareket etmek, öğrencinin genel eğitim ortamına daha iyi entegre olmasını sağlar ve öğretim stratejilerini koordine etmeyi mümkün kılar.

Bu maddeler, öğretmenin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik daha etkili, bireysel ve bütünsel bir eğitim sunma çabasını vurgular. İşbirliği, iletişim ve öğrenci odaklı bir yaklaşım, başarılı bir öğretmenin temel özelliklerini oluşturur.

ğ) Üstün yetenekli çocukların, öğretmenleriyle birlikte gelişimlerini izlemelidir.

Özel eğitim öğretmenliği sabır isteyen bir alan özeliği taşımaktadır. Özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların gelişimi bazı aşamalarda olabildiğince yavaş olacak ve bir kelimeyi öğrenmeleri belki de ayları alacaktır. Bu doğrultuda, özel eğitim öğretmenin bütün bu ihtimalleri varsayarak hareket etmelidir. Eğitim süreci boyunca, öğrencisinin gelişim sergileyemeyeceğini aklından çıkarmaması gerekir. Öğretmen öğrencisine yönelik umudunu her zaman taze tutmalı ve beklenti içerisinde olmalıdır. (Kaya, 2013: 34).

Öğretmen Etiği

Eğitimcilerin, meslek etiğine uygun bir şekilde davranmaları büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenler, görevlerini yerine getirirken çeşitli sebeplerle etik kurullarla çatışmaya düşebilir. Bu durumda, öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği etik prensiplere uygun davranışlar sergilemeleri son derece kritiktir (Pelit ve Güçer, 2006).

Öğretmenlerin sınıftaki görev ve rolleri zamanla değişiklik göstermiştir. Dolayısıyla, yaşanan bu değişime öğretmenlerin uyum sağlayabilmeleri adına önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında üstüne düşen görevleri gerçekleştirebilecek şekilde eğitilmeleri önemlidir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Bir çocuğun, ebeveynlerinden sonra model aldığı kişi öğretmen olabilmektedir. Bu sebeple, öğretmenin sergileyeceği modelin etkili olması gerekmektedir. Nitekim öğrenci, istese de istemese de öğretmenin davranış ve konuşmalarından etkilenecektir. Etik değerlere önem vererek eğitim sağlayan bir öğretmen bu değerleri öğrencisine aktaracaktır. Öğretmeninden uygun olmayan davranış izleyen öğrencinin, öğretmene karşı ve eğitim öğretime karşı olumsuz tutum sergilemesi söz konusudur. Öğretmenin öğrenciye söyledikleri ile kendi davranışları tutarlı olmalıdır. Bu doğrultuda, eğitimde olumsuz ortamlarının ortaya çıkamaması için öğretmenlerin etik değerlere göre hareket etmesi önem teşkil etmektedir. Aydın (2016), öğretmenlik meslek etiği ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Profesyonellik,
2. Hizmette sorumluluk,

3. Adalet,
4. Eşitlik,
5. Tarafsızlık,
6. Dürüstlük-doğruluk ve güven,
7. Yolsuzluk yapmamak,
8. Saygı

Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler, etkili bir eğitim ortamı sağlamak için çeşitli becerilere sahip olmalıdır (Sarı, 2003; Özmen, 2008). Fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük işleyişin belirlenmesi ve takip edilmesi, derste çeşitli materyallere yer verilmesi, eğitim programı hazırlama ve öğretim becerilerini geliştirme, öğrenilen bilgileri birleştirme ve başka ortamlara aktarabilme yeteneği bu öğretmenlerden beklenen beceriler arasında yer alır.

Zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıfı başarılı bir şekilde yönetebilmesi için öncelikle sorunlu davranışların oluşmasını engellemeleri gerekmektedir (Dayı ve Tavail, 2014). Bu, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak, fiziksel ortamı ve sınıf kurallarını düzenlemek ve etkili davranış yönetim stratejilerini bilmekle mümkündür.

Bu becerilere sahip olan öğretmenler, zihin engelli öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurabilir, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyebilir ve sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin İngilizce Öğretimi

Özel gereksinimi olan bireylerin dil, iletişim, bilişsel ve psiko-motor yeteneklerindeki kısıtlamalar, öğrenme süreçlerini etkileyebilecek temel sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Bu sınırlılıklar, öğrenme gücünü çeken bu bireylerin yabancı dil derslerinden yeterince verim almalarını engelleyebilir. Bu nedenle, bu öğrencilerin bireysel zorluklarının belirlenmesi, yabancı dil öğretimine daha etkili bir şekilde yaklaşmak için temel bir adımdır (Schwarz; 1997; Lundberg; 2002).

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde (Sayı 1747) yer alan bilgilere göre, yabancı dil öğretiminin amaçları, öğrencilere dilin normal hızda

konuşulduğunda anlaşılabilme, anlaşılır bir şekilde konuşabilme, kolaylıkla okuyabilme ve okuduğunu anlayabilme yeteneklerini kazandırmak olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar, öğrencilere düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerisi kazandırmayı ve öğrendikleri dili okuldan sonra da kendi başlarına geliştirme gücü ve isteğini aşılayarak, hem ilerideki çalışmaları hem de turizm ve uluslararası ilişkiler açısından ülkelerine faydalı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminin temel amacı, öğrencilere sadece dil bilgisi ve kelime dağarcığı kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda dilin kullanımında günlük hayatta etkili bir şekilde iletişim kurabilme becerisi kazandırmaktır. Öğrencilere dilin pratik uygulamalarını öğretmek, onların dilin derinliklerine inmelerine ve dilin zenginliğini keşfetmelerine olanak tanımak da bu amaçların içinde yer almaktadır. Buna ek olarak, dil öğretiminin sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda öğrencilerin dil becerilerini gerçek hayatta da kullanabilmelerini sağlayacak bir perspektifte ele alınması gerekmektedir. Dilin sadece bir araç olmanın ötesinde kültürel bir bağlam içinde anlam kazandığını vurgulamak, öğrencilerin dilin derinliklerine inmelerini ve dilin zenginliğini keşfetmelerini destekleyebilir.

Bu amaçlar doğrultusunda, dil öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek ve dilin kullanımını günlük hayata entegre etmek önemlidir. Ayrıca, dil öğretiminde teknolojik araçlardan faydalanma, öğrencilere farklı öğrenme yöntemlerini deneme fırsatı vererek öğrenmeyi daha etkili kılabilir. Sonuç olarak, yabancı dil öğretimi sadece dil bilgisi kurallarını öğretmekle sınırlı olmamalı, aynı zamanda öğrencilerin dil becerilerini pratikte kullanabilme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bu şekilde, öğrenciler hem dilin günlük hayatta nasıl işlediğini anlayabilir hem de iletişim becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilirler.

Yabancı dil öğretimi, anadil öğretiminden farklı olarak, yapı, kavram ve dilbilgisi kurallarını içeren bir eğitim sürecidir (Widdowson, 1990: 190). Son yıllarda dil öğrenme kuramlarındaki değişik görüşlerle birlikte, dil öğrenme süreci de evrim geçirmiştir. Sosyal öğrenme kuramlarının öne çıkması, dilbilgisi kurallarının öğretilmesinden daha fazlasına odaklanan, iletişim temelli yaklaşımların tercih edilmesine yol açmıştır (Carroll, 1986).

Dil öğrenimindeki ilk aşama genellikle "sessiz" dönem olarak adlandırılır. Bu dönemde, öğrenci, dili anlama sürecinde model olunmasına, görsel desteklere ve ipuçlarına ihtiyaç duyar. Dil öğrenimine odaklanan bu dönemde, öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini geliştirmeleri önerilmektedir. Başlangıçta, öğrenciler genellikle tek veya iki/üç kelimedenden oluşan kısa cümlelerle ifadeye geçerler. Bu aşamada öğrencilerin, daha uzun kelime grupları veya tam cümleler kurma çabaları gözlemlenir. Bu süreçte, öğrencilere daha karmaşık cümle yapılarını kullanma konusunda teşvikte bulunmak önemlidir (Rief ve Heimburge, 2006).

Dilbilimcilere göre, dil öğrenimi, ses sistemini doğru bir şekilde algılama ve üretme yeteneği üzerinden gerçekleşir. Dilbilgisi kurallarının doğrudan öğretilmesi yerine, öğrencilerin bu kuralları diyaloglar içinde anlamaları beklenir. Öğrenciler dil laboratuvarında çeşitli dilbilgisi kalıplarını dinleyip uygulama yapabilirler (Stack, 1960, Aktaran: Caroll, 1986). Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemler, öğrenme psikolojisi, insancıl yaklaşım ve dil edinimi üzerine yapılan araştırmaların etkisiyle geliştirilmiştir. Genellikle bireyin psikolojik ve bilişsel durumu, sosyo-kültürel geçmişi ve eğitim deneyimi gibi bireysel değişkenlerin öğrenme tarzı üzerinde etkisi olduğu kabul edilmektedir (Nunan, 1998).

Çocukların dil yetenekleri, "dil öncesi" ve "dil öğrenimi gelişim dönemi" arasında farklılık gösterir. Dil ediniminde zorluk yaşayan bireyler için (Language Learning Disability-LLD), dil temel düzeyin ötesine taşımak zor olabilir (Polloway, Miller ve Smith; 2003). Özel ihtiyaçlı öğrencilerin iletişim yetenekleri, engel türü ve derecesine bağlı olarak değişse de, bellek, algı, görme ve işitme zorlukları, bilişsel yetersizlikler, dil ve iletişim kısıtlamaları gibi sorunlar öne çıkar (Gunning, 2006). Bu öğrencilerin ikinci dil edinme başarısızlıkları, hata yapmaktan kaçınma, yeterli çaba ve motivasyon eksikliği, dil öğrenme deneyimleri veya becerilerinin zayıflığı gibi faktörlere bağlı olabilir (Schwarz, 1997). Özel eğitim bağlamında, öğrencinin dil yetenekleri vurgulanmalı, yaşam boyu öğrenme becerileri teşvik edilmeli ve gerçekçi bir şekilde planlanmış, ulaşılabilir hedefler belirlenmelidir. Bu bağlamda, özellikle kısa vadeli öğretimsel hedefler belirlenmelidir (Baca ve Cervantes, 1991).

Kendi anadillerinde okuma ve yazma zorlukları yaşayan özel gereksinimli öğrencilerin, bu zorlukları ikinci dil öğrenmeye aktarmaları muhtemeldir. Okuma güçlükleri, birçok etkenin etkileşimi sonucunda ortaya çıkabilir veya var olan

güçlüğe diğer etkenler eşlik edebilir. Bilişsel, görsel, algısal, dilbilimsel, duygusal, fiziksel, eğitsel, sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler, okuma güçlüklerini etkileyen potansiyel etkenler arasında yer almaktadır (Gunning, 2006). Bu bağlamda, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken, bu faktörleri göz önünde bulundurmak ve öğrenme süreçlerini desteklemek önemlidir.

Ayrıca ikinci dil öğrenim sürecinde, öğrencilerin anadillerindeki okuma ve yazma zorluklarının ikinci dillerine aktarılma riski bulunmaktadır. Okuma güçlükleri, çeşitli etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkabilir veya mevcut zorluklara diğer faktörler eklenebilir. Bu faktörler arasında bilişsel, görsel, algısal, dilbilimsel, duygusal, fiziksel, eğitsel, sosyal, kültürel ve ekonomik unsurlar yer almaktadır (Gunning, 2006). Bu nedenle, dil öğrenme sürecinde öğrencilere uygun destek sağlamak ve öğrenme becerilerini geliştirmek için bu etkenleri dikkate almak önemlidir. Ayrıca, dil öğrenimini desteklemek için bireysel ihtiyaçlara odaklanan öğretim stratejileri ve kaynaklar kullanmak, öğrencilerin ikinci dilde daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Dil Gelişimlerinin Desteklenmesi

Çocuklar dili öğrenmek için genetik bir yatkınlıkla doğarlar ve öğrendikleri dil, kültürel ve sosyal çevreleri içinde yaşadıkları deneyimlerle şekillenir. Bir dili anlamayı ve konuşmayı öğrenmek karmaşık bir süreçtir. Dil, çocuğun algısal, bilişsel, sosyal iletişimsel becerilerini kullanarak toplumdaki yetişkin konuşmacılarla aktif olarak etkileşime girmesi ve yıllar içerisinde deneyimler yaşaması ile gelişmektedir (Wong ve arkadaşları, 2008).

Okumayı öğrenmek ise, bir çocuğun sosyo kültürel bağlamda dilin biçimi, içeriği ve işlevi hakkındaki bilgisini temel alan çok yönlü, bilişsel olarak karşılıklı etkileşim içinde olan bir etkinliktir. Okuma güçlüğü olan çocuklar genellikle dil-konuşma alanında da zorluklar yaşamaktadır. Dilin fonolojik yapısı, ses birimleri ve söz dizimi konusunda sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve bu becerilerdeki zayıflıklar okuma ve yazma becerilerine, kendini ifade etme, sözlü ve yazılı anlatım alanlarında zorlanmalarına neden olabilmektedir (Ehren, 2006; Wallach, 2005).

Dil öğrenmek ve okumayı öğrenmek dinamik süreçlerdir, gelişimsel ve kültürel değişime bağlı olabilmektedir. Statik veya spesifik durumlar, çocukların olgunlaştıkça okuma başarısızlığının olası nedenleri olabilir ancak dil edinimi süreci

ve yaşanan sorunlar da belirli okumalar üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Hoskyn, 2004). Dil konuşma becerisi gelişimsel açıdan beklenen düzeyde olmayan çocukların okuma güçlüğü geliştirme konusunda, dil becerileri gelişim seyrinde olan akranlarına göre daha fazla risk altında olduğunu gösteren artan bir kanıt vardır (Storch ve Whitehurst, 2002).

Yapılan araştırmalar, okuma ve okuduğunu anlama becerileri zayıf olan çocukların kelime dağarcığına sahip olduğu ve sözdizimsel yapıları anlamakta zorluk çektiğini ortaya koymuştur (Hoskyn, 2004). Catts ve ark. (2002) dile özgü (harf tanımlama, cümle taklidi, hızlı isimlendirme) ve belirli konuşma işleme görevlerindeki performansın, küçük çocuklara ikinci sınıftayken okuma güçlüğü teşhisi konma olasılığını yordadığını bildirmiştir. Diğer araştırmacılar ise, ilköğretim sınıflarında tanımlanan çocukların dil ile ilgili okuma güçlüklerinin zaman içinde yaygın olduğunu ve ilkokul yıllarının ötesinde çocukların akademik performansını ergenlik ve yetişkinliğe kadar etkilediğini belirtmiştir (Wilson ve Lesaux, 2001).

Zayıf dil becerilerini gösteren araştırmalara ek olarak, sözlü dil becerilerindeki yeterliliğin, bazı çocuklar için okuma bozukluklarının görülme sürecinde koruyucu bir tampon görevi görebildiğini göstermektedir. Ailesinde disleksi geçmişi olan ve disleksi risk grubunda olan 56 çocuğun izlendiği boylamsal bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmada sözcük dağarcığı geniş, ifade edici dil ve dilbilgisi becerileri iyi olan altı yaşındaki çocukların yaşadıkları fonolojik işlem eksikliklerini telafi etme ve akranlarıyla benzer gelişim seyrini yakalama olasılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın sözcük dağarcığı geniş olmayan, ifade edici dil ve dilbilgisi becerileri zayıf olan çocukların bu durumu telafi etmelerinin altı yaşındaki diğer gruba göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Çevresel ve genetik risk faktörleri ile karşı karşıya kalan çocukların erken dönemlerde desteklenmesi meydana gelebilecek olumsuzluklar ile mücadele etme ve gelişimsel açıdan ilerleme sağlanmasında önemli rol oynamaktadır (Snowling ve ark., 2003).

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Kaynaştırma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) sahibi öğrencilere yönelik İngilizce eğitiminde, öğrencilerin değerlendirilmesi ilk adımdır. Bu bağlamda, kaynaştırma

eğitimi alan öğrencilerin sınıf içindeki diğer öğrencilerle benzer bir değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir. Ancak, bu değerlendirme, normal akranlara uygulanan değerlendirmelerle aynı ölçütleri içermemektedir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin değerlendirmesi, Özel Eğitim Yönetmeliği'nde belirtilen kriterlere göre yapılmaktadır (Aral, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarında, öğrenciler, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine tabi tutulur, ancak bireysel ve gelişim özelliklerine özen gösterilerek sınavlarda gerekli tedbirler alınır ve düzenlemeler yapılır.

Değerlendirme sürecinde, öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirlenen hedeflerin başarıyla tamamlanması ön planda tutulur. Bu süreçte, öğrencilerin sınıf geçme ve sınav politikalarına uyması beklenirken, bireysel ihtiyaçlarını karşılamak adına esneklik sağlanır. Sınavlarda gerekli düzenlemeler, öğrencilerin adil bir değerlendirmeye tabi tutulmalarını sağlamak amacıyla titizlikle planlanır ve uygulanır. Değerlendirme sürecinde, öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına uygun olarak belirlenen hedeflere ulaşır ulaşmadığı öncelikli olarak değerlendirilir. Bu, öğrencilerin eğitim hedeflerine yönelik ilerlemelerini izlemek ve gerektiğinde eğitim stratejilerini revize etmek için önemli bir adımdır.

Bu yaklaşım, her öğrencinin eğitimine bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak yaklaşmayı ve her birinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sayede, kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin eğitimde başarılı olmalarını desteklemek için esnek ve kişiselleştirilmiş bir yaklaşım sunar. Zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilere ilköğretimde sınıf tekrarı uygulanmaz. Zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilere yönelik ilköğretimde uygulanan sınıf tekrarı kuralı, genel bir kural olmamakla birlikte bireysel durumları dikkate alır. İlköğretimde sınıf tekrarı yapılması, öğrencinin yaşına ve fiziksel gelişimine uygunluğu göz önüne alınarak değerlendirilir. Öğrencinin birinci sınıfı iki yıl tekrar etmesi, sınıf öğretmeninin önerisi ve ailenin onayıyla mümkündür. Ancak, bu karar, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına, gelişim düzeyine ve öğrenme süreçlerine dayalı bir öneriye dayanmalıdır.

İlköğretim programını başarıyla tamamlayan öğrencilere diploma verilirken, zihinsel öğrenme yetersizliği bulunan öğrenciler, her türlü özel eğitim önlemine rağmen ilköğretim programının amaçlarını gerçekleştiremiyorsa, öğrenim belgesi

alabilirler. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan "Kaynaştırma öğrencisine sınıf tekrarı yaptırılmaz." (Madde: 47) hükmü, bu öğrencilere yönelik bir koruma sağlar. Öğrencilerin değerlendirilmesinde, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilere özel ihtiyaçlarına uygun destek ve yönlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirme sürecinde, öğrencinin bireysel gelişimi, öğrenme stilleri ve öğrenme düzeyi göz önünde bulundurularak adil ve destekleyici bir yaklaşım benimsemek önemlidir (Aral ve Gürsoy, 2007).

1. Görme zorluğu yaşayan öğrencilere yazılı sınavlarda gerekli süre verilir. Braille alfabesi veya kabartma yazı ile verilen cevaplar, sınavın hemen ardından öğretmen tarafından öğrenciye okunarak değerlendirilir. Yazılı sınavlarda, daktilo, bilgisayar gibi cihazlardan faydalanmak mümkündür. Bu öğrenciler, çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulabilirler.

2. İşitme zorluğu yaşayan öğrencilere, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, kendi tercihlerine bağlı olarak yabancı dil programlarından belirli konulardan veya tamamen muaf tutulma imkânı sunulmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin başarıları, genellikle yazılı sınavlar, ödevler ve projeler gibi çeşitli değerlendirme araçları ile ölçülmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere dil becerilerini farklı yollarla ifade etme ve değerlendirme fırsatı vererek, eğitim sürecinde daha esnek bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlamaktadır.

3. Fiziksel engeli bulunan öğrencilerden; yazma konusunda zorlananlar sözlü olarak değerlendirilir. Sinir sistemi hasarı olanlar ise çoktan seçmeli testlerle performansları değerlendirilebilir.

4. Dil ve konuşma bozukluğu yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesinde, çeşitli yöntemler kullanılarak objektif bir değerlendirme yapmak önemlidir. Yazılı sınavlar, ödevler ve projeler, bu öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini değerlendirmek için etkili araçlardır. Ancak, bu öğrencilerin özel ihtiyaçları göz önüne alındığında, değerlendirme süreci bireyselleştirilmelidir. Yazılı sınavlar, dil becerilerini ölçmek adına kullanılabilir. Ancak dil ve konuşma bozukluğu yaşayan öğrenciler için sınav soruları açık ve anlaşılır olmalı, öğrencilerin ifade yeteneklerini doğru bir şekilde yansıtmalıdır. Aynı zamanda, öğrencilere yeterli süre tanınmalı ve gerektiğinde destek sağlanmalıdır.

