

**T.C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN**  
**ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN**  
**DUYGU KARATAŞ KIR**

**DANIŞMAN**  
**PROF. DR. GÖKHAN ÖZSOY**

**YÜKSEK LİSANS**

**ORDU 2021**

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyinin belirlenmesi, öğrenciyi doğru bir biçimde tanılayarak doğru eğitimin verilmesi ve değerlendirilmesi adına önem taşımaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, eksiklerin ortaya koyulması ve hangi çalışmaların yapılması gerektiğini belirlemek açısından önemlidir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerin belirlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada nitel araştırma modeli içerisinde yer alan “temel araştırma yöntemi” kullanılmıştır. Veriler görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş ve araştırma sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır. Belirlenen temalar doğrultusunda veriler analiz edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin bireye yönelik ve öğrenmeye dayalı görüş bildirdikleri ancak sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında mesleki görüşlerinin yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. İlgili sonuca son bölümde ayrıntılı yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Güçlüğü, Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli, Sınıf Öğretmeni

## **ABSTRACT**

### **ANALYSIS OF CLASSROOM TEACHERS 'OPINIONS ABOUT THE EDUCATION OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES**

Examining the opinions of classroom teachers about the education of students with learning difficulties is important in terms of determining the level of knowledge about learning disability and providing and evaluating the correct education by identifying the student correctly. In this context, determining the opinions of classroom teachers about the education of students with learning difficulties is important in terms of revealing the deficiencies and which studies should be done. In this study, which aims to determine the views on the education of students with learning disabilities, the "basic research method", which is included in the qualitative research model, was used. The data were obtained by interview method. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used to get the opinions of the participants. The obtained data were evaluated by content analysis method and it was tried to find answers to the research questions. The data were analyzed in line with the determined themes.

In the study, it was concluded that the opinions of the teachers on the education of students with learning disabilities were individual-oriented and based on learning, but the professional views of the classroom teachers about the learning disability were insufficient. The relevant result is given in detail in the last section.

**Keywords:** Learning Difficulty, Dyslexia, Dysgraphia, Dyscalculia, Classroom Teacher

## ÖN SÖZ

Hayatımın dönüm noktalarından biri olan bu çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen, özveri, sabır ve içtenlikle tüm sorularımı yanıtlayan, bana yol gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Gökhan Özsoy'a,

Hayatım boyunca sundukları desteklerini lisansüstü eğitimim sırasında da esirgemeyen, beni hayallerim noktasında cesaretlendiren, en başından beri en büyük destekçim ve yardımcım, dünyanın en iyi ebeveynlerine sahip olduğumu her zaman hissettiren kıymetli babam İsmail Karataş, değerli annem Emine Karataş ve canım kız kardeşlerime sevgilerimle teşekkür ederim.

Manevi olarak her zaman yanımda hissettiğim, desteklerini ve yardımlarını eksik etmeyen sevgili kayınpederim Aşkın Kır ve kayınvalidem Nurdan Kır'a,

Son olarak bu süreçte daima varlığını bana hissettiren, hayatıma girdiği günden beri göstermiş olduğu sevgi ve saygıyı tez dönemimde üzerine üstün bir anlayış ekleyerek sürdüren ve hiçbir konuda desteğini esirgemeyen sevgili eşim Kahraman Canberk Kır'a tüm kalbimle sonsuz teşekkür ederim.

İyi ki varsınız...

**Duygu Karataş Kır**

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLolar DİZİNİ .....	vi
EK DİZİNİ .....	vii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	viii
GİRİŞ .....	1
1.1.Problem Durumu .....	1
1.2. Çalışmanın Amacı .....	4
1.3. Çalışmanın Önemi .....	6
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar) .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
2.BÖLÜM .....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN .....	8
2.1 Öğrenme Güçlüğü .....	8
2.2 Tarihçe .....	10
2.3 Etiyoloji .....	10
2.4 Görülme Sıklığı .....	12
2.5 Sınıflama .....	12
2.5.1 Disleksi (Özel Öğrenme Güçlüğü): .....	13
2.5.2 Disgrafi (Yazma Güçlüğü): .....	14
2.5.3 Diskalkuli (Matematiksel Öğrenme Güçlüğü) .....	15
2.6 Tanılama Ve Değerlendirme .....	16
2.7 Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Özellikleri .....	19

2.8 Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Eğitimleri .....	22
3.BÖLÜM .....	26
YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırmanın Modeli .....	26
3.2. Çalışma Grubu.....	26
3.3 Veri Toplama Süreci .....	28
3.4 Veri Toplama Aracı.....	29
3.5. Verilerin Analizi.....	31
3.6. Geçerlik-Güvenirlilik .....	35
3.7. Araştırmanın Etiği .....	37
4. BÖLÜM .....	39
BULGULAR.....	39
4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Disleksi, Diskalkuli ve Disgrafi Kavramları Hakkında Pedagojik Farkındalıkları .....	39
4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleme Yollarına İlişkin Pedagojik Yaklaşımları .....	41
4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Hayatında Karşılaştığı Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Pedagojik Görüşleri.....	45
4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Görüşleri.....	50
4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim-Öğretimlerine İlişkin Pedagojik Yaklaşımları.....	53
5. BÖLÜM .....	62
TARTIŞMA VE SONUÇ .....	62
6. BÖLÜM .....	77
ÖNERİLER.....	77
KAYNAKÇA.....	78
EKLER.....	85
ÖZGEÇMİŞ .....	88

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1:</b> Öğrenme Güçlüğünde Tanılama Araçları.....	18
<b>Tablo 2:</b> Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Problemleri.....	19
<b>Tablo 3:</b> Katılımcıların Demografik ve Mesleki Bilgilerine Göre Dağılımları ...	26
<b>Tablo 4:</b> Alt Kategorilere İlişkin Tablo.....	33
<b>Tablo 5:</b> Kategorilere İlişkin Tablo.....	34
<b>Tablo 6:</b> Sınıf öğretmenlerinin Disleksi, Diskalkuli ve Disgrafi Kavramları Hakkında Pedagojik Farkındalıklarına ilişkin görüşleri .....	39
<b>Tablo 7:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Gözlem ve Deneyimlerine Dayanarak Belirleme Yollarına İlişkin Pedagojik Yaklaşımları .....	41
<b>Tablo 8:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Hayatında Karşılaştığı Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Pedagojik Görüşleri .....	45
<b>Tablo 9:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Görüşleri.....	50
<b>Tablo 10:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim Öğretimlerine İlişkin Pedagojik Yaklaşımları .....	53

## **EK DİZİNİ**

<b>EK- 1: Araştırma İzni .....</b>	<b>85</b>
<b>EK- 2: Görüşme Formu .....</b>	<b>86</b>



## KISALTMALAR DİZİNİ

**Akt.:** Aktaran

**APA:** Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association)

**BEP:** Bireysel Eğitim Planı

**diğ. :** Diğerleri

**DSM:** Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**ÖGYGM:** Öğretmen Geliştirme ve Yetiştirme Genel Müdürlüğü

**RAM:** Rehberlik Araştırma Müdürlüğü

**Vd.:** ve diğerleri

# GİRİŞ

## 1.1.PROBLEM DURUMU

İnsan öğrenme yeteneğine sahip ve hayatı boyunca öğrenme ile iç içe olan bir canlıdır. İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme özelliğine sahip olmasıdır. Konuşmayı, okumayı, yazmayı, karşılaştığı problemleri çözebilmeyi, toplum içinde var olmayı, günlük yaşamın gerektirdiği tüm davranışları öğrenme yoluyla kazanmaktadır (Demirel, 2011). Öğrenme, bireyin kendi kendine veya başkası tarafından bilinçli ya da bilinçsizce alınan bilgi ve duygunun davranışlarda kalıcı izli değişiklikler yaratması olarak tanımlanabilir. Her bireyin birbirinden farklı ve özel olduğu gerçeğinden yola çıkarak bireylerin öğrenme becerilerinin de kendisine özgü olduğu söylenebilir. Bazı bireyler öğrenmede belirli kazanımlara ulaşmada düşük performans göstermektedir. Bireylerin bilgiyi kazanmada yaşadıkları sorunlar ve gösterdikleri düşük performanslar öğrenme güçlüğü olarak adlandırılabilir.

Öğrenme güçlüğü kavramını kullanan ilk kişi olan Kirk'e (1962) göre "öğrenme güçlüğü" duyuşal, serebral ya da davranışsal birtakım bozukluklardan kaynaklanmaktadır. Bu bozukluklar dil, okuma, konuşma, aritmetik ya da diğer okuma becerilerini kapsar ve okul becerileri baz alındığında bir ya da daha fazla becerinin gelişimindeki gecikme, gerilik ve bozukluktur. Ancak bu durum kişide zekâ geriliği olduğu anlamına gelmez ya da duyuşal ve kültürel faktörlerin bir sonucu olarak kabul edilmez (DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı], 2013)

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin en önemli problemi dışarıdan gelen bilgiyi işlemede yaşadığı güçlüktür. Beyne dışarıdan yazılı, görşel, işitsel veya dokunsal uyarılar gelmesi ile dışarıdan gelen bu uyarıların bazıları beyin tarafından işleme sokulurken bazıları elenir. Çünkü insan beyni karmaşanın oluşmasını engellemeye yönelik bir yapıya sahiptir ve aynı anda gelen çok sayıda uyarıyı dikkate alamaz. İşlemden geçmesi gereken uyarıların beyin tarafından alınmaması da öğrenmeye bağlı bu aşamada bir problem olduğunu söylemek mümkündür (Cortiella ve Horowitz, Sheldon, 2014).

Öğrenme güçlüğü, çok sayıda problemi içermekle beraber kapsamlı bir terimdir. DSM-V'te Öğrenme Güçlükleri; okuma güçlüğü (dyslexia), hesaplama

güçlüğü (dyscalculia), yazma güçlüğü (dysgraphia) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlüğü olarak dört alt grup tanımlanmıştır (DSM-V, 2013). Araştırmacılar tarafından en çok kullanılan öğrenme güçlüğü sınıflandırması ise; “disleksi, diskalkuli ve disgrafi” şeklindedir. Disleksi; okuma, heceleme ve yazmada; diskalkuli, matematiksel kavramları anlamada; disgrafi de el yazısında zorlanmadır (Kurdoğlu, 2005). Öğrenme güçlüğü'nün bir diğer tanımına bakıldığında bu güçlüklerin konuşma, düşünme, yazma, dinleme, telaffuz etme ve matematiksel işlem yapma becerilerini kapsadığı görölmektedir (Koç ve diğerleri, 2002). Aynı zamanda, Millî Eğitim Bakanlığı'nca öğrenme güçlüğü olan çocuklar bahsedilen beceriler için gerekli olan bilgiyi almaya bağlı süreçlerin bir ya da daha fazlasında sorun yaşamaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı'na göre öğrenme güçlüğü yapısal bir sorundur ve bu sorun bireylerin ilgili becerileri kazanmasında bir engel olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008).

“Disleksi, konuşma ve yazı dilindeki bozukluklardan, algı ve hareket yetersizliğinden, mekânı ve zamanı yapılaştıırma güçlüğü'nden doğan, özellikle okul döneminde görölen bir okuma bozukluğudur” (Razon, 1976). Bu bozukluk akademik performans baz alınarak değerlendirildiğinde; disleksili bireylerin sağlıklı bireylere göre daha düşük bir performans sergilediği ve okumayı öğrenme noktasında güçlük çektiği görölmüştür.