5. Ödevler, dil ve konuşma becerilerini günlük yaşamda kullanma yeteneklerini ölçme konusunda faydalı olabilir. Öğrencilere çeşitli dil görevleri verilerek, dil becerilerini pratiğe dökme fırsatı sunulabilir. Projeler ise öğrencilere konuşma ve sunum yeteneklerini geliştirme şansı tanıyabilir. Bu projeler, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak dil becerilerini sergilemelerine olanak sağlar. Ancak, dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin değerlendirilmesinde sadece yazılı sınavlara ve projelere odaklanmak yeterli değildir. Gözlem, portföy değerlendirmesi ve performans ölçütleri gibi farklı yöntemler de kullanılmalıdır. Bu şekilde, öğrencinin gerçek dil kullanımını ve iletişim becerilerini değerlendirmek mümkün olur. Değerlendirme sürecinde, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım benimsemek, adil ve etkili bir değerlendirme sağlamak açısından önemlidir.

6. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, güçlüğün etkisine bağlı olarak istedikleri yönde muafiyet talebinde bulunabilirler. Hiperaktivite ve dikkat eksikliği olan öğrenciler ise bu özellikleri göz önüne alınarak kısa yanıt ve az sorulu yazılı sınavlar, ödevler ve projelerle değerlendirilirler.

7. Otistik ve duygusal uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin değerlendirmelerinin öğrencilerin hazır oldukları zamanlarda yapılması, öğrenci merkezli bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve rahat hissettikleri durumlara odaklanarak daha güvenli ve etkili bir değerlendirme ortamı sağlamayı hedeflemektedir.

Hazır oldukları zamanlarda gerçekleştirilen değerlendirmeler, öğrencilerin daha iyi bir iletişim kurmalarına, katılımlarının artmasına ve değerlendirme sürecine daha olumlu bir şekilde yanıt vermelerine olanak tanır. Bu, öğrencilerin potansiyellerini daha iyi ortaya çıkarmak ve öğrenme deneyimlerini olumlu bir şekilde etkilemek için önemli bir stratejidir.

8. Sosyal uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin durumları, okul tarafından detaylı bir raporla belirlenir ve bu rapor özel eğitim hizmetleri kuruluna iletilir. Özel eğitim hizmetleri kurulu, söz konusu öğrencilere yönelik olarak tedavi, psikolojik danışmanlık, rehabilitasyon, bakım-gözetim-koruma altına alma, moral ve maddi destek gibi konularda ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak gerekli önlemleri alır. Bu süreçte, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin görüşleri de değerlendirilir ve esnek, hoşgörülü bir yaklaşım benimsenir.

Öğrencilerin sosyal uyum güçlüğü yaşadığı durumda, okul tarafından oluşturulan detaylı rapor, özel eğitim hizmetleri kuruluna iletilir. Bu kurul, öğrencilere yönelik tedavi, psikolojik danışmanlık, rehabilitasyon, bakım-gözetim-koruma altına alma, moral ve maddi destek gibi konularda ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak gerekli önlemleri alır. Bu süreçte, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin görüşleri özenle değerlendirilir ve esnek, hoşgörülü bir yaklaşım benimsenir. Bu, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yanıt verilmesini sağlayarak sosyal uyum sürecini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Sosyal uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesinde dikkate alınan faktörler arasında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin görüşleri önemli bir rol oynar. Bu öğrencilere yönelik alınan özel eğitim önlemlerine rağmen, genel başarı ortalamasının altında notla değerlendirilme durumu diğer derslerdeki ortalamaya bakılarak belirlenir.

Bu süreçte, öğrencilere destek olmak ve uygun çözümler üretmek için esnek bir yaklaşım benimsemek, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı çözümler bulmak önemlidir. Sosyal uyum güçlüğü yaşayan öğrencilere sunulan destek hizmetlerinin etkili bir şekilde koordine edilmesi ve bu öğrencilere özel gereksinimlerine uygun bir eğitim ortamı sağlanması, başarılarını artırmak ve sosyal uyum becerilerini geliştirmek adına kritik öneme sahiptir.

Özel gereksinimli çocuklar, yaşlıları gibi sosyal etkileşim sırasındaki davranışları ve tutumları yetişkin müdahaleleri olmadan kazanamazlar. Bu noktada, aşağıda sıralanan ve devamında özetlenen özel teknikler kullanılabilir (Aral, 2011; Aral ve Gürsoy, 2007):

1. Rol model olma ve gösterim (demostrasyon)
2. Ödüllendirme
3. Güdüleme
4. Soru sorma
5. İstenilenlerin tekrar edilmesi

6. İpucu verme ve çoklu uyarılar
7. Genişletme
8. Göz kontağı kurma
9. Geri bildirim
10. Cümle tamamlama
11. Davranışın sözlü ifadesi
12. Küçük grup çalışması
13. Buluş yoluyla öğrenme (yaparak-yaşayarak)
14. Örneklemedir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

İşitsel-Dilsel Öğretim Yöntemi : Bu teknik konuşmaya dayanmaktadır.

Yöntemle, aynı zamanda öğrencilere dilbilgisi cümle yapıları da öğretilir. Öğrenciler ana dillerinden uzak tutularak öğrenilen dilde yeni beceriler geliştirebilirler. Bu teknikte öğretmenin yönetme becerileri ön plandadır (Larsen Freeman, 2000: 64).

Bu tekniğe ait bazı teknikler şu şekildedir (Özcan, 2020: 21-22; Larsen-Freeman, 2000):

1. Dil bilgisi kuralları çok önemsenmez. Öğretilmesi zorunlu olan kurallar öğretilir.
2. Sözcükler metnin okuma pratikleri ile öğretilir.
3. Dersler çoğunlukla ses kayıtları, dil laboratuvarı ve görsel materyaller kullanılarak yapılır.
4. Bu tekniğin en önemli unsuru ses enstrümanıdır.
5. Telaffuzun doğru kullanılması oldukça önem teşkil eder.
6. Öğrenciler uzun bir metni ezberlemede güçlük yaşadıklarında metin bölümlere ayrılarak aktarılır.

7. Öğrenim aşamaları birkaç kez tekrar edilir.
8. Metin okunduktan sonra farklı bir kelime ile cümle tekrar edilir ve bu kelime yerine uygun gelen başka bir kelime yerleştirilir.
9. Öğrenilen dilden kelimeleri olumlu ve olumsuz ifadelere anlam bütünlüğü bozulmadan çevirmeleri istenir.
10. Öğrencilere, anahtar sözcüklerle birlikte sorular sorulur ve hızlı ve doğru biçimde cevaplamaları istenir.
11. Birbirine yakın ve çoğunlukla aynı harflerde değişiklik gösteren sözcükleri incelemeleri istenir. Burada öğrenciler aradaki farkı söyleyebilmelidirler.
12. Dil bilgisinin ve kurallarının öğreniminde gramer odaklı oyunlar oynanabilir.

İletişimci Yaklaşım Yöntemi : İletişimsel faydacı yaklaşım, dil eğitiminde halen güncelliğini sürdüren, çeşitli öğretim yöntemlerini ve tekniklerini içeren bir paradigmadır. Şu anda önemli olan, iletişimsel yaklaşımın uygulama aşamasının vurgulandığı, özellikle "iletişimsel, ancak nasıl?" sorusuyla belirginleşen bir yaklaşımdır. Bu soru, öğretmen rollerini, davranışlarını ve sınıf içindeki öğretmen-öğrenci iletişimini, öğrenci-öğrenci iletişimini açıkça tartışma ihtiyacını ortaya koymaktadır. İletişimsel yaklaşımda dil, sadece bazı kavramların iletilmesi için değil, aynı zamanda bir iletişim aracı olarak görülmektedir (Demirel, 1998: 48).

Dil öğretimi, cümlelerin uygun bir formda dönüştürülmesi sürecinden sonra ortaya çıkar (Widdowson, 1978: 27). Bu yaklaşıma göre, hedef dil kalıpları doğrudan öğretilmemeli; öğrenciler, zihinsel bir süreç sonunda deneme-yanılma yöntemiyle kazanmalıdır (Brumfit, 1978: 33). Dil öğretiminde, iletişim becerilerini kazanmak, dil öğreniminin en üst seviyesi olarak kabul edilir (Özcan, 2020: 26).

İletişim, esasen cümlelerin uygun bağlamda kullanılması ve anlam ifade etmesiyle mümkündür. Bu nedenle, sadece kuralları bilmek yeterli değildir; iletişim süreci, cümlelerin hangi anlamlara gelebileceğini bilmekle desteklenmelidir. Genel olarak, öğrencilerin dil bilgisi ve yetenek düzeylerinden bağımsız olarak iletişim olayının başlatılması ön planda tutulmalıdır (Widdowson, 1978).

Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi : Danışmanlık Dil Öğretim Yöntemi, belli bir dil yeterliliğine sahip olan öğrencilerin dil öğrenme sürecine başlangıçta bulunanlara bilgi, danışmanlık, ve öğretim desteği sağlamaya odaklanan bir dil öğretim yöntemidir. Rogers ve Curran'ın öğrenci-öğretmen danışan-danışman rolleri hakkındaki görüşlerini analiz eden bu çalışma, öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecini ve dersin işleyişini beş aşamada incelemektedir. İki dilliliğe hâkim olan öğretmenlerin danışmanların eğitilmesi, yöntemin uygulanabilir olduğu bir fiziksel çevrenin oluşturulması ve gerekli eğitim araçlarının temin edilmesi durumunda, bu yöntemin gençler ve yetişkinlere yabancı dil öğretimde başarılı bir şekilde uygulanabileceği sonucuna varılmıştır. Başaran (2012: 46) tarafından belirtildiğine göre, bu yöntemde öğrencilere aktif bir şekilde danışmanlık (mentörlük) sağlanmaktadır. Danışmanların, öğrencilerin dil öğrenme korkularını aşmalarında aktif bir rol oynadığı belirtilmiştir. Öğrencinin dil, öğrenim ve öğretmen arasındaki ilişkileri bir bütün olarak geliştirmesi temel prensiptir (Doğan, 2012a: 288). (Doğan, 2012a: 288).

Fiziksel Tepki Yöntemi : Beden Dili Yöntemi, 1970'li yıllarda ortaya çıkmış olmasına rağmen, yabancı dil öğretiminde etkin bir öğrenim sağlamış, sağ beyin aktivitesini harekete geçirme fırsatı tanımış ve beş duyuyu etkili bir şekilde kullanarak öğrencilere dilin içselleştirilmesini mümkün kılan, uzun süreli belleğe kodlamayı teşvik eden, geri çağırma ipuçları oluşturarak anımsamayı kolaylaştıran ve hala kullanılan bir yöntemdir. Psikoloji temelli öğrenme teorilerinden olan 'iz teorisi' çerçevesinde geliştirilen bu yöntem, konuşma ve eylemi uyumlu bir şekilde eşleştirerek yabancı dil öğretimini hedeflemektedir (Erdem ve Memiş, 2013: 312).

Bu yöntemde, öğrenci öğretmenin komutlarına fiziksel tepkilerle yanıt verir. Öğrencilerden hem bireysel hem de toplu tepkiler istenir ve öğretmenin jestleri ve mimikleri sınıf etkinliklerini şekillendirir. Ders ilerledikçe çeşitli görsel araçlar kullanılabilir (Demirel, 1990: 52). Beden Dili Yöntemi'nde öğrenme, komutlara odaklanarak gerçekleşir ve ders, oyun atmosferi kadar eğlenceli hale getirilir. Bu şekilde dil öğrenen bireylerin dışa dönük, hırslı ve aktif olmaları amaçlanır (Memiş ve Erdem, 2013: 313).

Yukarıda sıralanan yabancı dil öğretim yöntemlerinin kullanılması tamamen ÖÖG sahip öğrencinin kişisel özelliklerine bağlıdır. Bir yöntem bir öğrenci için

avantajlı olurken diğer bir öğrenci için dezavantaj olabilir. Çünkü ÖÖG sahip öğrencilerin bir kısmı duyarak öğrenirken bir kısmı da görerek veya yazarak yabancı dil öğrenmeyi başarabilir bundan dolayı yabancı dil öğretim yöntemleri ÖÖG sahip öğrencilerin bireysel farkındalıklarına göre seçilebilir gerekirse birkaç yöntem aynı anda kullanılabilir. Aynı zamanda bu öğrenciler için BEP hazırlarken öğrencilerin farkındalıkları dikkate alınarak hazırlanması ÖÖG sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştırır.

Son zamanlarda yabancı dil eğitimi öğretmenleri tarafından, öğrenci merkezli olan ve öğrencinin yabancı dil konuşmayı öğrenmesini hızlandırmaya yönelik olan iletişimsel dil yöntemi tercih edilmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan benzer çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Yurt İçi Araştırmalar

Sarı (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dilini öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin neler olduğu, bu zorlukların nasıl aşılabileceği ve öğrenme stratejileri gibi konular ele alınmıştır. Sarı, dil öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin karşılaştığı sorunları anlamak ve çözüm önerileri geliştirmek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. İçerik analizi yöntemiyle yaptığı çalışma sonucunda uygulanan programların yoğun olduğu, öğretim yöntem ve tekniklerinin anlatım tekniği ile sınırlı kaldığını, kullanılan materyallerin işitsel ve görsel açıdan zengin olmadığı ve teknoloji destekli uygulamaların çoğaltılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Büyükçakmak'ın (2015) yürüttüğü yüksek lisans tezinde, "Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Çocukların Ebeveynleri İle Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almamış Çocukların Ebeveynlerinin Duygu Dışavurumları ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması" başlığı altında, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri ile almayan çocukların ebeveynlerinin duygu dışavurumları ve anksiyete düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışma, özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların aileleri üzerindeki duygusal etkileri anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış veya almamış 148 ebeveynin

yaşadıkları anksiyete durumları, etkileyen unsurları ve ailelerinin duygularını dışa vurmalarına yönelik araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda ÖÖG tanısı almış ailelerin olumsuz ve olumlu duygulara yönelik dışavurum ortalamalarının ve kaygı seviyelerinin diğer ailelere kıyasla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sakız, Sart ve Ekinci (2016) Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi konulu, 261 öğretmenin katılımıyla yaptığı “Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi” başlıklı araştırmasında, ortaokul ve ilkokul seviyesinde ÖÖG tanısıyla kaynaştırma kapsamında eğitimden faydalandırılan öğrencilerin karşılaştığı sorunları eğitsel açıdan ele almıştır. Çalışmanın sonucunda bu öğrencilerin sadece akademik alanda değil aynı zamanda duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda da zorluklar yaşadıkları okul seviyesi (ortaokul ve ilkokul) ve cinsiyet yönünden de ÖÖG belirtilerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Kurnaz, Arslantaş ve Eğirdirlioğlu (2016), ELMIS 2016 Uluslararası Özel Eğitim Kongre’sinde sundukları “Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler (ÖÖGYÖ) ile ilgili görüşlerinin incelenmesi” başlıklı bildiri, ÖÖĞ yaşayan öğrencisi olan sınıf öğretmenlere yönelik yapılan araştırmada ÖÖG yaşayan öğrencilerin öğrenmeleri ile alakalı olarak sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı bireysel ilginin az olması, matematik alanlarında kapasitelerinin düşük olduğu, akademik olarak ilerlemede yavaş oldukları, sınıf seviyesine ulaşmaları için özel yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiği sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Biol ve Aksoy-Zor (2018) “Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri” başlıklı 15 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada; sınıf öğretmenleri bu konuda eğitimlerinin yetersiz olduğu, sınıf yönetimi, eğitim programı ve sınıf içi etkileşimde çeşitli problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların çözümüne yönelik velilere eğitimler verilmesi, destek eğitim odalarının işlevsel hale getirilmesi ve sürekli öğretmenlerin görevlendirilmesi, rehabilitasyon merkezlerine göndermenin mecbur hale getirilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir.

Balıkçı ve Melekoğlu (2019), özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik okuma destek programı neticesinde öğrencilerin ve ailelerinin program

hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları bu araştırmada öğrencilerin okuma performansları ve derslere yönelik sorumluluk almalarına yönelik davranışlarda olumlu gelişme olduğu belirtilmiştir. Aileler çocukları sadece akademik olarak değil sosyal beceriler açısından da mesafe kat ettiklerine değinmişlerdir.

Sarı (2020) hafif seviyede yabancı dil öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik yapmış olduğu “The effects of action- oriented approach on teaching english to students with mild specific language learning difficulties” başlıklı doktora çalışmasında eylem odaklı bir yaklaşım ile eğitim programı uygulamıştır. Normal sınıftaki arkadaşların da öğrenme süreçlerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada eylem odaklı yaklaşımın hafif düzeyde özel dil öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere uygulamanın uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile normal olarak gelişmekte olan sınıf arkadaşlarından daha fazla gelişme kat edebileceklerini göstermiştir.

Özdemir (2022) Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi başlıklı yayımlanmamış doktora tezinde, Özel Öğrenme Güçlüğü ile tanılanmış öğrencilerin kaynaştırma ortamlarındaki uyumlarına yönelik öğretmen öneri ve görüşlerinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmada bu öğrencilerin sınıf içi ve dışı faaliyetlere katılımlarının kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler okul rehberlik servisinin ve destek eğitim odasından sosyal uyuma yönelik destek olmada sınırlı kaldıkları gözlemlenmiştir.

Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey ve Kosinski (2021) yürüttükleri bir araştırmada ABD’de 1.sınıf ve anaokulunda çalışan öğretmenlerin disleksi ile ilgili bilgilerinin incelendiği araştırma sonucunda disleksi hakkında farklı bilgilere sahip olduklarını mesleki çalışma tecrübesi fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre disleksi hakkında bilgilerinin fazla olduğu görülmüştür.

Dada ve Sulyman (2021) ÖÖG’ne sahip öğrencilere ders veren öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilmediklerini araştırmak için bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarını Nijerya’nın Kwara eyaletine bağlı Ilorin şehrinde 20 devlet okullarıyla birlikte özel okullarda 100 öğretmenle gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak

öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgilerinin birbirlerinden farklı ve kısıtlı olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Yin, Joshi ve Yan (2020), Çin’ de erken okuryazarlık üzerine eğitimi olan Çince konuşan Çin’in gelişmiş bölgelerinde bulunan ilkokul ve anaokullarından katılım sağlayan 203 anaokulu 166 ilkokul öğretmenleriyle ve daha az gelişime sahip bölgelerinden 147 ilkokul öğretmeniyle toplamda 516 öğretmenin disleksi üzerine sahip oldukları bilgileri öğrenmek için bir çalışma yapmışlardır. Sonuç olarak Çin’in gelişmiş bölgelerindeki öğretmenlerin disleksi üzerine sahip oldukları bilginin az gelişmiş bölgelerde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermişlerdir.

White, Mather ve Kirkpatrick (2020), ABD’nin güney batısında bulunan devlet üniversitelerinde öğrenim alanları özel eğitim, okul psikolojisi, genel eğitim ve eğitim öğretim alanının dışında mimarlık eğitimi alan 243 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin disleksi hakkında tutumlarını incelemişlerdir. Sonuç olarak eğitim öğretim üzerin alanındaki öğrencilerin disleksi bilgilerinin alan dışında öğrenim görenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kalsoom, Mujahid ve Zulfqar (2020) yapmış olduğu araştırmada Pakistan’ın Lahor şehrinde Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan 328 eğitimci katılımıyla öğretmenlerin disleksi üzerine duygu ve algılarını ölçmüştür. Sonuç Olarak Öğretmenlerin cinsiyet farklılıkları disleksi üzerine duygu ve algılarında farklılık göstermezken devlet okulu ile özel okulda çalışanlar arasında disleksi duygu ve algıları arasında farklılık olduğunu tespit etmişler ayrıca sınıfta disleksi sahibi öğrencilerin öğrenmelerinin disleksi olmayanlardan daha yavaş ve yardıma ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamışlardır.

Alahmadi ve El Keshky (2019), Suudi Arabistan Krallığındaki ilkokul öğretmenlerinin ÖÖG hakkında bilgilerini araştırmış, çalışmasını ülkenin farklı bölgelerinde bulunan 78 devlet ve özel okulda çalışan 902 eğitimle tamamlamıştır. Bu çalışma sonucunda 902 öğretmenden % 64,52’sinin ÖÖG hakkında bilgilerinin orta seviyede olduğunu ve % 35,48’inin ÖÖG hakkında bilgilerinin yetersiz olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca demografik özellikleri olarak öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile ÖÖG bilgisi yönünden farklılık gösterdiğini ve öğretmenlerin

disleksi sahibi öğrencilere nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda da yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Ghimiare (2017), çalışmasını 16 farklı ilkokulda çalışan 150 öğretmenle Nepal Federal Demokratik Cumhuriyeti'nin Daharan şehrinde tamamlamıştır. Çalışmaya başlamadan önce ÖÖG konu içeren bir yapılandırılmış anket formu hazırlamıştır. Araştırma sonucunda bu öğretmenlerin % 85,5'inin ÖÖG ilgi herhangi bir ders almadığını % 69,5 ÖÖG sahip öğrencilerle çalışmadıklarını % 30,5'inin ÖÖG bulunan öğrencileri tanıyabildiklerini açıklamış. Diğer taraftan öğretmenlerin % 52,67'sinin ÖÖG hakkında bilgi düzeylerin orta seviyede, % 47,33'ünün ise hiç bilgilerinin olmadığını, dolayısıyla öğretmenlerin ÖÖG'ne sahip öğrencileri tanımada yeterli bilgi seviyesinde olmadıklarını belirtmiştir.

Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer ve Joshi (2017), yapılan çalışmada Peru'da görevli öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının disleksi bilgi ve kavram yanılgılarını anlamaya çalışmış. Çalışmayı 113'ü görev başında olan 112 öğretmen adayıyla sürdürmüş, verileri ise Disleksi hakkında bilgi ve inançlar ölçeği ile toplamıştır. Araştırma sonucunda Peru'da görev başında olan öğretmenlerin disleksi ve kavram hakkında bilgi seviyelerinin aday öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, Disleksi sahibi öğrencileri tanımada öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve meslek tecrübeleri arasında pozitif anlamlı ilişkinin olduğunu bulmuşlardır.

Sari (2017) tarafından yürütülen araştırma, Endonezya'nın Yogyakarta Özel Bölgesi'nde bulunan bir kaynaştırma ilkokulundaki öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu 30 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, gözlem formu ve soru formları kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin bilgilerini ve konuyla ilgili deneyimlerini anlamak amacıyla odak grup tartışmaları düzenlenmiş, daha sonra öğrenme güçlüğü riski altındaki çocukları belirlemeye yönelik bir anket ve gözlem kılavuzu verilmiştir. Öğretmenler, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları tanımlamada karşılaştıkları zorlukları ve sorunları birbirleriyle tartışmışlar ve tartışmanın sonuçlarını değerlendirebilmek adına bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin hala öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları nasıl tanımlayacaklarını tam olarak anlayamadıklarını göstermektedir.

Ness ve Southall (2010) tarafından yürütülen araştırmaya, Alabama, New York ve Virginia'dan 287 öğretmen adayı katılmış ve bu çalışma, öğretmen adaylarının disleksi hakkındaki bilgi ve inançlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu bir anket kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcılardan disleksi tanımlamaları, disleksili öğrencilerin özelliklerini belirtmeleri, disleksiye sahip öğrenciler için etkili öğretim yöntemleri hakkındaki düşünceleri ve ayrıca disleksiye dair edindikleri tüm bilgilerin kaynaklarını söylemeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların disleksinin okuma güçlüğü olduğunu bilmelerine rağmen, disleksiye özgü fonolojik bileşenlerin işlenmesi konusunda net olmadıkları ve kavram yanılgıları yaşadıkları belirlenmiştir.

Dünyadaki araştırmalar, özel öğrenme güçlüğü ve disleksi konusunda öğretmenlerin bilgi, öz yeterlik, farkındalık ve tutumlarını incelemiştir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular, farklı ülkelerde benzerlik göstermektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konuda eğitime ve bilgilendirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının konu hakkındaki görüş, düşünce, farkındalık, algı, inanç, bilgi ve öz yeterliklerini objektif ve şeffaf bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, özel öğrenme güçlüğü ve disleksi konusunda öğretmen yetersizlikleri evrensel bir sorundur. Bu sorunun giderilmesi için öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitimlerinin planlanması gerekmektedir.

Ayrıca araştırmaların ortaya koyduğu evrensel eğilimler, öğretmenlerin bu konulardaki eksikliklerini ve ihtiyaçlarını vurgulamaktadır. Bu, öğretmen adayları ve mevcut öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü ve disleksi konularında daha etkili bir şekilde eğitilmeleri ve desteklenmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Eğitim sistemlerinin, öğretmenlere bu konularda daha fazla bilgi sağlamak, farkındalığı artırmak ve uygun stratejiler geliştirmek için çaba sarf etmeleri önemlidir.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu kısımda, araştırmanın temel tasarımı, katılımcı grup, veri toplama aracının oluşturulması ve kullanılmasıyla ilgili detaylara değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Nitel ve Nicel yöntemlerin beraber uygulandığı karma yöntem (mixed method) tercih edilmiştir. Karma yöntemde araştırma amacına yönelik olarak veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir (Greene, Krayder ve Meyer, 2005). Bu yöntemde nicel araştırma teknikleriyle araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılardan veri toplanmasına çalışılırken, Nitel tekniklerle toplanan verilerle de araştırma konusunun derinlemesine incelenmesi sağlanmaktadır.

Karma Yöntem; Karma yöntem, hem nicel (quantitative) hem de nitel (qualitative) araştırma yöntemlerini içeren ve bunları birleştiren bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, araştırmacılara bir konuyu çok yönlü ve kapsamlı bir şekilde inceleme olanağı sağlar. Nicel veri toplama yöntemleri, sayısal verileri ölçerek istatistiksel analizlere olanak tanırken, nitel veri toplama yöntemleri daha derinlemesine anlayışlar elde etmeye ve katılımcıların deneyimlerini anlamaya odaklanır. Karma yöntem, bir araştırma sorusunu veya hipotezi ele alırken hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz yöntemlerini birleştirir. Bu, araştırmacılara daha geniş bir perspektif sunarak, elde edilen bulguların daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına olanak tanır. Karma yöntemin kullanımı, araştırmanın doğasına ve amaçlarına bağlı olarak değişebilir, ancak genellikle birbiriyle entegre edilmiş nicel ve nitel veri toplama stratejilerini içermektedir.

Bu yöntemde, iki veri türü, araştırmanın vurgusuna göre birlikte veya sırayla birleştirilebilir.

Bu çalışmada, birinci aşamada nitel veriler toplanarak araştırma sorularının genel bir çerçevesi oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise nicel veriler toplanarak nitel verilerle desteklenerek araştırma sorularına daha ayrıntılı yanıtlar verilmiştir. Üçüncü aşamada ise nitel veriler yeniden analiz edilerek araştırma sonuçlarının yorumlanması yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan karma yöntem, sıralı karma yöntem olarak adlandırılır. Bu yöntemde, veriler toplanma ve analiz edilme sırası belirlenir ve araştırmanın her aşamasında elde edilen sonuçlar, sonraki aşamanın çerçevesini oluşturur.

Araştırma Süreci üç aşamadan oluşmaktadır.

1. Aşama: İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG sahip öğrencilerle yaşadıkları sorunlar ve bilgilendirme ihtiyaçlarının saptanması (Nitel)
2. Aşama: ÖÖG Öğretmen yeterlilikleri Bilgilendirme Programı Oluşturma ve Uygulama, Deney ve Kontrol Grubu t-testi sonuçları (Nicel)
3. Aşama: Bilgilendirme programının uygulandığı deney grubundaki öğretmenlerin bilgilendirme programı hakkındaki görüşlerinin alınması(Nitel)

Birinci aşamada, İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG Olan öğrencilerde karşılaştıkları sorunların belirlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmanın yapılma süreci bütün dünyayı etkileyen Covit-19 pandemi dönemine rastlamıştır. Bu dönemde okullardaki yüz yüze eğitim/öğretime ara verilmiş ve eğitim/öğretim online olarak devam etmiştir. Yukarıda belirtilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği Google Web üzerinden gerçekleştirilmiş. Öğretmenlerin vermiş oldukları görüşler betimsel olarak analiz edilmiştir.

İkinci aşamada İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda “ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlilikleri Bilgilendirme Programı” hazırlanmıştır. Nicel yöntem ile de “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan İngilizce öğretmenleri deney ve kontrol grubu olarak bir birine denk iki gruba ayrılmış ve her iki gruba öğretim programının öncesi ve sonrasında Deniz ve Sarı (2019) tarafından geliştirilen “ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna “ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlilikleri bilgilendirme Programı” uygulanırken kontrol grubuna öğrenme gücülüğüyle ilgili herhangi bir öğretim sağlanmamıştır. Nicel yöntemin kullanılmasının sebebi ise kesin sonuçları elde etmek içindir. Araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygulayabilir ve bu işlemlerin etkililiğini inceleyerek kesin sonuçlara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Üçüncü aşamada bu bilgilendirme programının uygulandığı deney grubu öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi’ ile alınmıştır. Nitel veriler, betimsel analiz yönteminin gücünden yararlanılarak araştırmanın nicel verilerinin desteklenmesi ve konunun daha iyi aydınlatılmasına katkı sağlamak amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci ve ikinci aşamasında Konya ili Merkez ilçelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan ve öğrenme güçlüğü bulunan 13-18 yaş aralığındaki öğrencilere eğitim veren İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan II. ve III. kademelerdeki okullarda görev yapan 28 İngilizce öğretmeni olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya, 6 kadın ve 8 erkek yabancı dil öğretmeni deney grubu ve 8 kadın ve 6 erkek öğretmen ise kontrol grubu olarak katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Dil Tarih Fakültesi mezunu öğretmenlerdir. Her iki gruptaki öğretmenlerin çalışma süreleri ortalama olarak yaklaşık 16 yıldır. Öğretmenlerin tamamı MEB’e bağlı eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerinin hiç birisi daha önce özel öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim almamıştır.

Araştırmanın üçüncü aşaması öğretim programına katılan deney grubunda yer alan 14 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel yöntem seçilmiştir. Hedeflenen örneklem grubu için gerekli ön araştırmalar yapılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 28 öğretmenden eşit olarak 14’ü deney 14’ü kontrol grubu olarak seçilmiş 28 öğretmen ile çalışma tamamlanmıştır.

Araştırma, gönüllülük temelli olarak yürütülen amaçlı bir örnekleme çalışmasıdır. Evrenin özellikleri ve araştırmanın amacına göre belirlenen örneklem grubu, bilgi sağlamak amacıyla seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının evrenin temsil ettiği düşündüğü belirli bir alt grubu örneklem olarak seçmesini içerir. Bu örnekleme yöntemi, örneklem çerçevesinin belirsiz olduğu ve

araştırmacının evren hakkında bilgi sahibi olduğu durumlar için uygundur (Sencer, 1989).

Amaçlı örnekleme, araştırmacının bilgi sahibi olduğu ve belirli bir alt grubunun evreni temsil ettiğini düşündüğü durumlar için tercih edilen bir yöntemdir. Bu araştırmada, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen amaçlı bir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, evrenin özelliklerine dair bilgi ve araştırmanın hedefine göre örneklem grubunu belirlemiş ve bu grup üzerinde odaklanmıştır.

Amaçlı örnekleme, özellikle örneklem çerçevesinin belirgin olmadığı durumlarda ve araştırmacının evren hakkında bilgi sahibi olduğu durumlarda etkili bir seçenek olarak tercih edilir. Bu yöntem, araştırmacının belirli bir alt grup üzerinde derinlemesine bir anlayış geliştirmesine ve araştırmanın hedefine odaklanmasına olanak tanır.

Patton (1987), araştırma örnekleme stratejilerini şu şekilde sıralıyor: sıra dışı durum örnekleme, çeşitlilik şölenu örnekleme, olağandışı durum örnekleme, benzerlik avı örnekleme, önemli durum örnekleme, hemen ulaşılabilir örnekleme, doğrulayıcı veya çürütücü örnekleme zinciri, kar zinciri örnekleme ve ölçüt şölenu örneklemedir (Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaca yönelik olarak önceden saptanan ve önemli olan hususların bir kriter olarak belirlendiği ve bu kriterler doğrultusunda tamamını sağlayan durumların ortaya çıkartıldığı örneklem türü ölçüt örnekleme olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2013).

Araştırmada katılımcı öğretmen grubun belirlenmesinde geçmişte hiçbir şekilde özel öğrenme güçlüğüyle ilgili eğitim almayan öğretmenlerin seçimi ölçüt olarak dikkate alınmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcı öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler

		Cinsiyet			
		Kadın	Erkek	Toplam	
Grup	Deney Grubu	N	6	8	14
		%	42,9%	57,1%	50,0%
	Kontrol Grubu	N	8	6	14
		%	57,1%	42,9%	50,0%
Toplam	N	14	14	28	
	%	50,0%	50,0%	100,0%	

Tablo 1’deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet açısından dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2.

Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte Dağılımına İlişkin Bilgiler

		Fakülte			Toplam	
		Fen Edebiyat	Eğitim	Dil Tarih		
Grup	Deney Grubu	N	2	11	1	14
		%	33,3%	52,4%	100,0%	50,0%
	Kontrol Grubu	N	4	10	0	14
		%	66,7%	47,6%	0,0%	50,0%
Toplam	N	6	21	1	28	
	%	21,4%	75,0%	3,6%	100,0%	

Tablo 2’deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu olduğu söylenebilir.

Tablo 3.

Katılımcıların Mezun Oldukları Bölüm Dağılımına İlişkin Bilgiler

		Bölüm					Toplam
		İngiliz Dili ve Edebiyatı	İngilizce Öğr.	Dilbilim	Almanca Öğr.	İngiliz Filolojisi	
Grup	Deney Grubu	n 1	10	1	1	1	14
		% 7,1%	71,4%	7,1%	7,1%	7,1%	100,0%
Grup	Kontrol Grubu	n 4	10	0	0	0	14
		% 28,6%	71,4%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Toplam		n 5	20	1	1	1	28
		% 17,9%	71,4%	3,6%	3,6%	3,6%	100,0%

Tablo 3'teki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde eğitim gördükleri ifade edilebilir.

Tablo 4.

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğindeki Çalışma Sürelerine İlişkin Bilgiler

		Çalışma Süresi		
		Min.	Max .	Ort.
Grup	Deney Grubu	2	27	15,85
	Kontrol Grubu	2	29	16,57

Tablo 4'teki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerinde oldukça tecrübeli oldukları ifade edilebilir.

Tablo 5.

Katılımcıların Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Sürelerine İlişkin Bilgiler

		Çalışma Süresi		
		Min.	Max .	Ort.
Grup	Deney Grubu	2	23	5,81
	Kontrol Grubu	2	24	4,23

Tablo 5’deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle kısa bir çalışma tecrübelerinin bulunduğu söylenebilir.

Tablo 6.

Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Dağılımına İlişkin Bilgiler

		Kurum		
		MEB	Toplam	
Grup	Deney Grubu	n	14	14
		%	100,0%	100,0%
	Kontrol Grubu	n	14	14
		%	100,0%	100,0%
Toplam	n	28	28	
	%	100,0%	100,0%	

Tablo 6’deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı MEB’e bağlı eğitim kurumlarında çalışmaktadır.

Tablo 7.

Katılımcıların Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bilgiler

		Eğitim Alma Durumu			
		Evet	Hayır	Toplam	
Grup	Deney Grubu	n	0	28	28
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Kontrol Grubu	n	0	28	28
		%	0,0%	100,0%	100,0%

Tablo 7’deki verilere göre, araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerinin hiç birisi daha önce özel öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri hem nicel hem de nitel yöntemlerle toplanmıştır. Veri toplama amacıyla araştırmanın birinci ve üçüncü aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geliştirme aşamasında öncelikle detaylı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alan uzmanları tarafından incelenerek son şekli verilen formlar araştırmada kullanılmıştır.

Yapılan araştırmanın aşamaları Ek-1’de sunulmuştur. Buna göre, çalışmada öncelikle Ek-2’de sunulan görüşme formu ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere eğitim veren 28 İngilizce öğretmenin talep ve ihtiyaçları belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda Ek-3’te gösterilen bilgilendirme programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Çalışmanın uygulama aşamasında, araştırmanın örneklem grubuna yani çalışmaya katılan gönüllü 28 İngilizce öğretmenine ön test olarak Deniz ve Sarı (2019) tarafından geliştirilen ÖÖGAYÖ uygulanmıştır. Daha sonra örneklem grubu deney ve kontrol grubu olmak üzere iki eşit alt gruba ayrılmıştır. Bu aşamadan sonra deney grubuna 4 modül, 8 oturum ve 16 saat şeklinde

2 haftalık eğitim programı verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim uygulanmamıştır

Ancak bu iki haftalık eğitim bilgilendirme programı süresince kontrol grubuna herhangi bir biçimde konuyla ilgili eğitim almamaları için bilgilendirme yapılmıştır.

Uygulanan eğitim programı sonrasında her iki gruba son testler uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olan nicel bulgular Deniz ve Sarı (2019) tarafından geliştirilen “ÖÖG Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

Deniz ve Sarı (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlilik Ölçeği, iki bölümden oluşmaktadır. (ÖÖGAÖYÖ) ölçek formunun birinci bölümünde katılımcı öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesine yönelik sorular ve ikinci bölümünde ise öğretmenlerin alan bilgisinin değerlendirmesinde kullanılan Öğretmen Yeterlilik Ölçeği’ne ilişkin sorular yer almaktadır.

Çalışmada, ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere uygulanan programın etkinliğine ve hedeflenen amaçlara ulaşmada ne kadar yeterli olduğuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır (Ek-4). Bu formda yer alan sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Talep ve İhtiyaçlarına Yönelik Görüşme Formu

Yabancı dil öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanıyla ilgili mesleki ihtiyaçlarının anlaşılması için Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Talep ve İhtiyaçlarına Yönelik Görüşme Formu geliştirilmiştir (Ek-2). Yarı yapılandırılmış görüşme formu 17 adet sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması için alan uzmanlarına başvurulmuştur.

Bu doğrultuda üç profesör doktor, üç doçent doktor ve iki doktor öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz uzman akademisyenden görüşler alınmış ve veri toplama amacıyla kullanılan formlara son şekli verilmiştir. İhtiyaç analizine katılan çalışma grubu, Covid 19 Pandemi nedeniyle okulların rehberlik servisine online

ulaşılarak, 28 İngilizce öğretmenine araştırmanın amacı açıklanmış gönüllü olan öğretmenlere Google Web üzerinden görüşme gerçekleştirilmiştir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Alan Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (ÖÖGAÖYÖ)

Özel Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek Alanı Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (ÖÖGAÖYÖ), öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilere destek veren öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Deniz ve Sarı (2019) tarafından ortaya konan bu ölçek, 33 madde içeren ve üç ana faktörü kapsayan bir yapıya sahiptir. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin toplam varyansın yüzde 78,113'ünü açıkladığını göstermektedir.

Ölçek, lise, ortaokul, ilkokul, okul öncesi ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan toplam 305 öğretmenle test edilmiştir. İlk faktör, toplam varyansın yüzde 67,106'sını kapsayan ve 22,145 özdeğere sahip bir yapıya işaret etmektedir. İkinci faktör, 5,873'lük bir varyansı açıklarken 1,938 özdeğere sahiptir. Üçüncü faktör ise toplam varyansın yüzde 5,133'ünü kapsayan ve 1,694 özdeğere sahip bir yapıdır. Bu üç faktörlü yapı, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini değerlendirmek için etkili bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik olarak sahip oldukları yeterliliklerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Öz-değeri birden büyük üç faktörün meydana geldiği anlaşılmıştır. Araştırmada yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, NFI= .920, RMSEA= .07, CFI= .951, NNFI= .945, $\chi^2/sd= 2.486$, RMR= 0.077 ve değerleri elde edilmiştir. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar; 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen katılıyorum, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ölçekten alınan en yüksek puan 165 en düşük 33 dür. 33-59 arası çok yetersiz, 59-86 arası yetersiz, 86-112 arası orta düzey, 112-138 arası yeterli 138- 165 arası ise çok yeterli düzeydir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında 28 ve üçüncü aşamasında 14 öğretmenden elde edilen nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmış ve daha sonra betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcı öğretmenlere uygulanan anket verileri, IBM SPSS sürüm 25 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Bu bağlamda, araştırmada elde edilen verilere yönelik tanımlayıcı istatistik analizler yapılmış ve frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalamalar incelenmiştir. Ayrıca, normallik analizi sonuçlarına dayanarak yorumlayıcı istatistik analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analizler, araştırma bulgularının daha derinlemesine anlaşılmasına ve yorumlanmasına olanak tanımaktadır.