Disgrafi, harf söyleme/ yazı doğruluğunda, dilbilgisi ve noktalamada, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeninde kendisini göstermektedir (DSM-V, 2013). Bu durum yazma bozukluğuna bağlı öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuğun görsel algısında yaşamış olduğu problemlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Harflerin ters yazılması, birbiriyle karıştırılması, görölen şekil ya da harflerin tam olarak yazıya dökülememesi gibi güçlüklerin yaşanmasına neden olmaktadır (Ercan, 2001).

DSM-V'e (2013) göre diskalkuli ise; dört farklı yetenek grubunda sınıflandırılmıştır. Bunlar; dil yetenekleri (matematik terimlerini anlama ve yazılı problemleri, matematik sembollerine çevirme), algısal yetenek (sembolleri tanıma, anlama ve sayıları kümeleştirme yeteneği), matematik yetenekleri (toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve temel işlemlerin sırasını izleme) ve dikkat yetenekleri (rakamları doğru yazma ve işlem sembollerini doğru gösterme) olarak sıralanmaktadır.

Öğrenme güçlüğü söz konusu olduğunda erken tanının önemi oldukça büyüktür. Tanı ve değerlendirme çocuğa uygulanacak olan tedavi sürecini en doğru şekilde belirlemektedir (Korkmazlar, 1992). Erken tanı aynı zamanda farkındalığı da arttıran bir değerlendirmedir ve farkındalık kavramı tanılama ile oldukça ilişkilidir. Tanılamanın erken yapılmasında eğitimci birincil roledir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaçları doğrultusunda doğru öğretim, yöntem ve tekniklerin uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin rolü büyüktür (Baydar, Demiral, Gönen; 2010). Çünkü ebeveyninden sonra çocukla en çok etkileşimde bulunan kişi eğitimcidir ve çocuktaki herhangi bir bozukluğu fark edip müdahale edilmesine yardımcı olmak eğitimcinin görevidir. Çocuğun aldığı tedavinin yanında eğitimci öğrenme güçlüğü olan çocuğa özel etkinlikler düzenleyerek çocuğun gelişimine önemli bir katkıda bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yeteneklerini fark ederek, uygun eğitim yöntemleriyle akademik başarısını önemli düzeyde artırabilir ve topluma üretken bireylerin kazanılmasına katkı sağlayabilir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerince fark edilmesi ve öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş uygulamalarda bulunulması hem çocuğa gerekli becerileri kazandırmak hem de çocuğun okul ve sosyal yaşantısındaki ilişkilerini daha sağlıklı yürütmesi açısından önemlidir.

Karacaoğlu'nun (2008) öğretmenlerin yeterlilik algılarını incelediği araştırmada öğretmenlerin kendilerini, öğrencinin gelişim özelliklerini tanıma, özel alan öğretim programını hazırlama, izleme ve değerlendirme, bilimsel çalışmalara katılma konusunda yetersiz bulduklarını belirtmiştir, Bu araştırma sonucu sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi fark etmesi ve onun gelişimine uygun öğretim ortamı düzenlemesi konusunda ne kadar fazla eğitim ve desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerinin çoğunun yeterli uygulamalı hizmet içi eğitim almadıkları bilinmektedir.

Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü ile ilgili derinlemesine hizmet içi eğitim almalı, bu konuda sahip olduğu bilgi ve yeterliliklerini artırmalı ve ayrıca bilimsel araştırmaları takip etmeli, eğitim-öğretim sürecindeki gözlem, deneyimlerini bilimsel yöntemlerle aktarmalıdır. Sınıf öğretmenin ilgili sınıf seviyesinde normal eğitim öğretime devam eden öğrenciler arasında öğrenme

güçlüğü yaşayan öğrencinin eğitim ve öğretiminde daha farklı bir bilgi ve yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu konudaki donanımları öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının geliştirilmesi, eğitim ve öğrenme yaşantılarının desteklenmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu bakış açısıyla ulusal düzeyde yapılan birçok yasal düzenleme ve bunlara dayalı olarak uygulamadaki değişikliklerin yanı sıra sınıf öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili yeterlilikler konusunda standartların/hedeflerin belirlenmesi bunların desteklemesi bakımından durumun tanımlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu süreçte hizmet veren sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik mevcut görüşlerinin değerlendirilmesi, var olan durumu tespit etmek açısından oldukça önemlidir.

Kuramsal açıdan düşünüldüğünde, bu çalışma öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, karşılaştıkları sorunların alanda uygulama yapan sınıf öğretmenlerinin gözüyle belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca mevcut çalışmanın, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ele alınması bakımından da Türkiye'deki öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim ortamlarına dair önemli katkılar sağlayacağı varsayılmaktadır.

Eğitim uygulamaları açısından düşünüldüğünde ise çalışma sonucunda elde edilecek bulguların; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi sürecinde yol gösterici olacağı, eğitimcilerin bakış açılarıyla uygulamadaki mevcut durum ile öğretmenlerin mesleki donanımlarına ve öğrenme güçlüğüne yönelik yapılacak hizmet öncesi, sırası ve sonrası eğitim çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkında görüşlerinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.2. ÇALIŞMANIN AMACI**

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında gözlem ve deneyimlerinden yararlanarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin var olan görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1.Sınıf öğretmenlerinin disleksi, diskalkuli ve disgrafi kavramlarına yönelik pedagojik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın bu sorusu ile sınıf öğretmenlerinin disleksi, diskalkuli ve disgrafi kavramlarına ilişkin pedagojik yaklaşımlarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

2.Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleme yolları nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri fark etmesi, öğrenme güçlüğüde erken tanı ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre doğru öğretim, yöntem ve tekniklerin uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin rolü büyüktür. Bu nedenle öğrenme güçlüğüne farkındalığında sınıf öğretmenlerine düşen payın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu sorusu ile sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleme yollarına ilişkin pedagojik farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

3.Sınıf öğretmenlerinin meslek hayatında karşılaştığı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin pedagojik yaklaşımları nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin davranışlarını nasıl yorumladığı önemli bir mevzudur. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerinin tespit edilmesi bu bireylere sağlanacak öğretim uygulamalarının belirlenmesinde etkilidir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin meslek hayatında karşılaştığı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin pedagojik farkındalıklarının, bu bireylere uygulanacak doğru ve etkili öğretim uygulamaları ile bu bireylerin gelişiminde ileriki dönemlerine ışık tutması amacıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

4.Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretim etkinliklerinde hangi materyallerden faydalanmaktadır?

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretim etkinliklerinde görsel, işitsel ve duyuşsal materyallerle öğretim sürecinin somutlaştırılmasının, bu öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırarak daha kalıcı öğrenmeler sağladığı düşünülmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan

öğrencilerine yönelik öğretim etkinliklerinde ne tür materyaller kullandıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

5.Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim-öğretimine ilişkin pedagojik görüşleri nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim-öğretimine yönelik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle nasıl ilgilenilmesi gerektiği, bu öğrencilere ne tür eğitim-öğretim uygulamalarının yapılması gerekliliği ve bu uygulamaları etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirmesi adına sınıf öğretmenlerinin pedagojik farkındalıklarının tespit edilip mesleki yetersizliklerinin giderilerek bu alanda (Hizmet içi eğitim, teorik eğitimler, sınıf içi rehberlik faaliyetleri vb.) pedagojik gelişimlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin eğitim-öğretimlerine ilişkin mesleki görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

### **1.3. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ**

Eşit eğitim her öğrencinin hakkıdır. Bu hak, Millî Eğitim Kanunu'nda açıkça belirtilmiş olup her öğrenci için geçerlidir (MEB, 2013). Eşit eğitimin sağlanabilmesi için sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitimlerin sürekli güncellenmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Demiral'a (2017) göre, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin alan yeterliliklerinde her dönem düzenlemeler yapılmaktadır. Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin fark edilmesinde oldukça önemli bir konumdadır. Erken tanılayıp, öğrenme güçlüğü olan çocuğun eğitimine karşı önlem almalı ve bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamalıdır. Böylece sınıf öğretmeni öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yeteneklerini fark edip topluma yararlı bireyler kazanılmasında katkı sağlayabilir. Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için alacağı eğitimlerin yanı sıra, eğitim ve öğretim sürecinde gözlem ve deneyimlerini bilimsel yöntemler aracılığı ile paylaşmalı, diğer bilimsel araştırmaları izlemeli ve öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgi sahibi olmalıdır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikolojik ve sosyal açıdan yaşamını ve öğrenimini sağlıklı sürdürebilmeleri adına akranları ile bir arada olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, sınıf ortamlarında olumlu eğitim ortamının oluşturulması oldukça önemlidir. Sınıf öğretmenin öğrenme güçlüğü yaşayan

çocuğu kabul etmesi ve çocuğa karşı olumlu tutum sergilemesi, öğrenme güçlüğü olan çocuğun sınıf ile kaynaşması ve eğitime katılma eğiliminde pozitif yönde bir etki sağlayacaktır. Bu süreçte öğrenme güçlüğü olan öğrencileri bulunan öğretmenlerin mevcut durumunun tespiti ve öğrencilere yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi fark etmesi ve bu öğrencilerin gelişimine uygun öğretim ortamı düzenlemesi hakkında ne kadar fazla eğitim ve desteğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin çoğunun yeterli uygulamalı hizmet içi eğitim almadıkları bilinmektedir. Araştırmanın bu alanda yapılacak çalışmalara yön verebileceği ve öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)**

1. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan görüşme formundaki, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin farkındalığına yönelik sorulara araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, gerçek fikirlerini beyan etme konusunda içten ve samimi cevaplar vermişlerdir.

2. Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

1. Araştırma, Ordu ili ve Altınordu ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle,

2. Araştırmadan elde edilen bulgular, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerle,

3. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu ve “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerine Yönelik Görüşme Formu”ndan elde edilen bulgularla,

4. Araştırma verilerin analizinde kullanılan nitel yöntemlerle sınırlıdır.



## 2.BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN

#### 2.1 ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Öğrenme güçlüğü kavramı bilimsel gelişime bağlı olarak tarihsel süreç içerisinde birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Öğrenme güçlüğü kavramını kullanan ilk kişi Kirk'tir (1962).

Kirk'e (1962) göre "öğrenme güçlüğü" duygusal, serebral ya da davranışsal birtakım bozukluklardan kaynaklanmaktadır. Bu bozukluklar dil, okuma, konuşma, aritmetik ya da diğer okuma becerilerini kapsamaktadır. Okul becerileri baz alındığında bir ya da daha fazla becerinin gelişimindeki gecikme, gerilik ve bozukluk şeklinde açıklanabilmektedir. Ancak bu durum kişide zekâ geriliğinin olduğu anlamına gelmemekte ya da duygusal ve kültürel faktörlerin bir sonucu olarak kabul edilmemektedir (DSM-V, 2013).

Clements (1973), beynin minimal hatalı işleyişi terimini kullanarak öğrenme güçlüğü'nün sinir sistemine bağlı işlevsel sapmayla öğrenme ve davranışsal güçlükler arasındaki ilişkiden kaynaklandığı görüşündedir. Bunun yanı sıra bu ilişkinin hafif ve şiddetli bir aralıkta bulunan, normal zekâ düzeyinin altında ya da sınırda olan çocukları kapsadığını belirtmiştir. Belirttiği sapmalar bu çocukların kavramsallaştırma, hafıza, dil ya da algı, dürtü ve motor işlevlerinde ortaya çıkmaktadır (Bender, 2014).

31 Mayıs 2006 tarihi, 26184 sayılı Resmî Gazetesi'nde yayınlanan 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde öğrenme güçlüğü, "*Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*" şeklinde tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'na göre öğrenme güçlüğü yapısal bir sorundur ve bu sorun bireylerin bu becerileri kazanmasında bir engel olarak görülmektedir (MEB, 2008).