Bu doğrultuda çalışmada tekrarlı ölçüm ve bağımsız örneklem t testi ile ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada, ölçek alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkisi incelenmiştir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere eğitim vermedeki yeterlilik düzeylerinin incelenmesi sırasında istatistiksel olarak Tip-1 ve Tip-2 türü hatalardan kaçınmak amacıyla Tekrarlı Ölçümler (Repeated Measures) testleri yapılmıştır. Bu doğrultuda, grupların öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılmasında 2x2 progres içeren Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlilik düzeylerinin öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ise Bağımsız Örneklem t Testi (Independent Samples t Test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Gruplar arasındaki farklılıkların hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc (LSD) testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde, değişkenlerin %95 güven aralığındaki (0,05 hata payı) durumları dikkate alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için örneklem büyüklüğü 25 kişiden fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Normallik testinin sonuçları Tablo 8'de detaylı olarak gösterilmiştir. Bu analiz, veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirerek istatistiksel analizlerin güvenilirliğini artırmaya yönelik önemli bir adımdır.

Bu normallik testi sonuçlarına göre, elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu durumda, gruplar arasındaki farklılıkların

belirlenmesi ve post-hoc (LSD) testinin uygulanması için non-parametrik istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur.

Post-hoc (LSD) testi, gruplar arasındaki farklılıkların lehine olan grupları belirleyerek, araştırmanın daha detaylı bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca, yapılan istatistiksel analizlerde değişkenlerin %95 güven aralığı dikkate alınarak, elde edilen sonuçların istatistiksel güvenilirliği güvence altına alınmıştır.

Bu analitik yaklaşımlar, araştırma sürecinde güçlü ve sağlam sonuçlar elde etmek amacıyla titizlikle uygulanmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre doğru istatistiksel yöntemleri kullanarak, elde edilen bulguların güvenilirliğini ve geçerliliğini maksimum düzeye çıkarmak hedeflenmiştir.

Tablo 8.

Araştırma Verilerinin Normallik Analizi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	Sd	p
ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği Alt Boyutu	0,206	56	0,000
ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği Alt Boyutu	0,182	56	0,000
ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği Alt Boyutu	0,130	56	0,020

Tablo 8'deki normallik analizi sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlere uygulanan ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki istatistiksel ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan yorumlayıcı analizlerde non-parametrik testler tercih edilmiştir. Bu analiz yöntemleri, veri setinin normal dağılım göstermemesi durumunda daha güvenilir sonuçlar elde etmek adına kullanılmıştır.

Bu tercih, özellikle veri setinin normal dağılım göstermemesi durumunda güvenilir sonuçlar elde etme amacını taşımaktadır. Non-parametrik testler, veri dağılımının belirgin bir şekilde normal olmadığı durumlarda kullanıldığında daha

sağlam ve güvenilir sonuçlar ortaya koyabilen istatistiksel yöntemlerdir. Bu çerçevede, araştırma kapsamında gerçekleştirilen yorumlayıcı analizlerde non-parametrik testlerin kullanılması, elde edilen bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacını taşımaktadır. Bu analiz yöntemleri, araştırmanın temel sorularına ve hipotezlerine daha etkili bir şekilde yanıt verme potansiyeline sahiptir, çünkü veri setinin dağılımındaki sapmaları daha iyi tolere edebilirler.

BÖLÜM IV

Bulgular

Bu bölümde, araştırma verilerinin istatistiksel analizleri neticesinde elde edilen bulgulara odaklanılırken, bu sonuçlar etrafında yapılan derinlemesine değerlendirmelere detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Tanımlayıcı İstatistiksel Analizler

Bu aşamada, çalışma kapsamındaki tanımlayıcı istatistiksel analizlerle ilgili detaylı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Verilerin frekans ve yüzde dağılımları üzerinde titizlikle durulmuş, aynı zamanda aritmetik ortalama ve standart sapma puanları detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Katılımcıların, Öğretmen Yeterlilik Ölçeğindeki Sorulara Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen yeterlilik ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalama puanları ve standart sapma değerleri üzerinde detaylı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme, öğretmenlerin genel yeterlilik düzeyini anlamak ve ölçeğin farklı boyutlarına yönelik cevap dağılımlarını analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Aritmetik ortalama, öğretmenlerin ortalama performansını yansılayarak genel bir perspektif sunarken, standart sapma değerleri ise bu performansın ne kadar varyasyon gösterdiğini göstermek açısından önemli bir ölçüdür.

Deney grubundaki öğretmenlerin en düşük ortalama puanı ÖÖG alanı bilgi yeterliği alt boyutunda ($3,33 \pm 1,270$) ve en yüksek ortalama puanı ÖÖG meslek bilgisi yeterliği alt boyutundadır ($3,54 \pm 1,189$).

ÖÖG alanı bilgi yeterliği alt boyutunda en yüksek puanlar (deney grubu için); “Özel “Öğrenme Güçlüğü ile ilgili tanımlar hakkında yeterli bilgim vardır” ($3,64 \pm 1,283$) ve “Özel Öğrenme Güçlüğü nedenleri hakkında yeterli bilgim vardır” ($3,54 \pm 1,261$) sorularına, en düşük puanlar ise; “Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili yeterli bilgim vardır” ($3,07 \pm 1,331$) ve “Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerin davranışsal özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır” ($3,18 \pm 1,307$) sorularına verilmiştir.

ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği alt boyutunda en yüksek puanlar (deney grubu için); “Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yeterliyimdir (3,68 ± 1,188) ve “Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrenciler için öğretimi uyarlayabilme de bilgim yeterlidir (3,64 ± 1,311) sorularına, en düşük puanlar ise; “Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerin görsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir” (3,21 ± 1,371) ve “Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerin dokunsal algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir” (3,29 ± 1,462” sorularına verilmiştir.

ÖÖG meslek bilgisi yeterliği alt boyutunda en yüksek puanlar (deney grubu için); “Özel “Öğrenme Güçlüğü ile ilgili tanımlar hakkında yeterli bilgim vardır” (3,64 ± 1,283) ve “Özel Öğrenme Güçlüğü nedenleri hakkında yeterli bilgim vardır” (3,54 ± 1,261) sorularına, en düşük puanlar ise; “Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili yeterli bilgim vardır” (3,07 ± 1,331) ve “Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerin davranışsal özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır” (3,18 ± 1,307) sorularına verilmiştir.

Yukarıda ifade edilen ortalama puanlar incelendiğinde, tüm alt boyutlarda deney grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarının kontrol grubunda yer alanlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, katılımcı öğretmenlere uygulanan eğitim bilgilendirme programının olumlu sonuçlar verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Yorumlayıcı İstatistiksel Analizler

Yorumlayıcı istatistiksel analiz olarak, öncelikle çalışma kapsamında geliştirilen bilgilendirme eğitim programının deney grubunu oluşturan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkileyip etkilemediğinin belirlenmesine yönelik olarak, öntest ve sontestler arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda MANOVA analizi uygulanmıştır.

Ardından, deney grubundaki öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlilik düzeylerinin incelenmesi için, öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemleri uygulanmıştır. Bu istatistiksel analizler, öğretmenlerin eğitim düzeyi, deneyim süresi gibi tanımlayıcı özelliklere bağlı olarak özel öğrenme güçlüğü konusundaki yeterlilik düzeylerindeki olası

farklılıkları ortaya çıkarmaya yönelik yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen profillerinin özel öğrenme güçlüğü konusundaki yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olacaktır.

Katılımcı Öğretmenlerin Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

ÖÖG Alanı Bilgi Yeterlilik Düzeyinin Karşılaştırılması: Katılımcı öğretmenlerin, ÖÖG alanı bilgi yeterlilik düzeylerinin öntest-sontest düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Katılımcıların ÖÖG Alanı Bilgi Yeterlilik Düzeylerinin Ortalama Puanları

Grup	Test	N	Ort. ± Ss.
Deney Grubu	Öntest	14	2,170±0,663
	Sontest	14	4,489±0,111
	Toplam	28	3,329±1,269
Kontrol Grubu	Öntest	14	2,450±0,879
	Sontest	14	1,703±0,208
	Toplam	28	2,076±0,733

Tablo 9'da yer alan ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğretmenlerin ÖÖG alanı bilgi yeterlilik düzeyleri ortalama puanının ($\bar{x}=3,329\pm1,269$) kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=2,076\pm0,733$) daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 10.

Katılımcıların ÖÖG Alanı Bilgi Yeterlilik Düzeylerinin Grup Türüne Göre Farklılaşma Analizi

Bağımlı Değişken	F	p	Eta	Adj. R2
Grup Türü	69,230	0,000*	0,571	
Test Sırası	27,233	0,000*	0,344	0,782
Grup Türü * Test Sırası	103,666	0,000*	0,666	

*p<0,05 (%5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 10’da yer alan tekrarlı ölçüm MANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin ÖÖG alanı bilgi yeterlilik düzeylerinin hem grup türü hem de test sırası açısından istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p=0,000$; $p<0,05$) belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan ve deney grubunda yer alan İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG alanı bilgi yeterlilik düzeylerinin kendilerine uygulanan eğitim sonrasında anlamlı şekilde artış gösterdiği ifade edilebilir.

ÖÖG Alanı Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterlilik Düzeyinin Karşılaştırılması: Katılımcı öğretmenlerin, ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterlilik düzeylerinin öntest-sontest düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 11. ve Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Katılımcıların ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Ortalama Puanları

Grup	Test	N	Ort. ± Ss.
Deney Grubu	Öntest	14	2,257±0,656
	Sontest	14	4,607±0,393
	Toplam	28	3,432±1,308
Kontrol Grubu	Öntest	14	2,221±0,852
	Sontest	14	1,614±0,274
	Toplam	28	1,917±0,693

Tablo 11’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğretmenlerin ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterlilik düzeyleri ortalama puanının ($\bar{x}=3,422\pm1,308$) kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=1,917\pm0,693$) daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 12.

Katılımcıların ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Grup Türüne Göre Farklılaşma Analizi

Bağımlı Değişken	F	p	Eta	Adj. R2
Grup Türü	92,617	0,000*	0,640	
Test Sırası	30,672	0,000*	0,371	0,791
Grup Türü * Test Sırası	88,299	0,000*	0,629	

*p<0,05 (%5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 12’de yer alan tekrarlı ölçüm ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterlilik düzeylerinin hem grup türü hem de test sırası açısından istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaştığı (p=0,000; p<0,05) belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan ve deney grubunda yer alan İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterlilik düzeylerinin kendilerine uygulanan eğitim sonrasında anlamlı şekilde artış gösterdiği ifade edilebilir.

ÖÖG Alanı Meslek Bilgisi Yeterlilik Düzeyinin Karşılaştırılması:

Katılımcı öğretmenlerin ÖÖG meslek bilgisi yeterlilik düzeylerinin öntest-sontest düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 13. ve Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Katılımcıların ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Ortalama Puanları

Grup	Test	N	Ort. ± Ss.
Deney Grubu	Öntest	14	2,557±0,744
	Sontest	14	4,514±0,562
	Toplam	28	3,535±1,188
Kontrol Grubu	Öntest	14	2,607±0,788
	Sontest	14	1,664±0,500
	Toplam	28	2,135±0,806

Tablo 13'te yer alan ortalama puanlar incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğretmenlerin ÖÖG meslek bilgisi yeterlilik düzeyleri ortalama puanının ($\bar{x}=3,535\pm 1,188$) kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=2,135\pm 0,806$) daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 14.

Katılımcıların ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Grup Türüne Göre Farklılaşma Analizi

Bağımlı Değişken	F	p	Eta	Adj. R2
Grup Türü	62,933	0,000*	0,548	
Test Sırası	8,258	0,006*	0,137	0,712
Grup Türü * Test Sırası	67,509	0,000*	0,565	

* $p < 0,05$ (%5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı)

Tablo 14'te yer alan tekrarlı ölçüm ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin ÖÖG meslek bilgisi yeterlilik düzeylerinin hem grup türü hem de test sırası açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p=0,000$; $p < 0,05$) belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan ve deney grubunda yer alan İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG meslek bilgisi yeterlilik düzeylerinin kendilerine uygulanan eğitim sonrasında anlamlı şekilde artış gösterdiği ifade edilebilir.

Katılımcıların, Geliştirilen ÖÖG Alanı Öğretmen Eğitim Bilgilendirme Programına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan yabancı dil öğretmenleri deneysel süreçte bir eğitim programına tabi tutulmuşlardır. Bu eğitim, özel öğrenme güçlüğüne dair öğretmenlerin alan bilgisi yeterliliklerinin geliştirilmesi için hazırlanmış olup verilen programın sonunda yabancı dil öğretmenlerin Özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen eğitim programı ile ilgili görüşleri alınmış ve birtakım bulgulara ulaşılmıştır.

Eğitime tabi tutulan deney grubu İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG alanı öğretmen yeterlilikleri eğitim programı ile alakalı görüşlerini içeren bulgular ve öğretmenlerin görüşlerinden alınan “doğrudan kesitler” aşağıda ilgili başlıkların altında açıklanmıştır.

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler ve Özellikleri İle İlgili

Yeterliliği Konusundaki Görüşler: Araştırmada görüşülen yabancı dil öğretmenlerinin tamamı (14: % 100) katıldıkları ÖÖG eğitim programının ÖÖG gösteren öğrenciler ve özellikleri ile ilgili yeterliği konusunda yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı daha önce çok az veya hiçbir bilgilerinin olmadığı bir alan olan ÖÖG ile ilgili önemli bilgiler edindiklerini belirtmiş ve bu tür eğitim programlarının sürekli verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Rakamları ters yazmakta olan öğrencilerin “diskalkuli” olarak tanımlandığını yeni öğrendiğini belirten bir öğretmen, eğitim programı sayesinde ÖÖG gösteren ve daha önce eğitim verdiği öğrencilerin özel durumunu geç de olsa şu an fark ettiklerini belirten beş öğretmen bulunmaktadır.

“Daha önce tanılamada ve özelliklerini bilmediğim öğrencileri bu eğitim sayesinde tanılama ve öğrenciler hakkında bir şeyler yapmak için faydalı oldu” (Öğretmen, 9)

“Saatleri öğretirken sınıfta bir öğrencinin 6’yı 9 gibi yazdığını gördüm. Sayıları ters yazıyordu genelde. Ama bunun bir diskalkuli olduğunu bu eğitimle öğrendim.” (Öğretmen, 6)

Katılımcı öğretmenlerin çoğu(10:%71) eğitim programı ile ÖÖG gösteren öğrencilerin özelliklerini öğrendiklerini ve bu öğrenilen özellikler sayesinde şimdi ve ileride ÖÖG gösteren öğrencilerini daha iyi tanıyacaklarını ve onlara bu özel durumlarına göre davranacaklarını belirtmiştir.

“Bu eğitim sayesinde ÖÖG sahip öğrencilerin olduğu sınıfta davranış kontrolünü öğrendim.” (Öğretmen, 7)

“ÖÖG olan öğrencilerle iletişim kurmayı ve onların öğrenme şekillerini bu eğitim sayesinde öğrendim...”(Öğretmen, 4)

Katılımcı öğretmenlerden dördü eğitim programının ÖÖG gösteren öğrencilerin özelliklerini öğretilmede oldukça etkili olduğunu ve öğrenme bozukluklarının disleksi, disgrafi, diskalkuli şeklinde türlerinin olduğunun farkına vardıklarını ifade etmiştir.

“Bu tür öğrencilerin düşünme ve yaşam koşulları hakkında bilgi edindim. Sınıfta bu tür öğrencilere nasıl ders verileceğini daha iyi anladım. Çok faydalı bir eğitim oldu.” (Öğretmen, 9)

“Sıkıcı olmadan pek çok konunun işlendiği yeni ufuklara yelken açtığım bir seminerdi. Öğrencilerimin 6 ile 9’u ters söylerlerse bilmediklerinden değil diskalkuli yaşadıklarından olabilecekleri aklıma gelecek.” (Öğretmen, 9)

Katılımcı öğretmenlerden bazıları sınıfta problemlili, tembel veya başarısız olarak adlandırdıkları öğrencilerin özel öğrenme güçlüklerinin olduğunu fark etmelerini sağlması açısından bu eğitim programının ufuk açıcı özellikte olduğu görüşünde birleşmiştir.

“...Daha önce hiçbir bilgimin olmadığı ÖÖG hakkında bilgi sahibi oldum. Öğrencilerimi artık tembel veya dikkatsiz derken iki defa düşünmem gerekecek, Rehberlikle koordineli olup daha fazla yararlı olacağım” (Öğretmen, 1)

“Problemlili öğrenci diye düşündüğüm pek çok öğrencimin ÖÖG çektiğinin farkına vardım. Yararlandığım bir seminer oldu.” (Öğretmen, 5)

“daha önce dikkatsiz, tembel gibi olumsuz etiketlerle nitelendirdiğim çocukların aslında çok fazla bocaladığının farkına vardım...” (Öğretmen, 7)

Katılımcı öğretmenlerden ikisi ise çok çalışkan olan bazı öğrencilerinin yazı yazmada zorluk çektiğini ve bunu bir türlü anlamlandıramadığını belirtmiş, ancak bu eğitim programı sayesinde böyle öğrencilere nasıl yaklaşılacağını öğrendiğinin altını çizmiştir.

“Zehir gibi dediğim öğrencimin kâğıdını okumakta zorlanıyordum. Bu kadar da yazım yanlış olmaz diye düşünüyordum. Bilmiyordum ki bu öğrencinin disgrafi sorunu varmış. Faydalandım...” (Öğretmen, 2)

“Eğitim çok faydalı oldu. Çünkü fiziken akranlarından farkı olmayan ve zekâ seviyesi de yüksek olan ancak akademik başarısızlık yaşayan öğrencileri ders çalışmıyor diye nitelendirirken haklarında yanıldığımı anladım.” (Öğretmen, 11)

Araştırmada özel öğrenme güçlüğü'nün yalnızca okuma alanında (Disleksi) olduğunu düşünen ve program ile ÖÖG'nin matematik ve yazmada da bozukluğa neden olduğunu ifade eden öğretmen görüşleri de bulgulanmıştır.

“Bu eğitim sayesinde ÖÖG'nin sadece disleksi olmadığını ve okuma, yazma, matematiksel eksikliklerin tümüne ÖÖ güçlüğü denildiğini ve bu tür öğrenciler hakkında daha fazlasını öğrendim.” (Öğretmen, 3)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilere Dönük Öğretim Düzenlemeleri ve Uygulamaları İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler:
Araştırmada, ÖÖG öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamı (14: %100) programının içeriğinde bulunan ÖÖG gösteren öğrencilere dönük eğitim düzenlemeleri ve uygulamaları ile ilgili yeterliliğin faydalı ve eksiksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ÖÖG gösteren öğrencilere dönük öğretim düzenlemesi ve uygulaması yapmadığını ve bunun büyük bir eksiklik olduğu görüşünde birleşmektedir. Ayrıca öğretmenler olgu sunumlarını, örnek olayla verilen uygulamalı öğretim düzenlemelerinden önemli şekilde faydalandıklarını dile getirmeleri eğitim programının ÖÖG gösteren öğrencilere dönük öğretim düzenleme ve uygulamaları noktasında tatmin edici bilgiler sunduğuna işaret etmektedir. Örneğin;

“Öğrencileri bu eğitim programı ile tanıdığım için artık onlara nasıl davranacağımı ve nasıl öğretim düzenlemesi ve uygulaması hazırlayacağımı biliyorum.” (Öğretmen, 5)

“Bazı çocukların özel olduğunu ve bunlara farklı tekniklerle ders anlatmam gerektiğini ve farklı öğretim uygulamalarına yönelmem gerektiğini öğrendim. Olgu sunumları tartışmasız güzeldi.” (Öğretmen, 12)

Eğitim programının bu içeriğinden faydalanan öğretmenlerin yine büyük çoğunluğu bu eğitimlerin devamının yapılmasını ve farklı branştaki öğretmenlere de bu tür eğitimlerin verilmesini tavsiye etmişlerdir.

“Faydalandığım bir seminer oldu. Olgu sunumları konuları pekiştirmeme yardımcı oldu. Diğer branştaki arkadaşların da bu tür seminerleri almasının faydalı olacağını düşünüyorum.” (Öğretmen, 1)

Öğretmenlerden bazıları ise sunum sırasında gerekli notları aldığını ve bu eğitimde öğrendiği öğretim düzenleme ve uygulamalarını sınıflarında ÖÖG çeken öğrenciler için hazırlayacağını belirtmiştir.

“Etkin bir eğitimdi, sıkılmadan takip ettim. Örnekleri not ettim. Sınıfımda ÖÖG olduğunu düşündüğüm öğrencilere fazlaca yarar sağlayacak.” (Öğretmen, 11)

“Yeni eğitim-öğretim yılında sınıflarımda olabilecek bu tür öğrencilere daha rahat ders anlatacağım.” (Öğretmen, 9)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilerin Yasal Hakları İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler: Araştırmada eğitim programına katılan yabancı dil öğretmenlerin tamamı (14: %100) programın ÖÖG gösteren öğrencilerin yasal hakları ile ilgili yeterliliği konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ÖÖG olan öğrencilerin yasal hakları konusunda yeterli bilgilerinin olmadıklarını ancak, bu eğitim ile birlikte ÖÖG olan öğrencilerin yasal haklarının neler olduğunu öğrenmelerinin hem kendileri, hem öğrencileri hem de velileri için önemli faydalar sağlayacağı konusunda fikir birliğinde bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur;

“ÖÖG olan öğrencilerin yasal haklarını öğrenmem aslında kendi haklarımın ve bu konudaki davranışlarıma yol göstereceğini öğrendim.” (Öğretmen, 7)

“Yasal mevzuatı öğrenmek hem beni hem de öğrenci ile velimi güçlü kılacaktır. Bilinmeyen bir konuya açıklık getirdiği için teşekkürler” (Öğretmen, 10)

“... Eğitimde yasalarla ilgili güncel bilgilere sahip oldum.” (Öğretmen, 12)

“ÖÖG olan öğrencilere yönelik yapılan bu eğitim programının faydalı bir çalışma ve içerik olması beni çok mutlu etti. Yasal mevzuata tam olarak hâkim oldum.” (Öğretmen, 7)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilerin Karşılaştıkları Akademik Problemler İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler: Araştırmada ÖÖG eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamı (14: %100) programın ÖÖG gösteren öğrencilerin karşılaştıkları akademik problemler ile ilgili yeterliliği konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları öğrencilerinin yaşadıkları akademik başarısızlıkları hep aynı kalıba soktuklarını ve bu problemlere

aynı noktalardan irdeleyerek yaklaştıklarını ancak, bu program ile akademik problemlerin her öğrenci için aynı nedene dayanmadığını anladıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler bu bilgileri sürekli kullanacaklarını ve velilere çocukları ile ilgili bilgiler sunarken bu bilgileri dayanak olarak göstereceğini düşünmektedirler. Bu noktada verilen eğitim programının ilgili içeriğinin yeterli ve tatmin edici bulunduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden örnekler şöyledir;

“Yeterliydi. Çocukların hangi alanda ve neden başarısız olduğunu anladım ve yeni öğretim yılında bunlara çok dikkat edeceğim.” (Öğretmen, 2)

“Başarısızlığın öğretilen veya öğrencide olmadığını çocukların özelinde yaşadıkları sıkıntıdan kaynaklandığını velilerimizle paylaşabileceğim.” (Öğretmen, 5)

“ÖÖG olan öğrencilerde karşılaşılan akademik problemlerin çözüm yollarını öğrendim...” (Öğretmen, 10)

“Velilerim neden? Niye? Nasıl? Sorularına rahatlıkla cevaplar verebileceğim...” (Öğretmen, 12)

“Başarısız dediğim çocuğun ÖÖG sorunu olduğunu şimdi fark ettim. Artık bunlara farklı yaklaşmam gerektiğini öğrendim.” (Öğretmen, 13)

“Sorunun ne olduğunu ve nasıl yardımcı olabileceğimi öğrendim. Velilerime daha açıklayıcı olabilirim. Aile-çocuk çatışmasını da azaltabileceğimi düşünüyorum.” (Öğretmen, 14)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilerin İhtiyaçlarına Uygun Plan Hazırlama ve Uygulama İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler:

Araştırmada, katılımcıların tamamının (14: %100) eğitim programının ÖÖG gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama ile ilgili yeterliliği konusunda olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin geneli ÖÖG olan öğrencilerin ihtiyacını değerlendirmenin ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda plan hazırlamanın önemini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerden bazıları dokunulmamış hazır olan ve sadece dosyada bulunan planlar yerine kısa ve etkili

planlar hazırlamalarının ÖÖG olan öğrenciler için ne kadar gerekli olduğunu belirtmiştir.

“ÖÖG sahip öğrencilerin nelere ihtiyacı olduğunu ve planlarının nasıl yapılacağı hakkında bilgim oldu.” (Öğretmen, 1)

“Faydalandığım ve yeterli olduğunu düşündüğüm bir programdı. Uygun plan hazırlama konusunda sıkıntı çekmeyeceğim.” (Öğretmen, 4)

“ÖÖG olan öğrencilerin durumlarını öğrendim buna göre ihtiyaçlarını değerlendirip plan yapabileceğim.” (Öğretmen, 8)

“Bu eğitim sonunda yeni öğretim yılında ÖÖG olan öğrencilerimin ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama konusunda zorluk çekmeyeceğimi sanıyorum. Kendime bir güven geldi.” (Öğretmen, 9)

“Çok bilgim olmadığı için genellikle hazır planlar kullanarak eğitim veriyordum. Artık ÖÖG olan öğrencilere yönelik ihtiyaç analizi yapıp ve plan hazırlayabileceğim.” (Öğretmen, 7)

“Öğrencilerin ihtiyaçlarını öğrendikten sonra uygun plan hazırlayabilirim ve uygulayabilirim. Bu program dağarcığıma çok şey kattı.” (Öğretmen, 8)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin BEP Geliştirme ve Uygulanması İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler: Araştırma deney grubu katılımcılarının tamamı (14: %100) eğitim programının ÖÖG gösteren öğrenciler için BEP geliştirme ve uygulanması ile ilgili yeterliliği konusunda olumlu görüşler bildirdiği belirlenmiştir. Yabancı dil öğretmenleri eğitim sayesinde BEP geliştirmeyi ve uygulamayı öğrendiklerini ve artık BEP hazırlamaktan korkmayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“ÖÖG tanımlı öğrenciler için BEP geliştirmede ve uygulamada rahatlık sağlayacağı kesin olan bir sunumdu.” (Öğretmen, 3)

“BEP biriminde sınıf öğretmenlerinin yanında branş öğretmenleri ve aile ve öğrencilerinin de olması gerektiğini bu seminerde daha iyi anladım. Daha

profesyonel kurulan BEP birimi öğrenci için daha sağlıklı sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.” (Öğretmen, 4)

“Yeterli bilgilere sahip oldum. Eğitim yeterliydi. Öğrendiklerim sayesinde BEP sorunu ortadan kalktı.” (Öğretmen, 7)

“ÖÖG çeken öğrencileri tanıladığımız ve sorunlarını bildiğimiz için BEP geliştirme ve uygulama sırasında sorunumuz olmayacağı kanaatindeyim.” (Öğretmen, 7)

“Bu seminer ÖÖG çeken öğrenciler için BEP geliştirilmesi ve uygulanmasını da bizlere aktardığı için yeterli olmuştur.” (Öğretmen, 8)

“Daha önce bilgi yetersizliğinden sınıfta ÖÖG olan kaynaştırma öğrencisi geldiğinde bocalıyor, ne yapacağımı bilemiyordum. Artık BEP hazırlamanın hiç de zor olmadığını anladım.” (Öğretmen, 7)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Aile Eğitimi Ve Rehberliği İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler: Katılımcı öğretmenlerin tamamının (14: %100) eğitim programının ÖÖG gösteren öğrenciler için aile eğitimi ve rehberliği ile ilgili yeterliliği konusunda görüşleri olumludur. Öğretmenlerin geneli eğitimde ailenin ne kadar önemli olduğunu bildiklerini, ancak ÖÖG olan öğrencilerin ailelerini tam olarak nasıl yaklaşılması gerektiğini ve onlara nasıl danışmanlık yapılmasını bilmedikleri görüşünü ifade etmişlerdir. Bu eğitim sayesinde Yabancı dil öğretmenleri ÖÖG olan öğrenci velilerini eğitime daha çok dâhil edebileceklerini ve bu sayede öğrencilerin başarı ve performanslarını artıracabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle bu konuda çok heyecanlı oldukları aşağıda sunulan kesitlerde de anlaşılmaktadır.

“ÖÖG tanısı almış bir öğrenci velisinin ne gibi zorluklarla karşılaştığını gördük. Sorunlarını ve nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik. Çözüm için aile eğitimi ve aileye rehberliğin önemini kavradık.” (Öğretmen, 2)

“Eğitimin 3 ayağından birisi de ailedir. Bu seminerde ÖÖG olan öğrenci velilerine nasıl davranılacağını daha iyi öğrendim. (Öğretmen, 10)

“Ailesiz bir eğitim düşünülemez. ÖÖG olan öğrenci ailelerine rehberlik yapabileceğim için mutluyum.” (Öğretmen, 11)

“ÖÖG olan öğrencilerin başarısını artırmak için Aile işbirliği şart ki, bunu eğitim sürecinde öğrendim...” (Öğretmen, 12)

“Hep dediğimiz gibi okul-aile-öğretmen ilişkisinin devamını biz sağlayacağız. Özgüvenleri kaybolmuş, bir şeyler yapmak istedikleri halde yapamayan velilerimize artık aile eğitimi verebileceğim.” (Öğretmen, 14)

“Biz ders anlattık ama aile eğitimini daha önce bilmediğimiz için hep es geçtik. Bu seminer sonrasında aile eğitimi ve rehberliğini rahatlıkla yapabilirim...” (Öğretmen, 9)

“Aile eğitimine vereceğimiz önem çocukların performansını daha çok artıracaktır. Velilerle artık daha çok görüşmeye çalışacağım.” (Öğretmen, 10)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Kullanılabilecek Özel Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme İle İlgili Yeterliliği

Konusundaki Görüşler: Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin tamamının (14: %100) eğitim programının, ÖÖG gösteren öğrenciler için kullanılabilecek özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme ile ilgili yeterliliği konusunda olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcılardan bir kısmı bu tekniklerin bazılarını daha önce bildiklerini ancak derslerde ÖÖG olan öğrenciler için kullanmadıklarını ifade ederken, bir kısmı ise bu tekniklerin ÖÖG olan öğrenciler için kullanılmasının faydalı olacağını bu eğitim sayesinde öğrendiğini ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlerin ifade ettikleri görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

“Yeterli bir programdı. Eğitim dâhilinde ÖÖG çeken öğrencilere uygulanan teknikleri de görmüş olduk.” (Öğretmen, 3)

“Bu program çok yeterli idi. Özel eğitim yöntem ve tekniklerini İngilizce öğretirken kullanabileceğim iyi bir eğitim oldu.” (Öğretmen, 5)

“Yeterli oldu. Her çocuğa ulaşılabilecek teknikleri kullanarak bu çocuklara daha fazla bilgi aktarabileceğim.” (Öğretmen, 11)

“... Alışlagelmiş tekniklerden fazlasını tekrar hatırlattığınız ve uygulama örnekleri verdiğiniz için teşekkür ederim.” (Öğretmen, 12)

“ÖÖG olan çocukların eğitimi için daha önce bilmediğim yeni öğrendiğim birçok yöntem oldu.” (Öğretmen, 8)

“Daha önce öğrenip uygulamaya koymadığımız bazı teknikleri hatırlamış oldum. Artık hepsini uygulayabilirim.” (Öğretmen, 9)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Öğretim Teknoloji ve Materyal Geliştirme İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler: Katılımcı öğretmenlerin tamamı (14: %100) eğitim programının ÖÖG gösteren öğrenciler için öğretim teknoloji ve materyal geliştirme ile ilgili yeterliği konusunda olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin ÖÖG olan öğrenciler için uygun materyal ve teknoloji geliştirmenin önemini daha iyi kavradıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmenler bu öğrenciler için görsel materyallerin daha faydalı olduğunu belirtmişler. Ancak, Öğretmenler ders saatlerinin, ders yapılan mekânların ve okul teknoloji alt yapısının yetersiz olmasının bu tür materyalleri kullanmalarında zorluklar yaşanmasına neden olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıda kesitler olarak sunulmuştur.

“Bize aktarılan bilgiler yeterli idi. Fakat bu materyallerin okul bünyesinde kullanıma hazır halde olması ders saatlerinin daha verimli geçmesini sağlayacaktır.” (Öğretmen, 2)

“Eğitim yeterliydi. Ama sınıflarda bu tür öğrencilere eğitim verecek teknolojik araçlarımız yeterli değil.” (Öğretmen, 7)

“Yeterli. Yabancı dil öğrenimi için araç-gereç ve teknolojik aletlerin kullanımı hakkında faydalı bilgiler öğrendim.” (Öğretmen, 12)

“Yeterli bir eğitim oldu. ÖÖG olan öğrencilere İngilizce öğretirken görsel materyallerden yararlanabiliyorum.” (Öğretmen, 7)

“Eğitim yeterliydi. Ancak materyal açısından okullarımız tam donanımlı değil.” (Öğretmen, 10)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrencilerin Problem Davranışları ile Baş Edebilme İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının (14: % 100) eğitim programının ÖÖG gösteren öğrencilerin problem davranışları ile baş edebilme ile ilgili yeterliği konusunda

olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler ÖÖG olan öğrencileri tanılamayı bu eğitim ile öğrendiklerini bu nedenle öğrencilerin problemleri davranışlarını ve nedenlerini de kolaylıkla tanımlayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrendikleri bilgiler sayesinde ÖÖG sahip öğrencilerin problem davranışları ile daha kolay baş edebileceklerini ve sorunların daha kolay çözüleceği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşleri doğrudan kesitler şeklinde sunulmuştur.

“Öğrencilerin neden problem davranışa yöneldiğini öğrenince sebep ortadan kalktı. Problemler yok olabilecek. Artık dersler daha verimli ve etkili olacak.” (Öğretmen, 1)

“Çok faydalıydı. Tüm branş öğretmenlerine verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Problem davranışlarla baş edebilme yollarını bu eğitim sürecinde öğrendim.” (Öğretmen, 5)

“Yeterlidir. Daha önce davranış problemi olan öğrencilerin bulunduğu sınıfta gergin bir ders anlatımım olurdu. Problemlerle başa çıkmaya başlayınca artık daha rahat olabileceğim.” (Öğretmen, 8)

“Daha önceden bu tür davranış gösteren öğrencilere nasıl davranacağımı bilmiyordum. Bu eğitimden sonra çözüm yollarını öğrendim.” (Öğretmen, 8)

“...Önceki bilgilerimize daha fazla katkı yaptı. Sınıflarda problem davranış gösteren öğrencilerle problemin çözümüne odaklanmayı öğrendim...” (Öğretmen, 9)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Uygun Ölçme Araçları Hazırlama, Geliştirme ve Değerlendirme İle İlgili Yeterliliği

Konusundaki Görüşler: Katılımcıların tamamı (14: % 100) eğitim programının ÖÖG gösteren öğrenciler için uygun ölçme araçları hazırlama, geliştirme ve değerlendirme ile ilgili yeterliliği konusunda olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler daha önceden ÖÖG olan öğrencileri değerlendirirken diğer öğrencilere kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını, ancak bu uygulamanın yanlış olduğunu bu eğitim ile öğrendiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca bu özel durumları olan öğrencilere uygun ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılmasının onları daha çok motive edeceğini ve böylece bu öğrencilere ayrımcılık yapılmasının önüne geçileceğini belirttikleri de saptanmıştır.

Ölçme değerlendirme konusunda yetersiz kaldığını ifade eden bir kısım öğretmen öğrenciler için hazırlayacakları BEP sayesinde ölçme ve değerlendirmede de sorun yaşamayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüş ve düşüncelerine örnekler aşağıda sunulmuştur.

“ÖÖG olan çocukların ölçme ve değerlendirilmeleri hakkında bilgim yoktu. Bu eğitim sürecinde çocukların seviyelerini ölçmeyi ve seviyelerine göre sınav sorusu hazırlamayı öğrendim.” (Öğretmen, 7)

“Yeterlidir. Bu seminer programı ile bu çocuklara karşı nasıl soru hazırlayacağımı ve eğitimlerini nasıl değerlendirmem gerektiğini öğrendim.” (Öğretmen, 13)

“Eğitim alınca ölçme ve değerlendirmede yapmış olduğum yanlışları gördüm. ÖÖG olan çocukların sınavları ve değerlendirmeleri hakkında doğru olanı öğrendim. Sorun ortadan kalktı.” (Öğretmen, 14)

“Bilgimin olmamasından dolayı ÖÖG olan çocuklarla olmayanları aynı sınava tabi tutuyordum. Eğitim sayesinde öğrencilerin nasıl sınav yapılacağı ve değerlendirileceğini öğrendim.” (Öğretmen, 9)

“...Bu öğrenciler genelde sınıf düzeyinden daha alt bir performans sergiliyorlar. Ben de daha önce bu çocukları değerlendirirken Pozitif ayrımcılık uyguluyordum. Ama zaten bu çocuklara farklı sorularla durumlarına ve seviyelerine göre sınav yapmam gerekiyormuş.” (Öğretmen, 10)

“Bilgisizlik hep hata yaptırır. Bu eğitimden önce ÖÖG olan çocukların değerlendirilmesi hususunda yanlışlık yapıyordum. Eğitim bana ÖÖG olan öğrencilerin seviyelerine göre sınav sorusu hazırlamasını öğretti.” (Öğretmen, 11)

Eğitim Programının, ÖÖG Gösteren Öğrenciler İçin Yabancı Dil Öğretimi Etkililiği İle İlgili Yeterliliği Konusundaki Görüşler: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının (14: % 100) eğitim programının ÖÖG gösteren öğrenciler için yabancı dil öğretimi etkililiği ile ilgili yeterliliği konusunda olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Deney grubu öğretmenleri yabancı dil öğretiminin zor olduğunu, tüm öğrencilerin zorlandığını, ÖÖG olan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken çok zorlanmasalar da çok çabuk unuttuklarını, ancak verilen eğitim

sayesinde bu öğrencilere nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğini öğrendiklerini belirttikleri gözlenmiştir. Aktif öğretim yaklaşımı, Bilgisayar destekli öğretim teknikleri, örnek olay incelemesi gibi yöntem ve teknikleri daha sık kullanacaklarını belirten öğretmenler yeni materyaller geliştirerek ÖÖG olan öğrencilere yabancı dil eğitiminde planlı davranacaklarının altını çizmişlerdir. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüş ve düşüncelerine örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bu seminer sayesinde dil eğitimi yaparken ÖÖG olan öğrencilerin nasıl bir yöntemle yaklaşabileceğimi öğrendim.” (Öğretmen, 1)

“Yabancı dil eğitimine özel eğitim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak ÖÖG olan öğrencilere öğretebileceğim.” (Öğretmen, 5)

“Yeterli bir eğitimdi. Yabancı dil derslerinde öğrencilerimiz zaten zorlanıyor. Bu grup çabuk öğrenip kolay unutan grup olunca işlerimiz daha da zorlaşıyor. Oysa eğitimde öğrendiğim tekniklerle bu işin daha kolay olacağını düşünüyorum.” (Öğretmen, 6)

“Bu eğitim sayesinde birçok özel eğitim öğretim yöntem ve tekniklerini yabancı dil eğitiminde kullanmayı öğrendim. Aktif öğretim yöntemini ÖÖG olan çocuklar üzerinde daha çok kullanacağım.” (Öğretmen, 8)

“Bilgisayar destekli öğretim yöntemini ÖÖG olan öğrenciler için uygulamayı bu eğitim sayesinde öğrendim.” (Öğretmen, 11)

“Bu eğitimden sonra yabancı dil için geliştireceğim ve idareden edineceğim materyaller ile görselleştirilmiş derslerimi çocukların daha dikkatli takip edeceğini düşünüyorum.” (Öğretmen, 14)

“Bireyselleştirilmiş eğitim aslında sadece ÖÖG olan öğrenciler için değil tüm öğrenciler için yapılması gereken bir eğitim şeklidir. Programların yoğunluğu, müfredatın zorluğu ve ders saatinin eksikliği öğrencilerle özel ilgilenmemizi engelliyor. Bu program her öğrenciye yabancı dil eğitiminde özel olarak yaklaşılması gerektiğini hatırlattı.” (Öğretmen, 6)

“Bu eğitim sayesinde örnek olay incelemesi yöntemini yabancı dil eğitiminde kullanmayı öğrendim. ÖÖG olan öğrencilere bağımsız düşünme ve fikir üretmeyi ve öğrenciyi ders için cesaretlendirmeyi öğrendim.” (Öğretmen, 8)