Öğrenme güçlüğü, bireyin gördüğü/duyduğunu beynin farklı bölümlerinden alınan bilgileri birleştirme ya da yorumlama yeteneğini etkileyen bir rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır (Lerner,1993; Akt. Selçuk, 2002). Heterojen bir bozukluk

olarak kabul edilen öğrenme güçlüğü yazma, akıl yürütme, konuşma ve matematik yeteneklerinin kazanılmasını kapsamaktadır (Yiğiter, 2005). Heterojen bozukluk kavramı ilk defa 1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi'nin (NJCLD) yayınladığı tanıtımda yer almaktadır. Bu tanım: “*öğrenme bozukluğu genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubudur*” şeklindedir.

Ruhsal Bozuklukların Tanısal El Kitabı'nda (DSM-V, 2013) bulunan temel akademik becerilerde yaşanan problemler şunlardır;

- Sözcükleri okumadaki yavaşlık ya da güçlük
- Okunan yazıyı anlamakta güçlük
- Harf- harf söyleme/yazma güçlükleri
- Yazılı anlatımdaki güçlük
- Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri
- Sayısal önerme çıkarma güçlükleri.

Bireylere öğrenme güçlüğü tanısı konulabilmesi için aşağıda belirtilen birtakım ölçütlerin karşılanması gerekmektedir. Bu ölçütler en az altı aydır devam etmeli ve en az dört ölçütü karşılamalıdır;

1. Bireyin bir ya da daha fazla akademik alanda başarısının var olan potansiyelinden düşük olması ya da bireyin sağlanan eğitim müdahalelerine çok düşük tepki vermesi,

2. Bireyin yetersizliklerinin önemli derecede özel eğitim hizmetini gerektirmesi,

3. Bireyin değerlendirme sürecine kadar yeterli ve uygun öğrenme fırsatları içerisinde yer almış olması,

4. Bireylerin başarısız olmasındaki nedenler duygusal, ekonomik ya da sağlık problemleri olmamalıdır ve kültürel farklılıkları kapsamamalıdır.

Bunun yanında öğrenme güçlüğü terimi; algısal güçlükleri, beyin zedelemesinden etkilenmiş olanları, disleksi ve gelişimsel afaziyi içermektedir.

## 2.2 TARİHÇE

Öğrenme güçlüğü'nün tarihçesi incelendiğinde ilk vakanın 1896 yılında ortaya çıktığı görülmektedir. Bu vaka Dr. Morgan tarafınca “kelime körlüğü” tanısı ile yayına alınmıştır. Bu tanıyı alan Percy, hiçbir sözcüğü doğru okumaması ve hatasız yazamamasına karşın yaşları kadar sağlıklıdır. Vakanın adını dahi “percy” şeklinde değil, “precy” şeklinde yazmış olduğu ancak 785 ile başlayan 9 basamaklı sayıyı hemen okuduğu bilinenlerden biridir. Dr. Morgan ilgili sorunun görsel hafızada bulunan bir depolayamama probleminden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir (Morgan, 1896; Akt. Korkmazlar, 2003).

1940 yılı ve öncesinde öğrenme güçlüğü olan çocuklarda aynı zamanda zihinsel bir gerilik olduğu düşünülmekteydi. Bu çocukların duygusal bozukluk ya da sosyokültürel yoksunluğu olduğu da ileri sürülmekteydi ancak 1950 ve 60'lı yılların başına gelindiğinde ise araştırmacılar ilk başta öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin beyin hasarına sahip olduğunu ancak bu hasarın oldukça az yani minimal olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Şenel, 1995). Bu kapsamda Samuel Kirk' in öncülüğünde 1968'de Engelli Çocuklar Ulusal Danışma Kurulu oluşturulmuştur (Bender, 2014).

1970'lerden sonra öğrenme güçlüklerini inceleyen her araştırmacı yeni terimler, tanımlar, kavramlar ortaya atmıştır. (Clements, 1973; Mauser, 1981; Millichap, 1977; Hammill ve Myers, 1976; Richardson, 1975; Sent, 1973). Bu çalışmalar öğrenme güçlüğü'nün tek bir boyuta indirgenemeyeceğini göstermektedir. Bunların bir kısmında yer alan kavramlar; Okuma Güçlüğü, Okuma Geriliği, Disleksi, Gelişimsel Okuma Geriliği, Gelişimsel Disleksi, Primer Okuma Geriliği, Legasteni, Akademik Beceri Bozukluğu, Özel Öğrenme güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü, Özgül Öğrenme Güçlükleri, Dikkat Bozukluğu, Algı Bozukluğu, Dikkat Eksikliği şeklindedir (Yiğiter, 2005).

## 2.3 ETİYOLOJİ

Öğrenme güçlüğü'nün günümüzde hala tek bir tanımı olmamakla beraber nedenleri tam olarak belirlenebilmiş değildir. Yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü'nün genetik, beyin hasarı, biyokimyasal reaksiyon ve nörolojik faktörlerden kaynaklanabileceğini ortaya koymuştur (Korkmazlar, 2003). Son araştırmalarda ise

genetik ve beyin temelli bozuklukların üzerinde durulduğu söylenebilir (Pellerone, 2013).

Öğrenmeye bağlı güçlük durumlarının her bireyde kendine özgü nörolojik farklılıklardan ve beyin yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu güçlüğü “annenin hamilelik döneminde uyuşturucu, alkol ya da ilaç kullanması, kurşun gibi zehirli maddelere maruz kalması, yetersiz beslenmesi ya da doğum esnasında bebeğin oksijensiz kalması gibi nedenler de sebep olabilmektedir” (Cortiella ve Horowitz, 2014:2). Öğrenme güçlüklerinin gelişimsel olarak gebelik döneminde kaynaklandığına yönelik diğer bilgiler incelendiğinde gebelik döneminde çocuğun sinir hücrelerinin oluşumu, beynin dış tabakası ve bağlantılarının oldukça yoğun olduğu göz önünde tutulmuştur. Gebelikte yaşanan sorunların çocuğun beyninin gelişimine etki ettiği, dolayısı ile öğrenmede güçlük yaşayacağı etmenlerin beynin gelişimini etkilediği düşünülmektedir. Okuma, yazma ve matematik konuları gibi işlevleri etkilediği kabul edilmektedir (Türkdoğan, 2015).

Asfuroğlu ve Fidan tarafından yapılan araştırma verileri incelendiğinde genetik çalışmaların özellikle okuma bozukluğu olan çocuklar ve aileleri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda aile özellikleri ve ailesel geçiş en önemli faktör olarak vurgulanmıştır ve çocuğun ebeveynlerinde görülen öğrenme güçlüğüne, çocuk için önemli bir risk etmeni olduğu belirtilmiştir. İkiz çalışmalarda uyumluluk oranına bakıldığında tek yumurta ikizlerindeki uygunluk oranı %68 ile %83 arasında iken, çift yumurta ikizlerinde %23 ve %38 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca genlerin öğrenme ve zekâ düzeyi üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada 5000 farklı ikize 4 farklı ölçek uygulanmıştır. Bu testler okuma becerisi, matematik becerisi, dil becerisi ve genel bilişsel kapasiteden oluşmaktadır ve özellikle “kalıtım”ın okuma ve matematik becerisi üzerindeki etkisi göze çarpmıştır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). İkiz ve aile çalışmaları, genetik faktörlerin öğrenme bozukluğunun ortaya çıkmasında önemli rollere sahip olduğunu göstermektedir (Karaman vd., 2012).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda çalışma belleği ve dikkat eksikliği gibi etkenlerinde öğrenme güçlüğü üzerinde etkisinin olabileceği ortaya koyulmuştur (Doğan, 2011).

## 2.4 GÖRÜLME SIKLIĞI

DSM-V'e göre farklı dil ve kültürlerde okul çocukları arasında okuma yazma ve matematiğin akademik alanlarında öğrenme güçlüğü %5 ile %15 arasındadır (DSM-V, 2013). Öğrenme bozukluğu yaygınlığı konuşma dili açısından değişse de yaklaşık %5'tir (Karaman, Durukan ve Kara, 2012).

Öğrenme güçlüğü ülkemizde %5-17.5 oranında görülmektedir. Disleksi sıklıkla dillere göre de farklılık göstermektedir. Erkeklerde, kızlardan daha fazla görülmekle beraber, son bulgular aradaki farkın çok olmadığı yönündedir (Semerci, 2013).

Dünyada öğrenme güçlüğü'nün alt tiplerine göre dağılımı ise; Disleksi, kız ve erkek çocuklarını eşit şekilde etkilemektedir ve %4-9'luk orana sahiptir. Disgrafi en az okuma bozukluğu kadar sık görülmektedir (%6.9-14.7). Erkek çocuklarda kız çocuklarından önemli ölçüde (2-3 kez) daha sık görülmektedir. Diskalkuli ise, nüfusun yüzde 3-6'sı arasında olduğu tahmin edilmektedir (Hill ve King, 2013; akt. Kavashioğlu, 1993).

Öğrenme güçlüğü'nün ulusal ve uluslararası yaygınlığı konusunda; ulusal düzeydeki net verilere ulaşamamakla birlikte Sarıpınar ve Erden'in (2006) belirttiğine göre, özgül öğrenme güçlüğü ile verilen oranlar farklılık göstermektedir. Genellikle okul çocuklarının %2-10'u, toplumun ise; %5-10'nunda öğrenme güçlüğü'nün görüldüğü belirtilmiştir. Ankara'da ilkokul 2-4. sınıflarda "öğretmen anketi" yöntemiyle saptanmasına yönelik bir ön çalışmada, gelişimsel disleksinin saf gelişimsel disleksinin ülkemizdeki oranının ilkokul 2. sınıflarda %2.1, 4. sınıflarda %0.6 oranında olduğu saptamıştır. Bingöl (2003), gelişimsel disleksinin gelişmiş ülkelerde oldukça sık görülen (Okul çağı çocuklarının %3-16'sı) ve iyi bilinen bir tablo olduğunu belirtmekle birlikte Türkçede okuma ve yazmanın farklı olmaması nedeniyle bu durumun daha iyi tanımlanması için Türkçeye özgü bir "okuma başarısı testi"ne gereksinim olduğunu vurgulamıştır.

## 2.5 SINIFLAMA

Öğrenme güçlüğü'nün okul çağında yaygın olan alt tipleri açıklamalı olarak aşağıda verilmiştir.

### 2.5.1 Disleksi (Özel Öğrenme Güçlüğü):

Disleksi, literatürde öğrenme güçlüğü'nün bir alt kolu olan özel öğrenme güçlüğü olarak adlandırılmaktadır. Disleksinin tanımı ise zekâsı normal veya normalin üstünde olan ve herhangi bir kültürel faktöre ya da ruhsal, fiziksel ve duyuşsal bir özre bağılı olmayan yazma, okuma, kendini ifade etme, düşünme, zaman ve mekânda yönelme gibi alanlardan biri ya da daha fazlasında yetersizliğe yol açan bir bozukluk şeklinde yapılmaktadır (Melekoğlu, 2017; MEB, 2014).

Okuma bozukluğuna sahip olan birey okurken satırları atlayabilir, anlamı bozabilir, sözcüklerin yerini değıştirebilir, yavaş ya da heceleyerek okuyabilir. Bu bozukluğun kökeni nörolojik faktörlere dayanmaktadır ve bireylerde okuduğunu anlamaya karşı güçlük çekmeye neden olabilmektedir (Bingöl, 2003; Ercan, 2001).

Disleksili bireyler çoğunlukla okuma yazmayı öğrenme aşamasında alfabetik kısımda sıkışıp kalır ve ortografik olarak adlandırılan imla aşamasına geçmekte zorluk yaşamaktadırlar (Balcı ve Çayır, 2017). Böylece akademik anlamda yaşıtlarından geride kalabilirler. Akademik performans baz alındığında sağlıklı sınıf arkadaşlarına göre daha düşük bir performans sergileyen disleksili bireyler yaşıtları ile kıyaslandığında okumayı öğrenme konusunda da güçlük çekmektedirler. Disleksinin farklı tür ve bölümlendirme biçimleri bulunmaktadır.

Disleksi; gelişimsel disleksi ve sonradan edinilmiş disleksi olmak üzere 2'ye ayrılır.

**2.5.1.1 Gelişimsel Disleksi:** Bireylerde belirli bir beyin hasarı bulunmamasına karşın genellikle ilkokulda ortaya çıkan ve çocukluk dönemi ile birlikte okumaya karşı çekilen güçlük olarak tanımlanmaktadır. Bu görüşe göre disleksiye sahip olan bireylerde görsel ya da algısal bir fark olmamasına karşın kısa süreli bellek problemi olabileceğı öne sürülmektedir (Ercan, 2001). Bu durum herhangi bir beyin hastalığına bağılı değılse 'Gelişimsel Disleksi' sorunu olduğundan söz edilir (Bingöl, 2003; Ercan, 2001; DSM-IV, Özsoy ve vd., 1998; Deniz, Özyeşil, Yorgancı, 2009). Genelde okuma-yazmanın öğretilmesi sırasında eğitimciler tarafından fark edilmektedir. Son yıllarda ise disleksinin artık algısal bir problem olarak değıl, dil problemi olarak ele alındığı görülmektedir (Bingöl, 2003).

**2.5.1.2 Sonradan Edinilmiş Disleksi:** Disleksinin sonradan edinilmiş olan türü beyin hasarına bağılı olarak ortaya çıkmaktadır ve gelişimsel olarak değıl sonradan

ortaya çıkan bir okuma güçlüğüdür. Sol beyin, serebral korteks diye adlandırılan beynimizin üst tabakasında bulunan ve dil ile ilgili işlemlerin yapıldığı bölgedir. Dil problemleri de bu bölgede ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda Pollatsek, 1989 yılında disleksinin sol beyinde var olan bir hasarın dil problemine sebep olabileceğini, bu bireylerin okuma ya da konuşma zorluğu gibi semptomlara sahip olabileceğini öne sürmüştür.

Sonradan edinilmiş olan disleksinin ise üç temel türü bulunmaktadır. Bunlar fonolojik, yüzeysel ve derin disleksidir. Derin dislekside anlambilimsel hatalar olarak adlandırılan semantik hatalar oldukça fazladır ve görsel ve kelimenin köküne eklenen heceleri yanlış okuma olarak tanımlanan morfolojik hatalar ile birlikte görülmektedir (Şenel 1998). İkinci temel tür ise yüzeysel disleksidir. Bu bireyler kelimeleri tanımakta zorluk çekebilirler ve tek sesleri diğer öğrencilere oranla daha sık karıştırabilirler. Çünkü görsel analizlerinde zorluk çekerler ve kelime hazneleri diğer bireylere oranla daha zayıftır (Akt.Sarıpınar, 2006). Üçüncü temel tür olan fonolojik disleksiye sahip olan bireyler daha önceden öğrenmiş oldukları kelimeleri rahatlıkla okuyabilirler ancak yeni kelimeleri okumakta ve öğrenmekte güçlük çekerler (Günayer ,1998).

### **2.5.2 Disgrafi (Yazma Güçlüğü):**

Disgrafi yazma güçlüğü olarak adlandırılmaktadır ve çocuğun eğitim düzeyi ve zekâ kapasitesinde bağlı olmaksızın kendisinden beklenen düzeyin daha altında yazma yeteneği göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Disgrafik çocuklar beklenenden daha düşük yazarlar ve yazım/işaret hataları yaparlar. Bu bireylerde okunaksız bir el yazısı görülebilir (Deniz ve Erözkan, 2008). Disgrafi, bunun yanında görsel işitsel algılarda yaşanan güçlüklerle bağlı bir bozukluk olarak kabul edilmektedir.

Disgrafi çocuğun görsel algısında yaşamış olduğu problemlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır ve harflerin ters yazılması, birbiriyle karıştırılması, görülen şekil ya da harflerin tam olarak yazıya dökülememesi gibi güçlüklerin yaşanmasına neden olmaktadır (Ercan, 2001).

Yazma bozukluğu genelde okuma-yazma öğrenme sırasında ortaya çıkmakta ve eğitimciler tarafından fark edilmektedir. Eğitimci çocuğa nasıl yazması gerektiğini doğru şekilde öğretse de disgrafi bozukluğuna sahip olan çocuk

harflerin yerini karıştırarak yazabilir, sözcük ekleme, hece ayırma, birleşik yazma gibi yanlışları yaparak yazım hatalarına sebep olabilir (Turgut, 2008).

Bu çocuklar düzgün bir biçimde okuyabilirken olması gerektiği gibi yazamazlar fakat bu yazmada yaşanan güçlük durumu çocuğun hiçbir şey yazamayacağı anlamına gelmemektedir. Disgrafi bozukluğuna sahip olan çocuklar akademik anlamda diğer bireylerden daha geride kalmaktadır. Çünkü ev ödevlerini yapmakta ve sınıf içi etkinliklere katılmakta zorluk çekmektedirler.

Araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin %10-34'ü arasında doğru şekilde yazamama durumuna sahip oldukları ve yeterli yazma becerilerinin eksik olduğu görülmektedir (Yıldız, 2013).

### **2.5.3 Diskalkuli (Matematiksel Öğrenme Güçlüğü)**

Diskalkuli matematiksel öğrenme güçlüğü olarak adlandırılmaktadır. Ancak öğretmenler tarafından pek bilinmeyen bir öğrenme güçlüğüdür (Saygılı, 2017).

Matematik öğrenmede yaşanan güçlük çarpım tablosunu ezberleme ve hatırlamada yaşanan başarısızlık, çizgileri kullanmada, objeleri saymada, tek haneli sayıları toplamada, eldeli sayılarda eldeleri unutmada, sembolleri tanımada, şekilleri kopya etmede ve algısal becerilerde yaşanan güçlük şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bireyler çok sayılı dizileri ayırt edemez ve çarpma, bölme sayılarını uygun sıralayamaz (Ercan, 2001).

Matematiksel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların yaşlıları gibi öğrenme için stratejiler kullandığı ancak bu stratejileri uygulamadaki güçlük ve hızlarının farklı olduğu Geary ve arkadaşları tarafından 1992 yılında öne sürülmüştür. Bu çocuklar basit sayıları toplama çıkarma gibi işlemleri gerçekleştiremezken matematik kurallarını da ezberlemede problem yaşarlar. Aynı zamanda bir rakamın neyi temsil ettiğini algılayamazlar. Bu nedenle cevabı bulabilmek için genelde nesnelere veya parmaklarından yararlanırlar. Yani soyut yerine somut yollar ile hesaplama yaparlar çünkü soyut hesaplama becerileri gelişmemiştir (Geary, Bow-Thomas, Yao, 1992; Akt. Elemek, 2008).

Matematiksel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, kendi yaş grupları ile kıyaslandıklarında sayı, hesaplama ya da diğer sayı kavramlarını anlamada daha fazla zorlanmaktadırlar. Bazı öğrencilere bakıldığında zekâ düzeylerinde herhangi



bir problem yokken ve akademik anlamda başarı gösterirlerken aritmetik alanda başarılı olamamaları da diskalkulinin “özel öğrenme güçlüğü” olduğunu kanıtlamaktadır (Olkun, Altun, Şahin ve Denizli, 2015).

## 2.6 TANILAMA VE DEĞERLENDİRME

Öğrenme güçlüğünde erken tanı oldukça önemlidir. Erken tanı aynı zamanda farkındalığı da arttıran bir değerlendirmedir ve farkındalık kavramı tanılama ile ilişkilidir. Erken tanının konulmasında eğitimci birincil rodedir. Çünkü ebeveyninden sonra çocukla en çok ilişkiye sahip olan ve eğitimi sağlayan kişi sınıf öğretmenidir ve çocuktaki herhangi bir bozukluğu fark edip müdahale edilmesine yardımcı olmak eğitimcinin görevlerinden biridir. Çocuğun aldığı tedavinin yanında eğitimci öğrenme güçlüğü olan çocuğa özel etkinlikler düzenleyerek çocuğun gelişimine önemli bir katkıda bulunmaktadır.

Öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların sınıf içinde fark edilmesi önem arz etmektedir (Çiftçi ve Esen, 2000). Eğitimcinin farkındalık düzeyinin yüksek olması bu bağlamda oldukça önemli olan diğer bir değerlendirmedir. Öğrenme güçlüğü azaltmak, çocuğa gerekli becerileri kazandırmak, aile ile olan ilişkilerde rol almak ve çocuk için gerekli olacak destek sağlamak açısından eğitimci büyük bir rol oynamaktadır.

Tanılama sürecinde bir ölçme aracı değil birden fazla ölçme aracı devreye girmektedir. Bu nedenle tanı konulması için aile, öğretmen ve özel eğitim uzmanı iş birliği içinde olmalıdır. Birden fazla ölçme aracının devreye girmesi ise çocuğun gelişimi açısından önem arz etmektedir. Tıbbi muayeneden geçirilen çocuğa hangi bozukluklara sahip olduğunun anlaşılması için bazı test ve ölçekler uygulanmalıdır. Çünkü tanı ve değerlendirme çocuğa uygulanacak olan tedavinin süreci en doğru şekilde belirlemektedir (Korkmazlar, 1992).

06.06.1997 tarih ve 23011 (mükerrer) sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan 573 sayılı KHK’de tanılama şöyle ifade edilmektedir:

*“Madde.5. Her aşamadaki tanılama, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir. Tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınarak katılımı sağlanır. (MEB, 1997)”*

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara erken tanı konulduğunda, bu çocukların yaşitlarına yetişebildiklerini ve öz potansiyellerini ortaya çıkarabildikleri belirtilmektedir (Korkmazlar, 2003). Öğrenme güçlüğü çerçevesinden bakıldığında okul öncesi dönemde; zekâsı normal olduğu hâlde, konuşma gelişiminde gecikme, aşırı hareketlilik, algılama kusurları, dikkatsizlik, koordinasyon zayıflığı olan çocukların değerlendirilmesinin erken tanı ve değerlendirme açısından önem taşıdığı bilinmektedir.

Öğrenme güçlüğü tanısının konulması için bazı özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu özellikler şunlardır (Ongan, 1993).

1- Kişi öğrenme güçlüğü nedeniyle sorun yaşıyorsa bu sorunlar görsel ya da motor özürlerden, zekânın geriliğinden ya da çevresel faktörlerden ileri gelen öğrenme sorunlarını kapsıyor olmamalıdır.

2- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci tembel, havai, sorumsuz gibi kurgu davranışlar ile yorumlanmamalıdır. Aksine bu davranışlar öğrenme yetersizliğinin bir nedeni değil, sonucudur.

3- Öğrenme bozukluğu nörolojik kökenli bir bozukluktur.

4- Bu güçlük her çocukta farklı olabilir, çocuğa özel ve biricik olduğu noktalar vardır. Dolayısıyla ilgili araştırma kapsamlı yapılmalıdır.

5- Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların en belirgin özellikleri akademik anlamdaki performanslarının yaşitlarından daha düşük düzeyde olmasıdır. Öğrenme tarzı farklı olan bu çocuklar normal ya da üstün zekâlıdır ancak yetenek konusunda başarı değillerdir.