“İngilizce eğitiminde tüm öğrencilerim için kullandığım yöntemin yanlış olduğunu öğrendim. ÖÖG olan öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim yöntemini kullanarak yaklaşmama gerektiğini fark ettim.” (Öğretmen, 9)

“Özel öğretimde pek çok teknik varmış: bu seminer ile uygulamalı olarak bu teknikleri öğrendik. Uygulamaya da başladım. Çocuklarda ortaya çıkacak değişim beni şimdiden heyecanlandırıyor.” (Öğretmen, 10)

Eğitim Programının İçeriğine Eklenmesi Talep Edilen Konularla İlgili

Görüşler: Katılımcıların hepsi(14:%100) eğitim programı içeriğinden genel olarak memnuniyet duymuşlar ve içeriğine eklenmesini düşündükleri konuların olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak, eğitim programında yer alan bu konuların daha çok uygulamalı olarak verilmesinin ÖÖG olan öğrencilere yapılan eğitimlerde deneyimi artıracaklarını düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenler okullarda rehberlik öğretmenleri ile içerik konusunda koordineli olarak çalışmanın önemli olduğunu, bu eğitimlerin hizmet içi eğitim olarak verilmesi gerektiğini ve üniversitelerin müfredatında daha sık yer alması gerektiğini ve bu eğitimlerin diğer branş öğretmenlerine mutlaka verilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Doyurucu bir programdı. Bu eğitimden diğer yabancı dil öğretmenlerinin de yararlanması iyi olurdu.” (Öğretmen, 1)

“Bu tür eğitimlerin daha küçük gruplar halinde daha çok uygulamaya yer verilerek yeniden yapılmasını öneriyorum.” (Öğretmen, 2)

“Eğitim programı içeriklerinin öğretmen rehber kılavuzu olarak öğretmenlere sunulması gerektiğini düşünüyorum. Rehberlik öğretmenleri daha çok işe koşulmalı ve bizlere daha çok eğitim verilmeli.” (Öğretmen, 3)

“İçerik oldukça iyi. Ne eksik ne fazla tam olması gerektiği gibiydi...” (Öğretmen, 14)

“Sınıflarda öğretmenlerin uygulamalarında faydalı olması için zaman zaman sınıflarda etkinlikler yapılabilir.” (Öğretmen, 7)

“Bazı şeyler gözümüzün önündeki sis perdesini aralar. Bu eğitim de onlardan biriydi. Bu konular üniversite müfredatına alınmalı, meslek içi eğitimlerde de bu konu mutlaka olmalı.” (Öğretmen, 10)

Eğitim Programı İle İlgili Genel Görüşler: Katılımcıların hepsi (14:% 100) eğitim programı ile ilgili genel görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretmenleri böyle bir eğitim programına katıldıkları için mutlu olduklarını ve bu programın ülke genelinde tüm branş öğretmenlerine uygulanması gerektiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Programdan memnun olan ve farkındalıklarının arttığını belirten öğretmenler ileride yeniden böyle bir programın yapılmasını ve hatta sık sık tekrar edilmesini talep etmişlerdir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Yeterli bir sunumdu. Zaman zaman tekrarı yapılarak bilgimiz güncellenmeli ve farkındalıklarımız artırılmalıdır.” (Öğretmen, 5)

“Bu tür eğitimlerin daha sık ve düzenli aralıklarla ve Türkiye genelinde yapılmasının faydalı olacağını düşünüyorum.” (Öğretmen, 6)

“Eski ancak bizim için yeni bir alan. Sahadaki öğretmen arkadaşlarımın zorlandığı yeterince bilgi sahibi olmadıkları bir konu. Eğitimde yeni gelişmelerin aktarılması için ileride tekrarlanması gerekir.” (Öğretmen, 10)

“Bu eğitimin hizmet içi eğitim olarak resmileştirilmesi ve tüm branş öğretmenlerine uygulanmasını tavsiye ediyorum.” (Öğretmen, 11)

“Yeterli, işlevsel, iyi hazırlanmış ve faydalıydı.” (Öğretmen, 12)

BÖLÜM V

Tartışma

Bu başlık altında, yapılan çalışmayla benzer konudaki alanyazında bulunan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır.

Bu çalışma sonucuna göre İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bu öğrencilere ders anlatırken bireysel farklılıkları göz ardı ettikleri normal sınıf seviyesinde tekdüze eğitim verdikleri görülmüştür. Literatürde konuyla ilgili çalışmalar sınırlı olmakla birlikte Sarı'nın (2014,2020) yapmış olduğu yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının sonuçları ile bu çalışmanın, ders anlatım ve öğrenci seviyelerine göre öğretmen davranışları bulguları benzerlikler göstermektedirler. Sarı (2014) Yüksek Lisans tezinde genel okullarda ve yabancı dil öğreten kurslarda ikinci dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler üzerine iki okuldan toplamda 26 öğrenciyle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yöntemi kullanarak çalışmayı tamamlamıştır. Çalışmada ders kitaplarının görsel ve işitsel olarak zenginleştirilmesi gerektiği ve programların çok yoğun olduğu, öğretmen motivasyon olarak kullandıkları sözcüklerin bireysel olup sınıfa hitap etmediğini ve öğretmenlerin sadece dersi anlatım tekniğini kullanarak öğrencilerin durumlarına göre ders anlatılmadığı belirtilmiştir.

Sarı (2020) yapmış olduğu diğer çalışmada ise hafif seviyede yabancı dil öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik yapmış olduğu çalışmada eylem odaklı bir yaklaşım ile eğitim programı uygulamıştır. Normal sınıftaki arkadaşların da öğrenme süreçlerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada eylem odaklı yaklaşımın hafif düzeyde özel dil öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere uygulamanın uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile normal olarak gelişmekte olan sınıf arkadaşlarından daha fazla gelişme kat edebileceklerini rapor etmiştir.

Deniz ve Sarı (2019) tarafından yapılan, “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği” adlı araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için bir öğretmen yeterlilikleri eğitim programı geliştirilmiş ve yapılan uygulama sonrasında geliştirilen programın etkililiği incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı,' deney grubuna uygulandığında öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirgin bir şekilde artırmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubuna kıyasla öğretmen yeterliklerini değerlendiren test puanlarında anlamlı bir yükseliş olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, deney grubundaki öğretmenlerin eğitim programını tatmin edici buldukları ve kendi yeterlik seviyelerini artırdıkları yönünde gözlemler yapılmıştır. Söz konusu programın, öğretmenlerin profesyonel gelişimine olumlu katkı sağladığı ve öğretmen yeterliklerini güçlendirmede etkili bir araç olduğu sonucuna varılabilir.

Bu olumlu bulgular, öğretmenlerin eğitim programını etkili bir şekilde benimsediğini ve uyguladığını göstermektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin, programın içeriğini başarılı bir şekilde uygulayarak öğretmenlik becerilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma, aynı zamanda öğretmenlerin programı yeterli buldukları ve kendi yeterlik seviyelerini artırdıkları yönünde güçlü bir subjektif algı ortaya koymaktadır. Bu, eğitim programının sadece test puanlarına değil, aynı zamanda öğretmenlerin kişisel deneyimlerine ve algılarına da olumlu bir şekilde etki ettiğini göstermektedir.

Bu bağlamda, 'Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı'nın öğretmenler üzerinde hem somut hem de duygusal düzeyde pozitif etkiler yarattığı söylenebilir. Bu tür programların daha geniş bir öğretmen kitlesine yayılması, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklarla başa çıkma ve öğrencilere daha iyi destek sağlama kapasitelerini artırabilir.

Çalışma kapsamında, araştırmaya katılan öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) alanındaki öğrencilere yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerle ilgili olarak tanımlama, tanılama ve değerlendirme süreçlerinde, nedenlerinin anlaşılmasında, sınıflandırmada, gelişim özelliklerinde, öğretim planlama ve uyarlamada, yasal haklarda, aile eğitimi ve rehberliğinde, özel öğretim yöntem ve tekniklerinde, öğretim teknolojisi ve materyal geliştirmede, sınıfta problem davranışlarıyla baş etmede, ölçme ve değerlendirmede, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) oluşturma ve uygulamada yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Çalışmanın bu yöndeki sonuçları ile bu çalışmanın desteklediği

ortaya çıkmıştır. ÖÖG sahip öğrencilere yabancı dil öğreten öğretmenlerin bu öğrencilerin sahip olduğu bilgilere yönelik ders araç gereçlerini seçmesi ve teknolojik araçları kullanması aynı zamanda öğrencilere görsel ve işitsel olarak eğitim vermeleri öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilerle ilgili temel konularda eksiklikleri olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle, tanımlama, tanımlama ve değerlendirme süreçleri ile öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri, öğretim planlama ve uyarlamada belirgin zorluklar yaşandığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, yasal haklar, aile eğitimi ve rehberliği gibi konularda da bilgi eksikliği belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bu konularda daha fazla destek ve eğitim alması gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerle daha etkili bir şekilde çalışabilmeleri için bu konularda nitelikli eğitimlere erişim sağlanması önemlidir. Bu sayede, öğretmenler, öğrencilere daha iyi öğrenme deneyimleri sunabilir ve eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler.

Güleç-Aslan ve diğerleri (2014) tarafından, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, özel eğitimde çalışan öğretmenlerin öğretim programı geliştirme ve sunma, öğretimi değerlendirme, davranış yönetimi, aile katılımı ve öğretim materyallerine ilişkin öğretmen yeterlikleri incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim sunmada etkili öğretim yöntemi kullandıkları, öğretimi değerlendirmede yeterli olabildikleri, ancak eğitim programı geliştirmede, genelleme ve kalıcılık çalışmaları yapmadıkları, yeterli ve etkili materyal kullanımı konusunda problemler yaşadıkları, davranış değiştirme tekniklerinde eğitime ihtiyaç duydukları, ailelerle işbirliği konusunda bazı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini arttırmaya yönelik olarak, özellikle lisans eğitimi sürecinde uygulamaya dayalı eğitimlerin artırılması, hizmet-içi eğitimler düzenlenmesi gibi konuların önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmaya aile eğitimi, öğrenci davranış sorunları, ders araç gereçleri ve öğretmen yeterlilikleri sonucu bakımından benzerlikler göstermektedir.

Altun ve Uzuner (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri

incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sorunlarını çözme konusunda kendilerini yetersiz veya orta düzeyde yeterli gördükleri ve bu durumu dış faktörlere bağladıkları tespit edilmiştir. Bu faktörler arasından en öne çıkan husus ise ilgili özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik eğitim yetersizliği olmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini tam yeterlikte hissedebilmeleri için önce dış sorunların çözülmesi gerektiği ve özellikle de bu çocuklarla çalışan öğretmenlere gereken eğitimlerin verilmesi ifade edilmiştir. Bu çalışma sonuçları sınıf öğretmenlerin ÖÖG sahip öğrencilere ders verme ve onları tanımlarında yetersiz kalmaları açısından İngilizce dersi veren öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla benzer sorunlardır.

Bu çalışma, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik eğitimdeki zorluklarına odaklanarak önemli bir perspektif sunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin sorunlarını çözme noktasında eksikliklerini fark etmiş ve bu eksiklikleri kendi yeterlilikleri ya da dış etmenlerle ilişkilendirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere daha etkili bir şekilde destek olmaları için gereken eğitim ve kaynaklara olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerini güçlendirmek, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, eğitim sistemleri ve okul yönetimleri, öğretmenlere bu konuda destek sağlamak ve gerekli kaynakları sunmak adına stratejiler geliştirmelidir. Bu şekilde, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik daha kapsamlı ve etkili bir yaklaşım benimsenebilir.

Yıldız'ın (2004) konuyla ilgili çalışmasında vurgulanan önemli bir nokta, öğretmen-veli iletişimi ve işbirliğinin eğitimde genel olarak önemli olduğu, ancak özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için bu ilişkinin daha da kritik hale geldiğidir. Araştırmada, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edip velilere bilgi verdiği ancak ilk tepkinin olumsuz olabileceği belirlenmiştir. Zaman içinde, bazı velilerin negatif bakış açılarının değiştiği ve öğretmenlerle daha işbirlikçi bir çalışma içine girdikleri ifade edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin çoğunluğunun velilerle kısmi bir işbirliği gerçekleştirebildiğini, ancak bazı velilerin çocuklarının durumunu kabul etmekte zorlandıklarını göstermektedir. Bu bulgular İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG sahip öğrencilerin velileriyle iletişim kurmada yeterli

olmadıkları konusunda benzerlik göstermektedir. Öğrenci başarısı için okul, aile ve öğretmen işbirliği çok önemli etkenlerdedir.

Kurth ve Keegan (2014) tarafından yapılan yabancı kaynaklı bir araştırmada, eğitimcilerin ÖÖG sahip öğrenciler için ne tür uygulamalar geliştirdikleri incelenmiş ve yapmış olduğu bu uyarlamaların öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmadaki etkililiği değerlendirmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin yaptığı uyarlamaların öğrenciye öğretimde etkili olduğu, ancak genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerden daha düşük kalite ve netlikte uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir. ÖÖG sahip öğrenciler için geliştirilen öğretim planlama ve uyarlama ile ilgili yeterlikleri hakkında ise, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri ve bu konuda eğitime ihtiyaçlarının olduklarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bu doğrultuda, genel olarak öğretmenlerin ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlama ve uyarlama konularında eğitime ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Bu çalışmada ÖÖG sahip öğrencilerle çalışma üzerine eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden ders araç gereçlerini ve eğitim uyarlama hususunda genel öğretmenlerden daha bilinçli olması bakımından bu bilgilendirme eğitim programını destekler niteliktedir.

İlik (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliklerine olan etkileri incelenmiş ve araştırmanın sonuçları, BEP eğitim programına katılan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin artmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu öğretmenler, BEP ile ilgili aldıkları ders veya eğitimlerin, BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme konularındaki yeterliklerini artırdığını düşünmüşlerdir. Ayrıca, Kuyumcu'nun (2011) benzer bir konudaki araştırması, öğretmenlerin BEP geliştirme ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemiştir. Bu çalışma da, öğretmenlerin bilgi eksikliklerine dayalı sorunları aşmak için hizmet içi eğitime daha fazla ihtiyaç duyulduğu sonucuna varmıştır.

Demir (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, sınıfında özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir öğretmen eğitim programının öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre; öğretmen eğitimi, deney

grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini ve sınıf yönetimi öz-yeterliklerini olumlu bir şekilde etkilemiş ve öğretmenlerin ÖÖG çocuklarla yaşadıkları çatışmaların azaldığı belirlenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin ÖÖG çocuklarla serbest zamanda etkileşimlerinin, çocuklara yönelik olumlu davranışlar, ödüllendirme ve öğrenme fırsatları sunma davranışlarının arttığı gözlemlenmiştir. Çocuk çıktılarında ise, öğretmen görüşlerine göre ÖÖG çocukların sosyal becerilerinin arttığı, hem serbest zamanda hem de masa başı etkinliklerde problem davranışlarının azaldığı ve görev davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler için hazırlanan gelişim planları ve programlarının, ÖÖG çocuklara yönelik eğitim verilmesinde etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Ayrıca Bu bulgular, öğretmen eğitiminin sınıf içindeki etkileşimleri olumlu bir yönde şekillendirdiğini göstermektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine olan olumlu bakış açıları, sınıf içinde daha sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ÖÖG çocuklarla yaşadıkları çatışmaların azalması, öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili hale gelmesine yardımcı olmuştur. Öğretmenlerin ÖÖG çocuklarla serbest zaman etkinliklerindeki etkileşimlerindeki artış, çocukların sosyal becerilerinin gelişimine olumlu bir etki yapmıştır. Öğretmenlerin sunduğu olumlu davranışlar, ödüllendirme ve öğrenme fırsatları, çocukların motivasyonunu artırmış ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik etmiştir. Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmen eğitiminin sınıf içi dinamikleri iyileştirebileceğini ve ÖÖG gösteren çocuklarla etkili bir şekilde çalışmanın yollarını sunabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada ise İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında ÖÖG sahip öğrencileri tanıma ve onların yasal haklarını, özelliklerini bilme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmede, ders araç gereçleri, materyal, BEP hazırlama, öğrenci davranışları yönetme, öğrenci velileriyle iletişim kurmada ve en önemlisi ÖÖG sahip öğrenciler hakkında bilgilerinin yeterli olmadığını bu bilgilendirme eğitim programıyla öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının deneyimlerine göre ÖÖG sahip her kademedeki öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin bu öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için ders verirken öğrencilerin öğrenim biçimlerini öğrenip ona göre derslerini planlamaları ve teknolojik araçları örneğin bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyonla görselliği artırmaları hatta havanın güzel olduğu zamanlarda öğrencilerle dışarı

ıkarak doğal güzelliklerin eşliğinde iek ve hayvanları da göstererek doğal ortamda eğitimlerini daha eğlenceli hale getirebilirler. G sahip öğrencilerin davranış sorunları sergilemeleri bazen ders ile ilgili olmayabilir bunun için öğretmenlerin sınıfın ısısı, ışık, hava ve çevreden gelen ses ortamlarına da dikkat etmeleri gerekebilir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Yapılan araştırma kapsamında uygulanan bilgilendirme programının, deney grubunu oluşturan öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan, öntest ve sontest puanları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının incelenmesi için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Uygulanan analizler sonucunda;

1. Deney grubunda bulunan öğretmenlerin ÖÖG alanı bilgi yeterlilik düzeyleri ortalama puanlarının kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin ortalama puanlarından fazla olduğu ve öğretmenlerin ÖÖG alanı bilgi yeterlilik düzeylerinin hem grup türü hem de test sırası açısından istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

2. Deney grubunda bulunan öğretmenlerin ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterlilik düzeyleri ortalama puanlarının kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin ortalama puanlarından fazla olduğu ve öğretmenlerin ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterlilik düzeylerinin hem grup türü hem de test sırası açısından istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

3. Deney grubunda bulunan öğretmenlerin ÖÖG meslek bilgisi yeterlilik düzeyleri ortalama puanlarının kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin ortalama puanlarından fazla olduğu ve öğretmenlerin ÖÖG meslek bilgisi yeterlilik düzeylerinin hem grup türü hem de test sırası açısından istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

4. Deney grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin ÖÖG ölçeği yeterlilik düzeylerinin cinsiyete, mezun olunan fakülteye, mezun olunan bölüme ve meslek süresine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, mezun oldukları fakültenin, mezun olunan bölümün ve meslek süresinin ÖÖG ölçeği yeterlilik düzeyleri yeterlilik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

ÖÖG ölçeği yeterlilik düzeyleri alt boyutları arasındaki istatistiksel ilişkilerin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin ÖÖG alanı bilgisi, ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi, ÖÖG meslek bilgisi boyutları arasında istatistiki olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

5. ÖÖG öğretmen bilgilendirme programına katılan öğretmenler, katıldıkları ÖÖG bilgilendirme programının ÖÖG gösteren öğrenciler ve özellikleri ile ilgili yeterliği konusunda yararlı olduğunu ifade etmişler ve bu tür bilgilendirme programlarının sürekli verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bazı öğretmenler, bilgilendirme programının ÖÖG gösteren öğrencilerin özelliklerini öğrenmede oldukça etkili olduğunu ve öğrenme bozukluklarının disleksi, disgrafi, diskalkuli şeklinde türlerinin olduğunu farkına vardıklarını ifade etmiştir.

6. ÖÖG öğretmen bilgilendirme programına katılan öğretmenler, ÖÖG gösteren öğrencilere dönük öğretim düzenlemesi ve uygulaması yapmadığını ve bunun büyük bir eksiklik olduğu görüşünde birleşmektedir. Ayrıca, öğretmenler olgu sunumlarını, örnek olayla verilen uygulamalı öğretim düzenlemelerinden önemli şekilde faydalandıklarını dile getirmiş ve farklı branştaki öğretmenlere de bu tür eğitimlerin verilmesini tavsiye etmişlerdir.

7. Bilgilendirme programına katılan yabancı dil öğretmenleri, ÖÖG olan öğrencilerin yasal hakları konusunda yeterli bilgilerinin olmadıklarını, ancak, bu bilgilendirme programı sayesinde ÖÖG olan öğrencilerin yasal haklarının neler olduğunu öğrenmelerinin hem kendileri, hem öğrencileri hem de velileri için önemli faydalar sağlayacağını belirtmiştir.