Başka bir görüşe göre bu çocuklara işitme ve görme problemleri dışarıda tutularak her şeyden önce zekâ testi uygulanmalıdır. İlgili zekâ testleri özel eğitime duyulan ihtiyacı öngörmek amaçlı yapılmalıdır (Asfuroğlu, 2016). Tanı konulabilmesi için ise öykünün ayrıntılı bir biçimde alınması, klinik gözlemden geçirilmesi, test puanları, gözlem raporları ve ebeveynler ile iş birliği içinde gidilmesi gibi akademik müdahaleye yanıtları klinik olarak gözden geçirilerek teşhis edilmelidir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Öğrenme güçlüğü tanı ve değerlendirilmesinde kullanılan testler; WISC-R Zekâ Testi, Stanford- Binet Zekâ Testi, Bender- Gestalt Görsel ve Motor Algı Testi,

Frostig Gelişimsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Quick Neurological Screening Test (qnst), Wrat Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Benton v.r.t, Head Kendi Bedeninde Sağ Sol Tayini Testi, Harris Lateralleşme Testi, okuma- yazma değerlendirilmesi, Gesell Figürleri şeklindedir (Kurdoğlu, 2000).

**Tablo 1**  
Öğrenme Güçlüğünde Tanılama Araçları

Öğrenme Güçlükleri Tanımlarının Bileşenleri	Değerlendirme Araçları	
I. Psikolojik işlem sorunları	IQ testleri (Alt test dağılımı/ sözel)	WISC- IV Stanford- Binet
	Performans yetersizliği/ alt test gruplamaları	Woodcock- Johnson Kaufman Değerlendirme Bataryası (K- ABC)
	Görsel algı/ görsel motor	Bender- Gestalt Woodcock- Johnson WISC- IV
	İşitsel algı/ dil	Dil Gelişim Testi Woodcock- Johnson WISC- IV
	Bireyin performansları arasında farklılık	Woodcock- Johnson WISC- IV
2. Tutarsızlık	Yetenek- başarı tutarsızlığı	WISC- IV Woodcock- Johnson Peabody Bireysel Başarı Testi- Yazı Dili Testi K- ABC
	Zekâ yetersizliği	IQ Testleri
	Davranış bozuklukları	Sınıf Gözlemleri Öğretmen Davranış Değerlendirmesi
III. Dışlama ölçütleri	Kültürel/ çevresel/ ekonomik	Sosyo- metrik Puanlama Okul Notlarının İncelenmesi Konuşma Gelişim Öyküsü

Tablo 1’de öğrenme güçlüğüne tanılama kullanılan değerlendirme araçları verilmiştir. Öğrenme güçlükleri tanımları bileşenlerine ayrılmış ve değerlendirme araçları ile eşleştirilmiştir. Bu tanımların bileşenleri psikolojik işlem

sorunları, tutarsızlık ve dışlama ölçütleridir. Değerlendirme araçları zekâ testleri ve öğretmen değerlendirmelerinden oluşmaktadır.

## 2.7 Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Özellikleri

Okul ortamında karşılaşılabilecek öğrenme güçlüklerinden bazıları aşağıda tabloda belirtilmiştir (Selçuk, 2002).

**Tablo 2**

Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Problemleri

Öğrencilerin Problemleri	
Problem Alanları	Problemler
Genel	Dikkat eksikliği
	Koordinasyon ve denge eksikliği
	Ödevleri tamamlayamama
	Bir alanda iyiyken, diğerinde çok zayıflık
Matematik	Hiperaktivite
	Matematiksel kavramları hatırlayamama
	Toplamada haneleri karıştırma
Okuma	Hikâye problemlerinde zorlanma
	Okurken dikkatini toplayamama
	Akıcı okuyamama
	Kelimeleri ters söyleme
Yazma	Okuduğu satırı sık sık kaybetme
	Harfleri kargacık burgacık yazma
	Bir hizada yazamama
	Tahtadan yazı geçirirken zorlanma
	Çok geç yazma

Öğrenme güçlüğüne sahip olan bireyler öğrenmeye bağlı birtakım güçlükler yaşamaktadırlar. Bu güçlükler matematik, okuma, yazma gibi güçlükleri kapsamaktadır.

Örneğin; okuma bozukluğuna sahip olan birey okurken satırları atlayabilir, anlamı bozabilir, sözcüklerin yerini değiştirebilir, yavaş ya da heceleyerek okuyabilir. Disleksili bireyler çoğunlukla okuma yazmayı öğrenme aşamasında alfabetik kısımda sıkışıp kalır ve ortografik olarak adlandırılan imla aşamasına geçmekte zorluk yaşamaktadırlar (Balcı ve Çayır, 2017). Bu yüzden akademik anlamda yaşıtlarından geride kalabilirler. Akademik performans baz alındığında sağlıklı sınıf arkadaşlarına göre daha düşük bir performans sergileyen disleksili bireyler akranları ile kıyaslandığında okumayı öğrenme konusunda da güçlük çekmektedirler.

Yazma bozukluğuna bağlı öğrenme güçlüğü, bu güçlüğü yaşayan çocuklarda görsel algısında yaşamış olduğu problemlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır ve harflerin ters yazılması, birbiriyle karıştırılması, görülen şekil ya da harflerin tam olarak yazıya dökülememesi gibi güçlüklerin yaşanmasına neden olmaktadır (Ercan, 2001). Bu çocuklar düzgün bir biçimde okuyabilirken olması gerektiği gibi yazamazlar.

Matematik öğrenmede yaşanan güçlük, bu öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda çarpım tablosunu ezberleme ve hatırlamada yaşanan başarısızlık, çizgileri kullanmada, objeleri saymada, tek haneli sayıları toplamada, eldeli sayılarda eldeleri unutmada, sembollerini tanımada, şekillerini kopya etmede ve algısal becerilerde yaşanan güçlük şeklinde tanımlanabilir. Bu bireyler çok sayılı dizileri ayırt edememekte ve çarpma, bölme sayılarını uygun sıralayamamaktadır (Ercan, 2001). Aynı zamanda bu çocuklar basit sayıları toplama çıkarma gibi işlemleri gerçekleştiremezken matematik kurallarını da ezberlemede problem yaşarlar ve bir rakamın neyi temsil ettiğini algılayamazlar. Bu nedenle cevabı bulabilmek için genelde nesnelere veya parmaklarından yararlanırlar. Yani soyut yerine somut yollar ile hesaplama yaparlar çünkü soyut hesaplama becerileri gelişmemiştir (Elemek, 2008).

Öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklar akademik anlamda yaşıtlarından geride kalırlar. Çünkü harflerin yerini değiştirerek okuyabilir ve böylece

okuduklarını yanlış anlayabilirler, doğru biçimde yazamayabilirler, yazdıklarını yanlış yazabilirler ya da aritmetiklerde başarısız olabilir, çarpım tablosunu unutabilir, sayma sayıları ile basit işlemlerini yapamayabilirler böylece yaşlılarından geriye düşerler. Akabinde kıyaslanmaya maruz kalabilirler ve farkındalığa sahip olmayan bir eğiticiye denk gelmişler ise öğrenim hayatları boyunca öğrenme güçlüğüne sahip olduklarının farkında olmayabilirler.

Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrenciler çok sayıda başarısız deneme geçirir ve öğrenilmiş çaresizliğe maruz kalabilirler. Bunun bir sonucu olarak sınıflarında aktif konumdan pasif konuma düşebilir ve eğitim süreçlerini bu şekilde devam ettirme çabası içine girebilirler. Çünkü etkinliklere katılmaktan kaçınmaktadırlar. Sorunları çözmekten kaçınır ve çözümü eğitimcilerinden beklerler. Etkinliklere dâhil edilmek istediklerinde genelde reddederler. Bu öğrencilerin en tipik davranışlarından biridir (Lerner ve Johns, 2011).

Öğrenilmiş çaresizliğin bir sonucu olarak çocuklar ileriki yaşlarında özgüven eksikliği yaşamaktadırlar. Çünkü yıllar süren başarısızlık tabloları vardır ve bu başarısızlıkların çözülmesi için kendilerini işin içine dâhil etmek istemezler, aksine öğretmenlerinin yönlendirmesini beklerler (Faouri, 1998). Özgüven eksikliği yaşanmasının nedeni öğrenilmiş çaresizlik bağlamında ele alınsa da akademik başarıdaki düşüş ve sosyal kabul gibi durumlarda kılavuz olarak ele alınabilir (Raviv ve Stone, 1991).

Bu kişiler kendileri gibi öğrenme güçlüğüne sahip olan diğer bireyler ile çok kolay arkadaşlık ilişkileri kurabilir ve geliştirebilirler. Sosyal kabul bazında değerlendirildiğinde az kabul gördükleri için kendileri gibi öğrenme güçlüğü yaşayan yaşlıları ile iletişim kurmakta daha başarılıdırlar. Sosyal rollerini tam anlamıyla kavrayamazlar ve sosyal sorunları diğer bireylere oranla daha yüksektir (Nelson ve Harwood, 2011).

Esen ve Çiftçi'ye göre (1998), öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrenciler genellikle şu özellikleri gösterirler:

- a. Kendisinden talep edileni anlama ve sıra ile yapmada güçlük
- b. Kendisinden talep edileni istenilen sürede tamamlayamama
- c. Kendini bir işe vermede güçlük, sıkılganlık
- d. Okuma-yazmada güçlük ve seviyenin altında olma

- e. Sınıf içinde okunan metinleri takipte güçlük
- f. Okunan metni çok kısa bir süre içinde unutmak

## 2.8 ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE SAHİP BİREYLERİN EĞİTİMLERİ

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için BEP adı verilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı önerilmektedir. Bu program çocuklarda kişiye özel oluşturulmaktadır. Öğretmenlerin bu programı başlatması için önce öğrenciye karşı tanılama yapması gerekmektedir. Bu kapsamda erken tanılama oldukça önemlidir. Erken tanılamada aile ve rehber öğretmen ya da psikolog ile iş birliği halinde sürecin ilerletilmesi bireylerin eğitimi açısından yararlı olmaktadır. İlgili programın özel eğitim uzmanı ve veli/öğretmen arasında yazılı bir anlaşma yapılmaktadır. Bu anlaşma, psikolog ya da psikolojik danışmanın bilgileri ve yönlendirmeleri ışığı altında yapılmalıdır. Öğrencinin hedefleri, performans düzeyi, özel eğitim ve hizmetleri, planlar ve hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığı gibi maddeleri içermeli ve karşılamalıdır (Selçuk, 2002).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda en sık kullanılan eğitim programları ve stratejileri şunlardır (Korkmazlar, 2003):

- Kephart'ın algısal-motor modeli: Ona göre öğrenme bozukluğu olanlarda kaba motor, ince motor, görsel algı ve beden imajının geliştirilmesine önem verilmektedir. Tedavisinde kaba motor çalışmalarda yürüme tahtası, ritmik hareketler önemlidir.
- Getman'ın eğitim programı: Gelişimci görüşe dayanır. Getman'ın eğitim programında genel koordinasyon, denge, el-göz koordinasyonu, göz hareketleri, şekil tanıma, görsel hafıza egzersizleri ağırlıktadır.
- Frostig eğitsel terapi yaklaşımı: Görsel algıya ve dikkate önem verir. Algısal becerilerin otomatikleşmesi için sürekli tekrarlanması gerekir. Uygun algılama için gerekli olan unsur da dikkattir. Örneğin; çocuk "b" harfinin şeklini öğrenirken harfin şekline ve çizgilere dikkatini yoğunlaştırmalıdır. Bu nedenle dikkat yoğunlaştırma eğitimi algı becerisinin eğitimi kadar önemlidir ([www.kayram.net/edergi/05/ozelogrenmeguclugu.doc](http://www.kayram.net/edergi/05/ozelogrenmeguclugu.doc)).
- Piaget'in bilişsel gelişim kuramı: Zekâ eylemiyle kişi, dışsal gerçekliğin gerekliliklerine uyum sağlarken, aynı zamanda zihinsel yapılarını eksiksiz olarak korumaktadır. Oyun ise; kişi, olayları ve nesnelere, mevcut zihinsel

yapılarının içine almaktadır. Piaget, birbirini izleyen üç sistemi -alıştırma oyunu, sembolik oyun ve 24 kurallı oyun tanımlayarak çocukların yaşamın ilk yedi yılındaki oyunlarının evriminin ana hatlarını çizmiştir (Nicolopoulou,1993).