8. Öğretmenlerin hepsi, öğrencilerinin yaşadıkları akademik başarısızlıkları hep aynı kalıba soktuklarını ve bu problemlere aynı noktalardan irdeleyerek yaklaştıklarını ancak, bu program ile akademik problemlerin her öğrenci için aynı nedene dayanmadığını anladıklarını dile getirmişlerdir.

9. Yabancı dil öğretmenleri, ÖÖG sahip öğrencilerin ihtiyacını değerlendirmenin ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda plan hazırlamanın önemini vurgulamış, hazır olan ve sadece dosyada bulunan planlar yerine kısa ve etkili planlar hazırlamalarının ÖÖG olan öğrenciler için ne kadar gerekli olduğunu belirtmiştir.

10. Katılımcılar, bilgilendirme programının, Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) gösteren öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve uygulama sürecinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Eğitim programı sayesinde, katılımcılar BEP hazırlama ve uygulama konusunda öğrenmiş olduklarından dolayı olumlu görüş bildirmişlerdir. Artık BEP hazırlamaktan duydukları korkunun ortadan kalktığını belirtmişlerdir.

11. Öğretmenler, bilgilendirme programının aile eğitimi ve rehberliği ile olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu eğitim sayesinde Yabancı dil öğretmenleri ÖÖG olan öğrenci velilerini eğitime daha çok dâhil edebileceklerini ve bu sayede öğrencilerin başarı ve performanslarını artıracaklarını belirtmiştir.

12. Yabancı dil öğretmenleri, bilgilendirme programının, ÖÖG gösteren öğrenciler için kullanılacak özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme ile ilgili yeterliliği konusunda olumlu görüş bildirmiştir.

13. Öğretmenler, ÖÖG sahip öğrenciler için uygun materyal ve teknoloji geliştirmenin önemini daha iyi kavradıklarını, ancak, ders saatlerinin, ders yapılan mekânların ve okul teknoloji alt yapısının yetersiz olmasının bu tür materyalleri kullanmalarında zorluklar yaşanmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir.

14. Öğretmenlerin, öğrendikleri bilgiler sayesinde ÖÖG sahip öğrencilerin problem davranışları ile daha kolay baş edebilecekleri ve sorunların daha kolay çözüleceğini düşündükleri belirlenmiştir.

15. Öğretmenlerin daha önce ÖÖG sahip öğrencileri değerlendirirken diğer öğrencilere kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları, ancak, bu uygulamanın yanlış olduğunu bu eğitim ile öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

16. Öğretmenler, yabancı dil öğretiminin zor olduğunu, tüm öğrencilerin zorlandığını, ÖÖG olan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken çok zorlanmalar da çok çabuk unuttuklarını, ancak, verilen eğitim sayesinde bu öğrencilere nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aktif öğretim yaklaşımı, örnek olay incelemesi gibi yöntemleri daha sık kullanacaklarını belirten öğretmenler yeni materyaller geliştirerek ÖÖG sahip öğrencilere yabancı dil eğitiminde planlı davranacaklarının belirtmişlerdir.

17. Öğretmenler okullarda rehberlik öğretmenleri ile içerik konusunda koordineli olarak çalışmanın önemli olduğunu, bu eğitimlerin hizmet içi eğitim olarak verilmesi gerektiğini ve üniversitelerin müfredatında daha sık yer alması gerektiğini belirtmiştir.

18. Yabancı dil öğretmenleri böyle bir bilgilendirme programına katıldıkları için mutlu olduklarını ve bu programın ülke genelinde tüm branş öğretmenlerine uygulanması gerektiğini ifade etmiş, programdan memnun olan ve farkındalıklarının arttığını belirten öğretmenler ileride yeniden böyle bir programın yapılmasını ve sık sık tekrar edilmesini talep etmişlerdir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak geliştirilen önerileri aşağıda maddeler halinde sıralanacaktır

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Genel olarak okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri, matematik, dil gelişimlerinde, İngilizce derslerinde akranlarına göre gerilikleri olan Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilere yönelik olarak öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerin süresi ve sayısı artırılabilir.

2. Velilere ve topluma yönelik olarak kadın ve aile sağlığı merkezleri, rehberlik ve araştırma merkezleri, belediyeler ile medya kuruluşları aracılığıyla farkındalık yaratma ve bu çocuklara nasıl yaklaşımda bulunulabileceği konularında bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.

3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kendi uygulamalarının yetersiz kaldığı durumlarda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi alternatif destek seçenekleri bilgilendirme amaçlı etkili bir şekilde kullanılabilir.

4. ÖÖG sahip öğrenciler için öğretmenler tarafından müzik eşliğinde eğitim gibi bireysel olarak uygulanan ve başarılı sonuçlar elde edilen etkinlikler tespit edilerek kullanımı yaygınlaştırılabilir.

5. Öğretmenlerin ÖÖG sahip öğrencilerle karşılaşması halinde ne yapmaları gerektiği konusunda donanımlı olmalarına yönelik olarak, lisans veya lisansüstü düzeyinde teorik ve uygulama boyutu içeren dersler almaları önerilmektedir..

6. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci velileri ve öğretmenler daha yakından işbirliği ve koordinasyon ile veli ve öğrencilerin evde beraber çalışmaları ve yardımlaşmaları için eğitim verilebilir.

7. ÖÖG sahip öğrencileri tanıyabilmek için formal ve informal testler kullanılabilir.

8. EBA ve ÖBA Seminerleri: Milli Eğitim Bakanlığı, EBA ve ÖBA üzerine seminerler düzenleyerek öğretmenlere daha fazla bilgi sağlayabilir. Bu seminerler, öğretmenlere uygulamalarını geliştirmeleri ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere daha etkili destek sunmaları konusunda rehberlik edebilir.

9. Online Rehberlik Kaynakları: EBA ve ÖBA platformları üzerinden özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik online rehberlik kaynakları sunulabilir. Bu kaynaklar, öğretmenlere öğrencilere uygun öğretim stratejileri, materyal önerileri ve değerlendirme yöntemleri konusunda yardımcı olabilir.

10. Uygulama Paylaşım Platformu: Öğretmenler arası etkileşimi artırmak adına EBA veya ÖBA üzerinde bir uygulama paylaşım platformu oluşturulabilir. Bu platform, öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak topluluk desteğini artırabilir.

11. Özel Eğitim Modülleri: EBA üzerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili özel eğitim modülleri oluşturulabilir. Bu modüller, öğretmenlere öğrenci profillerini anlama, uygun müdahale stratejilerini belirleme ve etkili iletişim kurma konularında rehberlik edebilir.

İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Daha geniş çalışma grubu ve daha farklı değişkenlerle yeni çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma, Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde Özel Öğrenme Güçlüğü yaşayan öğrencilere eğitim veren İngilizce öğretmenleri ile

yapılmıştır. Aynı durumda olduğu varsayılarak diğer branş öğretmenlerine yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.

3. Bu araştırmanın sonuçları diğer illerde görevli öğretmenlerle yapılacak çalışmalar sonucunda tespit edilecek bulgularla karşılaştırılabilir. Bu sayede istatistiksel olarak yorumlanabilecek daha geniş katılımcı kitlesi elde edilebilir.

4. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda nitel modelle çalışılarak daha farklı derinlemesine çalışmalar yapıp yorumlar elde edilebilir.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçları itibariyle alanyazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu sayede, alanyazına katkı sağlayacağı ileriki yapılacak çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

Kaynakça

- Aghaie, A. (2006). *Recognition of personal and professional features of future teachers*. Master Thesis, Shahed University, Tehran.
- Alahmadi, N.A. & El-Keshky, M.E.S. (2019). Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 9(1), 9-22.
- Altun, T. ve Uzuner, F.G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49.
- Angay, Ş. (2016). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2.sınıf Öğrencilerinin Sosyal- Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa Yayınları.
- Aral,N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Asfuroğlu, B. ve Fidan, S.T. (2016) Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (Özel Sayı 1), 49-54.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(24), 577-588.
- Atalay, Ö.D. (2013). *Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip annelerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Axner, U., & Stukat, K.G. (1985). Children with early perceptual functional disturbances: a follow-up during school years. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8, 331-334.
- Aydın, A. (2015). *Özel Eğitim Sınıflarında Sınıf Yönetimi*. Ankara: Vize Yayıncılık,
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayınları.
- Aydın, B. (Ed.). (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baca, L. M.. & Cervantes H.T. (1991). LD In Depth: Bilingual Special Education. *Learning Disabilities Online: ERIC Digest*.

- Balıkçı, Ö. S., & Melekoğlu, M. A. (2019, Kasım). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ve ailelerin okuma destek programının etkileri konusundaki görüşleri*. International Congress on Gifted and Talented Education Kongre'sinde sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bandura, A., & Adams, N.E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research*, 1(4), 287-310.
- Banikowski, A.K., & Mehring, T.A. (1999). Strategies to Enhance Memory Based on Brain-Research, *Focus on Exceptional Children*, 32(2), 1-16.
- Barth, K. (2006). *Öğrenme Güçlüklerini Erken Tespit Etmek (1. Baskı)*. (A. Kanat, Çev.). İzmir: İlya Yayınevi.
- Başaran, M.A. (2012). Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi ve Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretimi Bağlamına Uygunluğu. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 46.
- Baydık, B. (2017). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Okuma Becerilerine İlişkin Özellikleri*. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Alanında Bilgi Düzeylerinin Arttırılması Eğitimi Ders Notları, Ankara, 27.
- Bender, W.N. (2012). *Learning disabilities characteristics, identification and teaching strategies (Editör: Hakan Sarı)*. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bezrukikh, M.M., & Terebova, N.N. (2009). Characteristic of the development of visual perception in five-to seven year-old children. *Human Physiology*, 35(6), 684-689.
- Birol, Z. N., & Aksoy-Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918.
- Brumfit, C.J. (1978). *Communicative Language Teaching: An Assesment. In Stevens In Honour of A. S. Hornby*. Oxford: Oxford Universty Press, 33.
- Buldu, M. (2014). *Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri*. MEB, 114-134.
- Büyükçakmak, Ö. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri ile özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocukların ebeveynlerinin duygu dışavurumları ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1988). *Eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmen öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi*. MEB, 137.
- Carroll, J.B. (1986). *Second Language. In Dillon, Ronna F. & Sternberg, Robert J. (Eds.) Cognition and Instruction*. (4th Chapter, 83-122.) Academic Press.

- Catts, H.W., Gillepsie M., Leonard, L., Kail, R., & Miller, C. (2002). The role of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 510-535.
- Christina, R.W. (2010). *Visual perception in school-aged children: a psychometric study of the correlation between computer-based and paper-based scores on the Motor-Free Visual Perception Test, 3rd Edition*. Unpublished Master's Thesis. The Faculty of the Department of Occupational Therapy, East Carolina University, Greenville.
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. London: SAGE Publications.
- Çağatay, N. (1986). *Frostig visual algılama testi ve eğitim programına dayalı olarak dört – sekiz yaş arası cerebral palsy'li çocuklarda visual algılama davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, N. (2014). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*. (Editör: Ayşen Bakıoğlu). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çepni, S. ve Keleş, E. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Çubukçu, Zuhâl (2013). *Düşünme Becerileri*. (Editör: Sevil Büyükalın Filiz). *Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dada, O. C. & Sulyman, H. T. (2021). Teachers' knowledge of pupil with learning disability in ilorin south local government area, kwara state. *IFE Psychologia*, 29(2), 79–88.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-1.
- Davies, P., & Pears, E. (2000). *Success in English teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Dayı, E ve Tavail, Y.Z. (2014). *Sınıf Yönetimi*. (Editör: Emine Rüya Özmen). *Zihin Engellilerde Öğretmenlik Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deakin Crick, R. (2008). *Pedagogy for citizenship*. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi. (3. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Demirtaşlı, N.Ç. ve Kilmen, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-55.
- Deniz, E. (Ed.). (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Maya Akademi.
- Deniz, M.E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). A Research on Investigating the Trait Anxiety and Depression Levels of the Students with Learning Disabilities. *Elementary Education Online*, 8(3), 694-708.
- Diken, İ. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık. (1.baskı).
- Doğan, C. (2012a). *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul, Ensar Neşriyat, 288, 320, 329.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DSM-V. (2013). *Psikolojik hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı*. Ankara, Kolektif Yayınları.
- Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and inservice Peruvian teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(4), 375–389.
- Ehren, B.J. (2006). Partnerships to support reading comprehension for students with language impairment. *Topics in Language Disorders*, 26, 42-54.
- Elliott, J. (2000). The psychological assessment of the children with learning difficulties. *British Journal of Special Education*. 27(2), 25.
- Erdem, A.R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 82.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 43.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimli Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., ve Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford press.
- Friend, M. (2005). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals*. Boston: Allyn & Bacon.

- Frostig, M. (1972). Visual perception, integrative functions and academic learning. *Journal of Learning Disability*, 5(1), 5-19.
- Gelen, İ. & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği gener yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkına öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39-55.
- Green, J. C., Krayder, H., Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh C. Lewin (Eds.). Research methods in the Social Sciences. London: Sage, 275-282,
- Gunning, T.G. (2006). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties. (3rd Edition)*. Pearson Allyn and Bacon Publications.
- Güçlü, N. (2002). *Sistem yaklaşımı ve eğitim örgütleri*. L. K. (Ed) içinde, *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güleç-Aslan, Y. Özbey, F. Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 639-654.
- Hagin, R.A. (1997). Psychological problems that present as academic difficulties. Child and Adoles. *Psychiatric Clinics of North Am.* 6(3), 473-488.
- Hannell, G. (2013). *Dyscalculia: Action plans for successful learning in mathematics*. Routledge.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoskyn, M. (2004). *Language Processes and Reading Disabilities*. In *Learning About Learning Disabilities*. Ed.: WONG B, Elsevier, California, 93-113.
- Ilanlou, M., & Zand, M. (2011). Professional Competencies of Teachers and the Qualitative Evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1143-1150.
- Kalsoom, T., Mujahid, A. H., & Zulfqar, A. (2020). Dyslexia as a learning disability: Teachers' perceptions and practices at school level. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 155-166.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 36.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kaya, Ö. (2013). *Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar*. (Editör: Sezgin Vuran). Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık, 34.
- Keating, D.P. (2004). *Cognitive and brain development*. In R. M. Lerner ve L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 45-84). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

- Kıncal, R.Y. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Erzurum: Eser Ofset.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 10-14.
- Koç, B. (2018). *Diskalkulik öğrencilere toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Korkmazlar, Ü. (1999). *Özel öğrenme bozulduğu (öğrenme güçlükleri). Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü*. Ed.: Kulaksızoğlu, A. İstanbul. Epsilon Yayıncılık, 285-309.
- Korkmazlar, Ü. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Sorunlarını Tanımak. Okul Öncesi Eğitim: Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu*. Bildiri Metinleri, İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları, 27-36.
- Korkmazlar, Ü. (2007). *Özel öğrenme güçlüğü 1. düzey semineri*. İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. ve Sürücü Ö. (2007). *Öğrenme Bozuklukları. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*. Soykan, A. Aysev, Taner, I.Y. (Ed). Golden Print, İstanbul, 307-326.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of learning disabilities*, 7(3), 164-177.
- Kösterelioğlu, M.A. (2016). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. (Editör: Türkan Argon, Şenay.) 6. Baskı. Maya Akademi.
- Kurnaz, A., Arslantaş, S., & Eğerdirlioğlu, H. (2016, Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler (ÖÖGYÖ) ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. ELMIS 2016 Uluslararası Özel Eğitim Kongre'sinde sunulmuş bildiri, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, 48(3), 191-203.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınev
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.
- Lundberg, I. (2002). Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, (52), 165-87.

- Mahiroğlu, A. (2004). *Öğretmen Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerini Yetiştirme Düzeyleri. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiriler*, 1,
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(A), 198-213.
- Mauro, T. (2006). *The everythink parent's guide to sensory integration disorder*. Avon, MA: Adams Media.
- MEB (2008b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (Gözden geçirilmiş)*, <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozelegitimhizyonetmeliği.htm>, Erişim tarihi: 15.12.2021.
- MEB (2015). *Mesleki alışmalar İngilizce Dersi Tebliğleri*, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuemsayilar/finish/86-2018/5288-2726-mart-2018>, Erişim tarihi: 12.10.2021.
- MEB, (2006). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Temel Eğitime Destek Projesi. "Öğretmen Eğitimi Bileşeni"*. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara.
- MEB, (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>, Erişim tarihi: 25.03.2022.
- MEB. (2002). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/136.html>, Erişim Tarihi: 12.10.2021.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008a). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara, 5-7.
- MEB. (2017a). *İngilizce öğretmenliği özel alan yeterlilikleri*, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160113_2-YYretmen_Yeterlilikleri_KitabY_ingilizce_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlilikleri_ilkYYretim_parYa_5.pdf, Erişim tarihi: 15.04.2022.
- MEB. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY_K_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf, Erişim tarihi: 10.02.2022.
- Memiş, M. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 23, 312, 313.

- Metin, Ş. ve Aral, N. (2011). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3 geçerlilik güvenilirlik çalışması, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 057-072.
- Monone, R., Aunio, P., Koponen, T., & Aro, M. (2014) A Review of Early Numeracy Interventions for Children at Risk in Mathematics. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 25-54.
- Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M. & Kosinski, K. (2021). Informal preparation and years of experience: Key correlates of dyslexia knowledge among Massachusetts early elementary teachers. *Dyslexia*, 27(4), 510. <https://doi.org/10.1002/dys.1701>
- Mutlu, Y. (2016). *Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Mutlu, Y. ve Akgün, L. (2017), Matematik öğrenme güçlüğüne tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu Süzgeç, Modeli. *Elementary Education Online*, 16(3): 1153-1173.
- Myers, P. I., & Hammill, D.D. (1976). *Methods for learning disorders*, (2nd ed), Wiley, New York.
- Ness, M.K. & Southall, G. (2010). Aarticle preservice teachers' knowledge of and beliefs about dyslexia. *Journal of Reading Education*. 36(1).
- Nunan, D. (1998). *Language Teaching Methodology A Textbook for Teachers*. London: Prentice Hall International.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Oğuzhan, M. (2017). *Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesinin İlköğretim Çağı Çocuklarında Kullanılabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 20-24.
- Oktay, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem akademi Yayınları. 3.baskı.
- Oktay, A., Zembat, R., Önder, A., Güven, Y. ve Fathi, L. (1994). İstanbul'daki okulöncesi eğitim kurumları ile ilgili bir durum tespit çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 187-202.
- Olkun, S. ve Denizli-Akkurt, Z. (2015), Temel sayı işleme görevleri kullanılarak matematik bozukluğu riskli öğrencilerin belirlenmesi. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 28, 47-57.

- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı”na İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189 – 226.
- Özcan, A. (2020). *İlkokullarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Yaşanan Problemler: Konya Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, D. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, Kadriye. (2011). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yetenekleri ile Sosyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup ile Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 36-39.
- Özmen, R.G. (2008). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler*. (Editör:İbrahim Halil Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Pekcanlar A.A. ve Ercan E.S. (2016). *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*. Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği Yayınları, İstanbul, 307-326.
- Pekel, D. (2010). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Üst Bilişsel Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Pellerone, M. (2013). Time perception in children with developmental dyscalculia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 1220-1227.
- Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Polloway, E.A. , Miller, L., & Smith, T.E.C. (2003). *Language Instruction for Students with Disabilities*. (3rd Edition). Denver: Love Publishing Company.
- Prigge, D.J. (2002). Promote Brain-Based Teaching and Learning. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 237-241.
- Reid, G. (1998). *Dyslexia a practitioner's handbook*. (2nd. Ed.). England: John Wiley veSons Ltd

- Reynolds, C.R., & Janzen, E.F. (2007). *Encyclopedia of special education, Vol.3.* (3rd. Ed.). John Wiley and Sons.
- Rief, S.F. & Heimburge, J.A. (2006). *How to Reach and Teach All Children in the Inclusive Classroom. (2nd Edition).* Jossey-Bass Publications.
- Sakız, H., Sart, Z. H., & Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(40)*, 240-256.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”, *FNG & Bilim Tıp Dergisi, 2(2)*, 170-176.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, Ş. (2014). *An Analysis Of Difficulties Which Secondary School Students With Language Learning Difficulties Face In English Language Learning Process* (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Eğitimi, Konya.
- Sarı, Ş. (2020). *The effects of action- oriented approach on teaching english to students with mild specific language learning difficulties* (Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Eğitimi, Ankara.
- Sari, R. (2017). Teachers’ knowledge and experience dealing with students with learning disabilities in inclusive elementary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 66(1)*, 272-278.
- Sattler, J. M., & Weyandt, L. (2002). *Spesific Learning Disabilities. In J. M. Sattler (Ed.). Assessment of Children: Behavioral and Clinical Applications”, (4th ed.).* San Diego, 281-335.
- Schwarz, R. L. (1997). *Learning disabilities and foreign language learning.* The English Language Institute, American University Washington, DC.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5(58)*, 12.
- Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem.* İstanbul: Beta Basım.
- Shabani, H. (1992). *Educational skills.* Tehran: SAMT Company.
- Siegel, M.A.L. (2007). *Nolo’s IEP guide learning disabilities.* (3 rd ed.). USA: Delta Printing.
- Silver, L.B. (1997). The Assessment of Children and Adolescents Having Difficulty with Academic Performance. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics.*

- Snowling, M.J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74, 358-373.
- Spreen, O. (1988). Prognosis of learning disability. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 56, 836-842.
- Storch S., & Whitehurst G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 239-359.
- Şahin, A.E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. S.V. (Ed) içinde, Eğitim bilimine giriş (s.261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taner, M. (2007). *Özel Eğitim*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- TED. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, 10.
- Thomas, A.L. (1987). *Language teacher competence and language teacher education*. (Language teacher education: An integrated programme for EFL teacher training, içinde, s. 33-42). London: Reading: Modern English Publications in association with the British Council.
- Tigellar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I., & Van der Vleuten, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 253-268.
- Tok, Ş. (2016). *Öğretimin Yönetimi*. (Ed: Hüseyin Kıran, Kazım Çelik). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turgut, S. (2008) *Özgül öğrenme güçlüğü'nde nöropsikolojik profik*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Uçak, Y. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar örneği*. Yüksek Lisans Tezi Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Uçgun, D. (2003). Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü. *TÜBAR*, XIII, 203- 216.
- Uluorta, N. ve Atabek, E. (2003). Beyin Eğitimi ve Fen Bilgisi Laboratuar Öğretimindeki Yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 295-304
- Vassaf, Belkıs H. (2011). *Öğrenme Yetersizliği*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Von Aster, M.G., & Shalev, R.S. (2007). Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 868-873.

- Wallach, G.P. (2005). A conceptual framework in language learning disabilities: Schoolage language disorders. *Topics in Language Disorders*, 25, 2.
- Weiss, R.P. (2000). The Wave of the Brain. *Training ve Development*, 21-24.
- White, J., Mather, N., & Kirkpatrick, J. (2020). Preservice educators' and noneducators' knowledge and perceptions of responsibility about dyslexia. *Dyslexia*, 26, 220– 242.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 27.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford.
- Wilson, A.M., & Lesaux, N.K. (2001). Persistence of phonological processing deficits in college students with dyslexia who have age-appropriate reading skills. *Journal of learning disabilities*, 34(5), 394-400.
- Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (2008). *The ABCs of Learning Disabilities*. Elsevier Academic Press, San Diego.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yağmuroğlu, F. (2005). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. (Editör: Durmuş Ekiz, Haydar Durukan). Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yalçın, P. (1996). Yabancı dil öğretim yöntemleri ve teknolojileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 292-305.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlı, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(4), 243-266.
- Yıldırım, D.S. (2012). *Öğrenme Güçlükleri*. Eğiten Kitap, Ankara, 17.
- Yıldız, S.A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları ve Eğitimi. *Haşan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 43.
- Yılmaz-Yenioğlu, B. ve Melekoğlu, M.A. (2020). Öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm, 1-26.
- Yin, L., Joshi, R. M., & Yan, H. (2020). Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. *Dyslexia*, 26(3), 247– 265. <https://doi.org/10.1002/dys.1635>
- Ziylan, Y.Z. (2001). *Kontrol Sistemleri Sindirim ve Boşaltım Fizyolojisi (Editör: Refik Yiğit)*. İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi Temel ve Klinik Bilimler Ders Kitapları, Nobel Tıp Kitapevleri, İstanbul.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/136.html>, Erişim Tarihi: 23.04.2021.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLY,
Erişim Tarihi: 23.04.2021.

<http://www.antalyaozelegitim.com/blog/ogrenme-problemleri/ogrenme-guclugu-olan-cocuklarin-ozellikleri.html>, Erişim Tarihi: 23.04.2021.

<http://www.dunyozelegitim.com/yabanci-dil-ogreniminde-karsilasilan-guclukler-ve-pratik-cozumler>, Erişim Tarihi: 23.04.2021.

<https://dunyadanismamerkezi.com/disleksi-ve-yabanci-dil-ogrenimi/>, Erişim Tarihi: 23.04.2021.

https://www.tavsiyedyorum.com/makale_9854.htm, Erişim Tarihi: 23.04.2021.

Ekler

Ek-1: Araştırmanın Aşamaları

Ek-2: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Talep ve İhtiyaçlarına Yönelik Görüşme Formu

Ek-3: Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programı

Ek-4: Uygulanan Programa Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

Ek-1 Araştırmanın Aşamaları

Aşamalar	İşlem	Amaç
1. Aşama (Eğitim Programı öncesi)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu-1'in Uygulanması	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Talep ve İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Deney ve Kontrol Grubuna)
2. Aşama	Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı'nın Geliştirilmesi	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere eğitim veren deney grubu öğretmenlerin program doğrultusunda hazırlanması (Deney Grubuna)
3. Aşama	Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programı'nın Uygulanması	Deney grubu öğretmenlere geliştirilen eğitim programının uygulanarak öğretmenleri bilgilendirmek ve program hedeflerine ulaşmak (Deney Grubuna)
4. Aşama (Eğitim Programı Öncesi ve Sonrası)	Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nin Uygulanması	Nicel analiz için özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik ölçeği puanlarını elde etmek (Deney ve Kontrol Grubuna, Ön test ve Son Test Olarak)
5. Aşama (Eğitim Programı Sonrası)	Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu-2'nin uygulanması	Nitel analiz için, özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlikleri eğitim programına ilişkin deney grubu öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek (Deney Grubuna)
6. Aşama	Form ve ölçeklerin analizlerinin yapılması	Form ve ölçeklerden elde edilen veriler ile bulgulara ulaşmak ve bir sonuca varmak.

Ek-2 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Talep ve İhtiyaçlarına Yönelik Görüşme Formu

EK-1 (Eğitim programı öncesi Kontrol ve Deney Grubuna uygulanacak)
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu - 1 (Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Talep ve İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik)
Sayın Meslektaşım; Bu görüşme formu 'özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerle çalışan İngilizce öğretmenlerinde bulunması gereken alan bilgisi yeterliklerinin belirlenmesi' için hazırlanmıştır. Lütfen soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz ve cevabınızı yazılı olarak belirtiniz. Bu araştırma için vereceğiniz samimi ve içten cevaplar araştırmanın yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir veri elde edilmesine fırsat sağlayacaktır. Elde edilen veriler bilimsel araştırma için kullanılacak ve herhangi bir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.
BÖLÜM I: DEMOGRAFİK BİLGİLER
1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız: ...
3. Mezun Olduğunuz Bölüm:
4. Öğretmenlik Mesleğinde Çalışma Süreniz:
5. Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili herhangi bir ders/eğitim/seminer aldınız mı, içeriği ile bilgi verebilir misiniz?
BÖLÜM II: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI
1. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin tanılanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgileriniz nelerdir? Neden? Neden Değil?
2. Özel öğrenme güçlüğüne nedenleri ile ilgili bilgi yeterliğiniz konusunda görüşleriniz nelerdir? Neden? Neden Değil?

<p>3. Özel öğrenme güçlüğüne sınıflandırması ile ilgili bilgi yeterliğiniz hakkında görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>4. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında bilgi yeterliğiniz ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Dil- Zeka- Sosyal- Duygusal- Fiziksel olarak)</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>5. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin Türkiye'deki eğitimleri ile ilgili bilgi yeterliğiniz hakkında görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>6. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için 'Öğretimi Planlama ve Uyarlama ile ilgili Yeterlikleriniz' hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>7. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin BEP öncesi 'Öğrenci Performansını Belirleme ile ilgili Yeterlikleriniz' hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>8. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme ile ilgili Yeterlikleriniz' hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>9. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için 'Aile Eğitimi ve Danışmanlığı ile ilgili Yeterlikleriniz' hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>10. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için 'Etkili Özel Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme ile ilgili bilgi yeterlikleriniz' hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>

<p>11. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için ‘Öğretim Teknoloji ve Materyal Geliştirme ile ilgili bilgi Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>12. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için ‘Sınıfta Problem Davranışlarla Baş etme ile ilgili bilgi Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>13. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için ‘Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili bilgi Yeterlikleriniz’ hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>14. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerde ‘Mesleki Gelişim ve Kişilerarası İletişim becerileri’ nasıl olmalıdır?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>15. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken alan bilgisi yeterlikleri ile ilgili başka görüşleriniz varsa nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>16. Özel Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları güçlükler nelerdir? Yaşanılan bu güçlüklerin nedenleri ve giderilmesi konusunda görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>17. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımları, ÖÖ güçlüğüne sahip öğrenciler için doğru kullanma konusunda görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>

Ek-3 Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programı

(4 MODÜL - 8 OTURUM - 16 SAAT)

MODÜLÜN ADI	SÜRESİ
1. Modül: ÖÖG Alanı İle İlgili Kavramlar ve Genel Bilgiler	2 Oturum
2. Modül: ÖÖG'ne Sahip Öğrencilere Akademik Beceriler Öğretim Bilgileri	2 Oturum
3. Modül: ÖÖG Alanı Yabancı Dil Öğretimi Bilgileri	2 Oturum
4. Modül: ÖÖG Konusunda Mesleki Bilgiler	2 Oturum

*Her oturumun süresi 1-2 saat arasında olacak ve eğitimci ve öğretmenler işbirliği ile belirlenebilecektir.

- a) ÖÖG kavramları ve tanımları
- b) Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri
- c) ÖÖG tanılamının önemi ve tanı yöntemleri
- d) Özel öğrenme güçlüğünün sınıflandırılması
- e) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin gelişim özellikleri
- f) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin Türkiye'deki eğitimleri
- g) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için öğretimi planlama ve uyarlama
- h) Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin problem yaşadıkları akademik alanlara yönelik kullanılacak yöntem ve teknik bilgileri
- i) ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma, yazma, matematik, işitsel, görsel ve dokunsal algı güçlüklerinde kullanılacak etkili yöntem ve teknik bilgileri
- j) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin BEP öncesi öğrenci performansını kaba değerlendirme bilgileri
- k) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, uygulama ve değerlendirme bilgileri

- l) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için aile eğitimi ve danışmanlığı bilgileri
- m) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için 'Etkili Özel Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme ile ilgili bilgiler
- n) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için 'Öğretim Teknoloji ve Materyal Geliştirme ile ilgili bilgiler
- o) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için 'Sınıfta Problem Davranışlarla Baş etme ile ilgili bilgi
- p) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için 'Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili
- q) Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerde 'Mesleki Gelişim ve Kişilerarası İletişim becerileri bilgileri
- r) Özel Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri ile ilgili bilgiler

Modül – 1 (1. ve 2. Oturum):

- Eğitim programı ile ilgili bilgilendirme.
- Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı İle ilgili Farkındalık Oluşturmak, Konu İle İlgili Kavramların Ve Genel bilgilerin Verilmesi

Modül – 2 (3. ve 4. Oturum):

- Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin problem yaşadıkları akademik alanlarla ilgili yöntem ve teknik bilgilerinin verilmesi.

Modül – 3 (5. ve 6. Oturum):

- Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencilere Yabancı Dil Öğretiminde kullanılabilecek strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikleri konusunda bilgilerin verilmesi.

Modül -4 (7. ve 8. Oturum):

- Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile ilgili mesleki bilgilerin (BEP hazırlama, kullanma, değerlendirme ve izleme, Ailelerle iletişim ve rehberlik, ölçme ve değerlendirme, Öğretmenlerle işbirliği) verilmesi.
- Programın değerlendirilmesi

Modül Uygulama Programı:

Bu program öğretmenlere eğitim verecek kişi tarafından oturumlarda kullanılacaktır. Programın içeriğine ve ulaşılabilecek hedeflere göre kullanılacak, okunacak veya dağıtılacak notlar için önceden hazırlık yapılmalı ve çıktılar alınmalıdır.

<p>MODÜL-1</p> <p>Eğitim süresi: 2 Oturum</p>
<p>Hedef: Özel Öğrenme Güçlüğüne sahip öğrencileri tanıma ve ayırt etme.</p>
<p>Kazanım: Bu üniteyi tamamladıktan sonra öğretmenler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili terimleri tanımlar, 2. ÖÖG Yaygınlığı, Sınıflandırması, Tanılama ve Değerlendirme sürecini açıklayabilir, 3. ÖÖG Nedenlerini açıklayabilir, 4. ÖÖ Güçlüğüne sahip öğrencilerin fiziksel, bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişim özelliklerini ve genel özelliklerini karşılaştırabilir, 5. ÖÖ Güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik Türkiye’deki eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler, 6. Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne önlemeye yönelik etkinliklere gönüllü olarak katılırlar.
<p>Öğretim Yöntemleri: Düz anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası</p>

MODÜL-2

Eğitim süresi: 2 Oturum

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

Kazanım: Bu üniteyi tamamladıktan sonra öğretmenler;

1. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin problem yaşadıkları akademik alanları bilir,
2. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma güçlüklerinde kelimeyi tanıma ve anlamayı geliştirmede, akıcı okumayı geliştirmede, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlatmada kullanılacak etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir,
3. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin yazma güçlüklerinde kullanılacak etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir,
4. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin matematik güçlüklerinde kullanılacak etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir,
5. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin işitsel algı güçlüklerinde kullanılacak etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir,
6. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin görsel algı güçlüklerinde kullanılacak etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir.
7. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin dokunsal algı güçlüklerinde kullanılacak etkili yöntem ve teknikleri uygulayabilir.
8. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin problem yaşadıkları alanlara göre yöntem ve teknik kullanmanın önemini kavrar ve eğitim ortamını bu problem durumuna göre düzenler.

Öğretim Yöntemleri: Örnek olay, Soru-Cevap, tartışma

MODÜL-3

Eğitim süresi: 2 Oturum

Hedef: Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yabancı Dil Öğretiminde kullanılacak strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikleri tanıma ve kullanma.

Kazanım: Bu üniteyi tamamladıktan sonra öğretmenler;

1. ÖÖG olan öğrencilerin problem yaşadıkları yabancı dil öğretim alanlarını bilir,
2. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımları bilir ve ÖÖ güçlüğüne sahip öğrenciler için doğru olanı kullanabilir.
3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları güçlükler ve nedenlerini söyler,
4. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri sayar ve kullanabilir,
5. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları sorunun üstesinden gelebilmeleri için uygulanacak strateji ve teknikleri bilir.
6. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciye özgüven kazandırılmasında kullanılacak stratejileri tanıır.

Öğretim Yöntemleri: Düz Anlatım, Soru-Cevap, Tartışma, Örnek Olay, Drama, Beyin fırtınası

MODÜL-4

Eğitim süresi: 2 Oturum

Hedef: Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili mesleki bilgileri (BEP hazırlama, kullanma, değerlendirme ve izleme, Ailelerle iletişim ve rehberlik, ölçme ve değerlendirme, Öğretmenlerle işbirliği) öğrenme ve kullanma,

Kazanım: Bu üniteyi tamamladıktan sonra öğretmenler,

1. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrenciler için BEP öncesi öğrenci performansını kaba değerlendirme ile değerlendirebilir,
2. BEP konusunda yeterli bilgiye sahip olur,
3. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrenciler için BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olur,
4. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilere BEP'i uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olur,
5. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrenciler için hazırladığı BEP'i izleme konusunda yeterli bilgiye sahip olur,
6. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrenciler için hazırladığı BEP'i değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olur,
7. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıfta problem davranışlarla baş etme konusunda yeterli bilgiye sahiptir,
8. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerin aileleri için Aile Eğitiminin önemini bilir ve ailelere yeterli etkili rehberlik yapar,
9. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrenciler için uygun ölçme aracını geliştirip, uygular,
10. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrenciler için geliştirdiği ve kullandığı ölçme aracını değerlendirip, eksiklerini tespit eder,
11. ÖÖ güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışırken meslektaşları ile işbirliği yapar.

Öğretim Yöntemleri: Düz Anlatım, Soru-Cevap, Tartışma, Beyin fırtınası

Ek-4 Uygulanan Programa Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

EK-2 (Eğitim programı sonrası Deney Grubuna uygulanacak)
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu – 2
(Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı Sonrasında İngilizce Öğretmen Görüşlerinin Alınmasına Yönelik)
Değerli katılımcılar;
Bu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, özel öğrenme güçlüğü öğretmen eğitim programına katılan öğretmen arkadaşların öğretmen eğitim programı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya katılanların verdiği bilgiler saklı tutulacak ve herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Görüşme süresi yaklaşık yirmi beş ile elli dakika arası sürmektedir. Katkı ve katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.
BÖLÜM I: KATILIMCI BİLGİLERİ
Cinsiyet: K () E ()
Branş:
Mesleki Kıdem Yılı:
BÖLÜM II: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI
1. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı (ÖÖG ÖEP)’ içeriğinin özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler ve özellikleri hakkında yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Neden? Neden Değil?
2. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ içeriğinin, özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere dönük öğretim düzenlemeleri ve uygulamaları hakkındaki yeterliği konusunda düşünceleriniz nelerdir? Neden? Neden Değil?
3. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ içeriğinin özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin yasal hakları ile ilgili yeterliği konusundaki görüşleriniz nelerdir? Neden? Neden Değil?

<p>4. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’nın özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin karşılaştıkları akademik sorunlar hakkında yeterli düzeyde açıklayıcı olduğu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>5. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ öğrenci ihtiyaçlarına uygun plan hazırlama ve uygulama konusunda görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>6. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ sizce özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için BEP geliştirilmesi ve uygulanması açısından yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>7. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ sizce özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için ‘aile eğitimi ve rehberliği’ alanında yapılan açıklamaların yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>8. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’nın özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için kullanılabilecek özel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>9. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ sizce özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için öğretim teknoloji ve materyal geliştirme açısından yeterliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>10. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin davranış problemleri ile baş etme açısından yeterliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>11. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’nın özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için uygun ölçme araçları hazırlama,</p>

<p>uygulama ve değerlendirme açısından görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>12. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’nın özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için yabancı dil öğretiminde etkililiği ve yeterliliği açısından görüşleriniz nelerdir?</p> <p>Neden?</p> <p>Neden Değil?</p>
<p>13. Katıldığınız ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’na eklenmesini düşündüğünüz içerikle ilgili görüşleriniz nelerdir?</p>
<p>14. ‘Özel Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı’ ile ilgili eklemek istedikleriniz?</p>

Ek-5 İntihal Raporu

yaşar

ORJİNALLİK RAPORU

% **15**
BENZERLİK ENDEKSİ

% **14**
İNTERNET KAYNAKLARI

% **2**
YAYINLAR

% **5**
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%5
2	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
3	katalog.marmara.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to Istanbul Gelisim University Öğrenci Ödevi	%1
5	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	%1
8	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%1
9	acikerisim.karatay.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

Özgeçmiş

Adı ve Soyadı : Yaşar UÇAK
Doğum Tarihi : 02.04.1965
Doğum Yeri : Erdemli
Akademik Unvanı : Uzman Öğretmen
Cep Telefonu : 0 (535) 360 88 39
İş Adresi : Karatay Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Karatay/KONYA
E-postası : yasarucak07@gmail.com
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Fransızca
Uzmanlık Alanı : Özel Eğitim



Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Batı Dilleri ve Edb.	Selçuk Üniversitesi	1995
Y. Lisans	Tezsiz Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2014
	Tezli Yüksek Lisans	Yakın Doğu Üniversitesi	2017
Doktora	Özel Eğitim	Yakın Doğu Üniversitesi	2017-

Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışman(lar)ı:

- Tezsiz Yüksek Lisans : Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi
(Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ)
- Tezli Yüksek Lisans : Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Tanı, Değerlendirme Ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar Örneği (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK)

ESERLER

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. Uçak, Y. (2022). Investigation of The Effectiveness of The Educational Program Developed For English Teachers Working With Adolescents Students Aged 13-18 Who Have Special Learning Deficiency. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 10(1), 81.

Ek-7 Bilimsel Araştırma Etik Kurulu İzni**BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

04.11.2021

Sayın Yaşar Uçak

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2021/736 proje numaralı ve “Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip 13-18 Yaş Aralığındaki Ergen Öğrencilerle Çalışan İngilizce Öğretmenlerine Uygulanan Bilgilendirme Programının Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.