- Duyulara dayanan akademik terapi: Okuma yazma eğitimi ile beraber kullanılan görsel, işitsel, kinestetik duyulara dayalı bir pedagojik yaklaşımdır. Bu terapi, ödevlerin yüksek sesle tekrarı, yüksek sesle okuma, harfleri kopyalama, parmak boyları ve kum tepsilerinin üzerinde durma gibi çeşitli etkinlikler içerir (Ersoy ve Avcı, 2001).
- Valett'in 1974 tarihli psiko- pedagojik terapi programı: Gelişimci görüşe göre bu terapi programı, kaba-motor, dil, kavram, sosyal gelişim alanlarını da içeren çok sayıda alıştırmadan oluşmaktadır (Öztürk vd., 2011).

Kavashlıoğlu (1993) öğrenme güçlükleri olan çocukların eğitimlerinde dikkat edilecek konuları şöyle sıralar:

Sınıf öğretmeni, öğrenme güçlüğü olan çocuk ile bir anlaşma yapmalı ve çalışma programı ilgi duyup başarılı olduğu konularla birlikte kendisinin de bilinçli olduğu güçlüğ alanlarını kapsamalıdır.

- Başarı duygusunu hissedebileceği az miktarda ödev verilmelidir.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrencinin öğrenimini kolaylaştıracak araç gereçlerden yararlanılmalıdır.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrenciye grup çalışmalarında sorumluluk verilmelidir.
- Sınıf içinde algı-motor alıştırmalarına (gör-çiz, duy-oku, gör-yaz, duy-yaz vb.) ve oyunlara (resimli hafıza kartları, resimli bulmacalar, resimli öyküler vb.) yer verilmelidir.
- Denge ve devinim alıştırmaları ayrı bir saatte yapılmalıdır.

İlgili alanyazında ortaya konulan öğretim uyarlamaları ise şu şekilde verilebilir:

- Doğrudan Öğretim Yöntemi: Açık anlatım, aktif öğretim, uygulamalı davranış analizi, duyarlı öğretim, veri tabanlı öğretim olarak da isimlendirilmektedir.



Doğrudan öğretim yöntemi, konuları küçük basamaklarla sunan ve öğrencilerin sunumlardan ne kadar yararlandıklarını belirlemek için sürekli değerlendirme yapmayı içeren bir yöntemdir. Bu yöntemde sorumluluk, öğretmenden başlayarak aşamalı olarak öğrenciye aktarılır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Doğrudan öğretimde bir basamakta öğrenme gerçekleştikten sonra daha karmaşık olan basamağın öğretimine geçilir. Doğrudan öğretimde davranışsal öğrenme ilkeleri “pekiştirme, ipucu vb.” kullanılır (Gürsel, 2017).

- İş birliğine Dayalı Öğrenme: Öğretmenin sınıfı düzenlemesi ve yönetmesi için oldukça zengin uyarlamalar içeren bir yöntemdir. Özel gereksinimli öğrencilerle birlikte sınıfta yer alan tüm öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarını geliştirmek hedeflenir. Sınıftaki öğrenciler, arkadaşlarıyla yarışmak ya da onlardan ayrı bireysel çalışmak yerine, ortak bir akademik amaç için birlikte çalışırlar. Bu yöntemde dayalı öğrenmede öğretmen, öğrenme ortamını sınıfta yer alan tüm öğrencilerin grup amaçlarına katkıda bulunacağı biçimde düzenler. Bu yöntemde öğrenciler ortak bir ürün oluşturmak için yalnızca kendi başarıları için odaklanmaz, aynı zamanda gruptaki diğer öğrencilerin performanslarını artırmak için de gayret ederler (Sucuoğlu vd., 2006).
- Keşif Yoluyla Öğrenme: Öğretmen merkezli doğrudan eğitim yönteminin aksine, keşfedici öğrenmede öğretmenin rolü, öğrenciye kendi keşfini yapması için yol gösterici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve rehberlik edici olmasıdır. Keşfedici öğrenme, çözüme ilişkin çok az yönlendirmeyle problemin ve/veya soruların öğrenciye sunumunu içerir (Sucuoğlu vd., 2006).
- Çoklu Duyuya Dayalı Öğretim (Multisensori): Bu yaklaşımın temeli, öğretim sırasında birden fazla duyuya hitap eden bir uyarlamanın, bireyin öğrenme olasılığını artırmasına dayanmaktadır. Fernald Yöntemi ve Gillingham Yöntemi bu öğretim içerisinde yer almaktadır. Fernald Yöntemi kelime ağırlıklı iken, Gillingham Yöntemi ses-harf ilişkisi odaklıdır. Bu sistemlerde genellikle görsel ve işitsel yöntemler harekete dayalı ve dokunsal uyarılarla birlikte kullanılmaktadır (Balıkçı, 2017). Sidekli ve Yangın’a (2005) göre Orton-Gillingham’ın en önemli özelliği, yazılı dil ve onun sunduğu fonetik elemanlar arasında bir bağlantı kurmaya çalışan yapılandırılmış programın varlığıdır.

- Yapılandırma ve Uyaranların Azaltılması: Özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden dikkat bozuklukları, aşırı hareketlilik gibi sorunlar yaşayan çocuklar için öğrenme ortamı uyaranların azaltılması yaklaşımına göre düzenlenir. İlk olarak zihinsel yetersizliği olan çocuklarda kullanılan bu yaklaşım, sonradan özel öğrenme güçlüğü yaşayanlar için uyarlanmıştır. Yaklaşımına göre öğretmen; günlük yapılacak olan etkinliklerin her dakikasını planlamakta, gereksiz zaman harcanması durumunu ortadan kaldırmaktadır. Aynı zamanda çevredeki uyaranları en aza indirmek esasına dayalı olarak yerleri halıyla kaplama, camları yalıtma, sınıf duvarlarındaki resimleri kaldırma, yazı tahtasını sınırlı bir şekilde kullanma gibi düzenlemeler yapılmaktadır (Polat, 2013).

### 3.BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesinde yürütülen adımlar ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nitel araştırma modeli içerisinde yer alan temel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Temel araştırma yöntemi ile araştırmadaki olgulara ilişkin gerçekliğin doğasını ortaya koyarken “ne ve nasıl” sorularına cevap aranır. Temel araştırmanın amacı anlamak, açıklamak ve araştırma olgusuyla ilgili temel örüntüleri açıklamaktır (Patton, 2014). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında ne bildikleri, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri nasıl belirledikleri, bu öğrencilerin nasıl özelliklere sahip olduğu ve öğretim etkinliklerinde nasıl olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu bilgiler ışığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında pedagojik yaklaşımlarını anlamak ve açıklamak için temel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

#### 3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, Ordu ili ve Altınordu ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 6 farklı okulda görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Katılımcı olarak belirlenen sınıf öğretmenlerinin demografik ve mesleki özelliklerini gösteren istatistiksel veriler tablolastırılmış olup aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3**

Katılımcıların Demografik ve Mesleki Bilgilerine Göre Dağılımları

ÖĞRETMEN	DEMOGRAFİK VE MESLEKİ BİLGİLER				
	YAŞ	CİNSİYET	MESLEKİ DENEYİM YILI	KIDEM	ÖĞRENİM DURUMU
Ö1	30	Kadın	7. Yılı	6-10	Yüksek Lisans
Ö2	52	Kadın	31. Yılı	21+	Lisans

(Devam ediyor)

**Tablo 3 (Devam)***Katılımcıların Demografik ve Mesleki Bilgilerine Göre Dağılımları*

Ö3	37	Kadın	15. Yılı	11-15	Lisans
Ö4	54	Erkek	30. Yılı	21+	Lisans
Ö5	34	Kadın	12. Yılı	11-15	Lisans
Ö6	51	Kadın	30. Yılı	21+	Lisans
Ö7	37	Kadın	13. Yılı	11-15	Lisans
Ö8	27	Kadın	5. Yılı	1-5	Lisans
Ö9	36	Erkek	12. Yılı	11-15	Lisans
Ö10	39	Kadın	16. Yılı	16-20	Lisans
Ö11	56	Kadın	35. Yılı	21+	Lisans
Ö12	39	Kadın	17. Yılı	16-20	Lisans
Ö13	53	Kadın	32. Yılı	21+	Lisans
Ö14	59	Kadın	37. Yılı	21+	Lisans
Ö15	52	Kadın	34. Yılı	21+	Lisans
Ö16	63	Kadın	45. Yılı	21+	Lisans
Ö17	52	Kadın	32. Yılı	21+	Lisans
Ö18	33	Kadın	12. Yılı	11-15	Lisans
Ö19	36	Erkek	11. Yılı	11-15	Lisans
Ö20	41	Erkek	18. Yılı	16-20	Lisans
Ö21	41	Erkek	20. Yılı	16-20	Lisans
Ö22	49	Erkek	23. Yılı	21+	Lisans
Ö23	46	Erkek	27. Yılı	21+	Lisans
Ö24	49	Erkek	24. Yılı	21+	Lisans
Ö25	57	Erkek	37. Yılı	21+	Lisans
Ö26	52	Kadın	32. Yılı	21+	Lisans
Ö27	36	Kadın	14. Yılı	11-15	Lisans
Ö28	50	Erkek	26. Yılı	21+	Lisans
Ö29	41	Kadın	19. Yılı	16-20	Lisans
Ö30	50	Kadın	26. Yılı	21+	Lisans

Tablo 3’te görüldüğü üzere çalışmaya 20 kadın ve 10 erkek sınıf öğretmeni olmak üzere 30 sınıf öğretmeni katılmıştır. Kadın sınıf öğretmenleri araştırmanın

%66.67'sini oluşturmaktayken erkek öğretmenler araştırmanın %33.33'ünü oluşturmaktadır. Bu dağılım araştırma açısından uygun bulunmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasında mesleğini 1-5 yıldır yapan 3 sınıf öğretmeni (%3,33), 6-10 yıldır yapan 1 sınıf öğretmeni (%3.33), 11-15 yıldır yapan 7 sınıf öğretmeni (%23,31), 16-20 yıl arasında 5 sınıf öğretmeni (%16.67) araştırmaya katılırken 21 yıl ve daha fazla zamandır sınıf öğretmenliği yapan bireylerin sayısı 16'dır (%53.33).

Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 3'e göre, 30 sınıf öğretmeninden 29'u lisans mezunu iken, 1 sınıf öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin gerçek isimleri gizli tutulmuştur.

### **3.3 VERİ TOPLAMA SÜRECİ**

Bu araştırmanın verileri Ordu ili sınırları içerisinde elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla yapılacak uygulamalar için ilk olarak Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (Ek-2). Daha sonra Ordu İli Altınordu ilçesinde bulunan okullara gidilerek okul müdürlerinin izni alınmış, uygulamaya katılacak okulların hangileri olacağı belirlenmiştir.

Veri toplama aşamasında, çalışma grubuna alınmasına karar verilen her okulun yöneticileriyle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve yöneticilerle birlikte araştırmaya dâhil edilecek potansiyel öğretmenler belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından bilgilendirilmeleri istenmiştir. Belirlenen öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak çalışmaya gönüllülük esası dikkate alınarak dahil olmak isteyen öğretmenlerden gönüllü katılım formunu doldurmaları istenmiştir. Verilen bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler ile belirlenen plana göre çalışma için uygun gün ve saatler belirlenmiş ve görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler yapılırken okulun fiziki koşulları göz önünde bulundurularak araştırma süresince sessiz bir ortamda belirlenen program ve plana uygun olacak şekilde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme sürecinde katılımcı ile araştırmacı arasında güven oluşturulmak istenmiş olup bunun için bazı adımlar izlenmiştir. Öncelikle araştırmaya katılım gösteren kişilere araştırmanın amacı ve araştırmayı yapan kişinin kimliği

konusunda bilgiler verilmiştir. Daha sonra görüşme sürecinde kullanılacak formda yer alan soru sayısı, görüşmenin ortalama süresi, görüşme esnasında kendilerine bazı sorular sorulacağı ve sorulan sorulara verilen cevapların sadece bu araştırma kapsamında değerlendireceği hususunda bilgi aktarılmıştır. Çalışma sonrasında katılımcının kimlik bilgilerinin gizli kalacağı belirtilerek kimlik bilgilerinin kayıt altına alınmayacağı ifade edilmiştir. Bu bağlamda sorulara içten ve samimi yanıtlar vermelerinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Son olarak görüşmenin etik kuralları hakkında aktarımda bulunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, araştırmaya katılmaktan vazgeçebilecekleri, görüşmenin herhangi bir yerinde katılımı sonlandırılabilceği ve bütün soruları cevaplama zorunluluğunun olmadığı, istemedikleri soruları cevaplama dan geçebilecekleri söylenerek sahip oldukları haklar aktarılmış olup görüşme sonucunda elde edilen verilerin nasıl muhafaza edileceği hakkında da bilgi verilmiştir. Katılımcılara elde edilen bilgilerin sadece bu çalışma kapsamında kullanılacağına ve bilgilere sadece araştırmacı ve tez komite üyelerinin ulaşabileceği söylenmiş katılımcıların izin vermeleri halinde, ses kayıtlarının incelenmesi yapıldıktan sonra silineceği belirtilmiştir. Yapılan tüm açıklamalardan sonra katılımcıların tamamı ses kaydı alınmasını izin vererek araştırma verileri elde edilmiştir.

### **3.4 VERİ TOPLAMA ARACI**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisidir. Bunun nedeni bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla, yapılan araştırmada görüşme yönteminin kullanılması uygun bulunarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiş olup araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Yapılan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği gerekliliklerine dayalı olarak veri üretilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri, karşılaştıkları sorunları ve beklentilerini saptamak amacıyla; gerçekleştirilen görüşmelerin derinlemesine bilgi gereksinimi

doğuracağı öngörülerek buna imkân sağlaması bakımından araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Buna uygun olarak araştırmacı, araştırma sürecince yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ilkelerine bağlı kalmıştır.

Araştırmada katılımcı olarak yer alan sınıf öğretmenlerinin ayrıca mesleki ve şahsi bilgilerine yer vermek amacıyla araştırmacı tarafından demografik bilgi formu geliştirilmiştir. Geliştirilen demografik bilgi formunun içeriğinde katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki deneyim yılı, okuttukları sınıf düzeyi ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışma durumlarına ait bilgiler yer almaktadır.

### **3.4.1 Görüşme Sorularının Oluşturulması**

Araştırmada görüşme soruları geliştirme sürecinde sırasıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Öncelikli olarak öğrenme güçlüğü üzerine öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyan ilgili alanyazın taranmıştır. Sonrasında öğrenme güçlüğü hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilebilmesi ve araştırmanın amacına uygun olması açısından yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşmelerin yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hakkında pedagojik yaklaşımlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. İlgili tekniğin ilkelerine uygun olacak şekilde görüşme formu geliştirilmiştir.

Araştırmada katılımcı olarak yer alan sınıf öğretmenlerinin ayrıca mesleki ve şahsi bilgilerine yer vermek amacıyla araştırmacı tarafından demografik bilgi formu geliştirilmiştir. Geliştirilen demografik bilgi formunun içeriğinde katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki deneyim yılı, okuttukları sınıf düzeyi ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışma durumlarına ait bilgiler yer almaktadır.

Alanyazın doğrultusunda geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu nitel araştırma yöntemlerine dayalı çalışma yürütmüş ve bu konu alanında uzman 2 araştırmacıya sunularak görüş alınmıştır.

Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular konunun amacıyla bütün olacak şekilde sıralanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması

aşamasında araştırmacıya derinlemesine bilgi edinmesini sağlayacağı ön görülerek her bir soru için destekleyici sorulara yer verilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu, ilkokulda görev yapan öğrenme güçlüğü hakkında deneyimi olan dört sınıf öğretmene inceletilmiştir. Ayrıca eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programlarından mezun, alanında deneyimli ve öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerle çalışmış, çalışmaya katılmaya gönüllü 3 sınıf öğretmeni ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön görüşmede araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile iletişim kurularak görüşmelerin gerçekleşeceği tarih ve saat planlaması yapılmıştır. Ön görüşmede katılımcı sınıf öğretmenlerine, görüşme sırasında ses kayıt cihazı ile kayıt alınacağı bilgisi verilerek sözlü onayları alındıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön uygulamada veri toplama aracı için bir ders saatinin (40 dakika) yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca ön görüşme yoluyla araştırmacı görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları nasıl aktarması gerektiği konusunda tecrübe edinmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından katılımcı sınıf öğretmenlerinin ifadeleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri, soruların yeterli ve ihtiyacı kapsadığı görüşünü belirtmesi üzerine iki akademisyen uzman görüşü alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formundaki sorular, araştırmacının amacına hizmet edebileceği anlaşıldıktan sonra uygulanmıştır. Görüşme soruları Ek 2’de yer almaktadır.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Bu araştırmada görüşme yolu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. İçerik analizi yönteminde temel amaç, elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesine ve analiz edilmesine, böylece araştırma bulgularında toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu kapsamda, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanır. İçerik analizinin temeli, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde, içerik analizinde izlenen birtakım aşamalar vardır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların bulunması, (iii) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).



Bu araştırmada görüşme ile elde edilen verilerin analizi yapılırken ilk önce katılımcı ve araştırmacı arasında karşılıklı gerçekleşen görüşmede ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınan görüşmeler, kayıt üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan Microsoft Word Programı kullanılarak bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Bu işlem esnasında katılımcıların ağzından çıkan her kelime ve duraksama anlamlı ya da anlamsız olmasına bakılmaksızın kayıt altına alınmış her ses yazıya dökülmüştür. Katılımcı ile araştırmacının görüşme esnasındaki ifadeleri yazıya dökülürken herhangi karışıklığa neden olmaması adına, metin üzerinde farklı renkler kullanılarak yazılmıştır. Sonrasında elde edilen yazılı metinler Microsoft Word Programı kullanılarak tek bir metinde, her soruya ait cevaplar alt alta sıralanmıştır. Bu yolla verilerin organize edilmesi ve raporlaştırılması kolaylaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler detaylı bir Şekilde incelenmiş, sınıf ğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler hakkında mesleki yaklaşımları ile ilgili çıkarımları ortaya koymak amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda gerçekleştirilen analiz aşamaları aşağıda yer almaktadır.

### **3.5.1 Birinci Aşama: Verilerin Kodlanması**

Analizin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği verileri detaylı bir Şekilde inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmayı amaçlar. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilir, başka bir deyişle kodlanır. Bu kodlama bazen bir sözcük ile bazen de birkaç sözcükten oluşan bir deyim ile yapılabilir. Kodlama aşamasında her bir veri satır satır okunur. Araştırmada toplanan verilerin farklı bölümlerinde benzer anlamlara sahip veriler, bu Şekilde aynı kodlarla isimlendirilerek nitel verilerin düzenlenmesine katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Elde edilen verilerden ortaya çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Toplam 402 kod elde edilmiştir. Analizin ilk adımında satır satır analiz yapmak çok önemlidir çünkü bu Şekilde yapılan analizle araştırmacı kavramları, kategorileri ve alt kategorileri kolaylıkla belirler (Güler, Halıcıoğlu ve Tařęın, 2013). Bu araştırmada olduğu gibi nitel araştırmalarda çıkarılan kodlar neticesinde çalışmanın sonucuna ulaşılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 3.5.2 İkinci Aşama: Kategori ve alt kategorilere ulaşılması

Kodlama işleminin tamamlanmasının ardından benzer bakış açısına sahip olan kodlar alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Araştırmanın analiz aşamasında toplamda 33 tane alt kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan alt kategorilere ilişkin tablo aşağıda görüldüğü gibidir.

**Tablo 4**

Alt Kategorilere İlişkin Tablo

Disleksi Kavramı Hakkında Genel Bilgi
Disleksi Kavramı Hakkında Yeterli Bilgim Yok
Diskalkuli Kavramı Hakkında Genel Bilgi
Diskalkuli Kavramı Hakkında Yeterli Bilgim Yok
Disgrafi Kavramı Hakkında Genel Bilgi
Disgrafi Kavramı Hakkında Yeterli Bilgim Yok
Geç ve Güç Öğrenme
Dikkatinin Dağınık Olması
Derse Odaklanamaması
Akademik Derslerde Yaşanan Güçlük
Farklı Davranış ve Tutum
İçe Kapanık
Motivasyon
Sıkılğan
Özgüven Eksikliği
Dikkat Becerisi
Algılama Becerisi
Okuduğunu Anlama
Duyusal (Görsel, İşitsel, Drama vb.) Stratejiler
Oyunlar
Eğitim Teknolojileri
Bireysel Eğitimle Birey Desteklenmeli
Öğretim Görsel ve İşitsel Materyalle Desteklenmeli
Etkinlikler Oyun Temelli Olmalı
Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme Esas Alınmalı

(Devam ediyor)

**Tablo 4 (Devam)***Alt Kategorilere İlişkin Tablo*

Etkinlikler Akran Eğitimi ile Desteklenmeli
Destek Eğitimi Uygulanmalı
Aile Takibi ve Destegi Önemslenmeli
Öğretmen Eğitimi Verilmeli
Öğrencinin Motivasyonu Dikkate Alınmalı
Etkinlikler Öğrenci Düzeyine Uygun Olmalı
Sevgi ve Sabır Gösterilmeli
Kaynaştırma Eğitimine Önem Verilmeli

Bu işlemin ardından benzer alt kategoriler, kategoriler altında birleştirilmiştir. Araştırmada 9 kategoriye ulaşılmıştır. Kategoriye ilişkin tablo aşağıda görüldüğü gibidir.

**Tablo 5***Kategorilere İlişkin Tablo*

Disleksi Hakkında
Diskalkuli Hakkında
Disgrafi Hakkında
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleme Yolları
Duygusal ve Sosyal Özellikler
Zihinsel Özellikler
Öğretim Etkinliklerinde Kullanılan Materyaller
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Süreçleri

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sürekli tekrarladıkları kavramlar belirlenmiştir. Bunlardan yola çıkılarak elde edilen verilere ilişkin kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin sahip olduğu özelliklere göre veriler kategori ve belirlenen kategorilere ilişkin alt kategoriler şeklinde düzenlenmiştir. Bu kapsamda kategorilere ilişkin anlam bütünlüğü sağlanarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

### **3.5.3. Üçüncü Aşama: Verilerin tablolaştırılması ve grafiklerin oluşturulması**

Analiz tabloları dört sütun halinde oluşmaktadır. İlk sütunda kategoriler, ikinci sütunda alt kategoriler, üçüncü sütunda frekanslar ve dördüncü sütunda doğrudan alıntılar yer almaktadır. Her tablonun altında, tablodaki verilere ilişkin grafikler yer almaktadır.

### **3.5.4. Dördüncü Aşama: Bulguların Yorumlanması**

Veri analizinin son aşamasında ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların ortaya çıkarılması yer almaktadır. Ortaya çıkan kodlara ve kategorilere göre verilerin düzenlenmesi ve betimlenmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Son aşamada sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analiz edilmesi sırasında ortaya çıkan kodlara ve temalara göre direkt alıntılardan yola çıkılarak araştırmacının ulaştığı sonuçlar ile diğer araştırmacıların sonuçları tartışılmış olup sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin frekanslara yer verilmiştir. Bu kapsamda belirlenen kategori ve alt kategorilere ilişkin anlam bütünlüğü sağlanarak elde edilen araştırma verileri yorumlanmıştır.

## **3.6. GEÇERLİK-GÜVENİRLİLİK**

Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme teknikleri ile yürütülen araştırmalarda, elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” gerekliliklerinin uygulanmasını gerektirmektedir (Linkoln ve Guba, 1985).

Nitel araştırmalarda üretilen verilerin inandırıcılığını artırmak için uzun süreli iletişim, uzman incelemesi ve katılımcı doğrulaması teknikleri öneri olarak sunulmaktadır (Linkoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009; Patton, 2014). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için kullanılan tekniklerden veri kaynakları ile uzun süreli iletişim kurmak, araştırmacının varlığından kaynaklanan olumsuz etkiyi en aza indirmek için önerilmektedir (Linkoln ve Guba, 1985). Bu araştırmanın veri toplama süreci, 6 hafta sürmüştür. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin çoğu, iki ya da üç oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

İnandırıcılığı artırmanın bir diğer yolu, katılımcı doğrulamasıdır. Yapılan araştırmada deşifre edilen görüşmeler, öğretmen görüşlerine göre analiz edilmiştir.

Öğretmenlerden gerçekleştirilen görüşmelerin yazılı kayıtlarını incelemesini isteyerek kendi düşüncelerini yansıtmadığı ifadeleri düzeltmeleri ya da çıkarılması için belirtmeleri istenmiştir. Böylelikle katılımcı öğretmenlerin rızası olmayan hiçbir görüşü araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamanın başka bir yolu ise, katılımcıların sayı ve özellikleri, nasıl seçildikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin detaylı bir şekilde açıklanmasıdır (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmada yöntem başlığı altında yer alan veri toplama aracının oluşturulma süreci, veri analizi adımları, analiz birimlerinin sayısal değeri ve dağılım oranları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Böylece araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için atılan adımlardan diğer bir gereklilik sağlanmıştır.

Nitel araştırmada aktarılabirlik gerekliliğini sağlamak için detaylı betimleme ve örneklem seçimi gibi teknikler tercih edilmesi tavsiye edilmektedir (Merriam, 2009). Detaylı betimleme, yapılan araştırmada toplanan verilerin okuyucuya yorum katmadan sunulmasıdır (Linkoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada detaylı betimlemede açık davranılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak, bulgular bölümünde 11 kategorinin kapsamında yer alan 33 alt kategoriye ilişkin tanımlayıcı alıntılar başlığına yer verilmiştir. Böylece doğrudan alıntılama imkânı olmayan öğretmen görüşlerinin neler olduğunun anlaşılması kadar alt kategorilerin de yansıttığı bakış açısının daha doğru bir biçimde anlaşılması amaçlanmıştır. Daha sonra ise bulgular bölümünde her alt kategoriye ilişkin doğrudan alıntılar aktarılmıştır. Yapılan her iki adım da araştırmanın detaylı betimleme gerekliliğini sağlamıştır.

Nitel araştırmada kontrol edilebilirliği sağlamak adına katılımcıların özelliklerinin detaylı bir şekilde betimlenmesi, araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde aktarılması, veri analizinde elde edilen kavramsal çerçevenin ve varsayımların belirtilmesi, veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı olarak aktarılmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın “yöntem” ve “bulgular” bölümü, belirtilen her bir ögenin ayrıntılı bir biçimde aktarılmasına dikkat edilerek sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın kontrol edilebilirliğini sağlamak amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen verilerin analizinde kategori oluşturma aşamasında, araştırmacı tarafından oluşturulan kodların, nitel araştırma yürütmüş farklı iki araştırmacıya sunularak uzman görüşleri alınmıştır.

Kodlayıcı güvenilirliği çalışması kapsamında uzmanlar ile analiz bulgu ve içeriği paylaşarak araştırma verileri ile analiz bulguları arasındaki ilişkinin uyumunun incelenmesi istenmiştir. İki uzmandan alınan değerlendirmeler araştırma verileri ve bulguları arasında birebir uyum olduğu yönünde olmuştur.

### **3.7. ARAŞTIRMANIN ETİĞİ**

İnsanların içinde olduğu tüm araştırmalarda takip edilmesi gerekli olan kurallar ve ihlal edilmemesi gereken ilkeler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Niteliksel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yürütülmüş bu araştırmada da etik kurallara uymaya dikkat edilmiştir. Bu araştırma Ordu ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile yapılmıştır. Öncelikli olarak okullarda gerçekleştirilen görüşmeler öncesinde Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Bu süreçte millî eğitim müdürlüğüne araştırma taslağı, veri toplama aracı ve araştırmacının öz geçmişi hakkında bir dilekçe ile Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni ve ardından Ordu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan, Etik Kurul Onayı alınmıştır. Araştırmaya Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gelen izin ve etik kurul onayı sonrasında başlanmıştır. Araştırma kapsamında ilgili makamdan alınan araştırma izni Ek 2'de yer almaktadır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Onay formunun okunmasının ardından sözlü olarak izinleri alınmış ve araştırmadan istedikleri zaman çekilebilme haklarına sahip oldukları ifade edilmiştir. Kimlik bilgilerinin tümüyle gizli tutulacağı, mahremiyet ve gizlilikle ilgili alınan tüm önlemler araştırmaya katılan öğretmenlere aktarılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin planlaması yapılırken öğretmenlerin ara derslerdeki boş saatleri tercih edilmiştir. Görüşme sürecinin araştırmacı dışındaki kişiler tarafından öğrenilmesinden ortaya çıkacak zararların önüne geçebilmek için, görüşmeler katılımcı ve öğretmene tahsis edilen bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı ses kaydına alınmıştır. Öncelikle ses kaydı için katılımcılardan izin alınmıştır. Ses kayıtlarının yazılı olarak deşifre edilmesinin ardından kayıtlar silinmiştir. Ses kayıtları öğretmen ile tanışma aşamasından sonra alınmaya başlanmıştır. Bunun bilgisi öğretmenlerle paylaşılmıştır. Görüşme

yapılan katılımcıların kişisel verileri araştırmada kullanılmamış ve gizlilik kapsamında sadece araştırmacı tarafından bilinen kod isimleri kullanılmıştır. Araştırma raporuna aktarılacak olan görüşmelerin alıntılanmasında, kişilerin kimlik bilgilerini deşifre edebilecek verilerden sakınılmıştır.

Etik kurallar gereğince araştırma verilerinin topluma faydalı olabilmesi için araştırma raporunun öneriler bölümünde ğretmen eğitimcilerine ve politika yapıcılara birtakım önerilerde bulunulmuştur.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Yapılan inceleme, araştırmanın alt problemlerine cevap bulunmasını amaçlamaktadır. Bulgular her bir soru altında araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak öğretmen görüşlerinin belirtilmesi biçiminde ortaya konulmuştur.

#### 4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Disleksi, Diskalkuli ve Disgrafi Kavramları Hakkında Pedagojik Farkındalıkları

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “Sınıf öğretmenlerinin Disleksi, Diskalkuli ve Disgrafi kavramlarına yönelik pedagojik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri” Tablo 6’de yer almaktadır.

**Tablo 6**

Sınıf öğretmenlerinin Disleksi, Diskalkuli ve Disgrafi Kavramları Hakkında Pedagojik Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategori	f	Doğrudan Alıntılar
Disleksi Hakkında	Genel Bilgi	29	Disleksi öğrencinin okuma harfleri öğrenme noktasında yaşadığı sıkıntıdır. Öğrencinin okuma güçlüğü harf ve kelimeleri tanımada bunları birleştirme noktasında yaşadığı sıkıntılardır (Ö.1). Bildiğimiz kadarıyla disleksi çocuğun zihinsel bir eksikliği olmadığı halde okuma yazma problem çözme mantık yürütme ya da ilişkiler kurmada eksiklik göstermesi diye biliyorum (Ö.4). Dislekside harfleri rakamları algılamalarında ya da sayfa düzeni algılamalarında sıkıntılar oluyor. Harfleri öğrenmede hafızalarında tutmada problem yaşanıyor (Ö.15).
	Disleksi Kavramı Hakkında Yeterli Bilgim Yok	1	Bu kavramlarda uzman değilim (Ö.20).

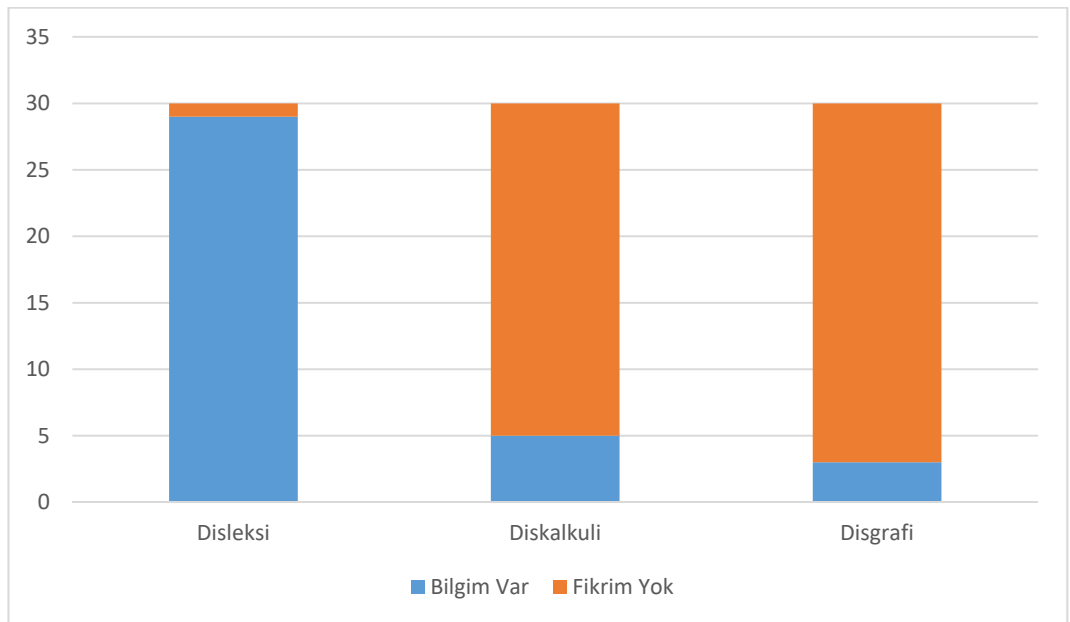
(Devam ediyor)



**Tablo 6 (Devam)**

*Sınıf öğretmenlerinin Disleksi, Diskalkuli ve Disgrafi Kavramları Hakkında Pedagojik Farkındalıklarına ilişkin görüşleri*

Diskalkuli Hakkında	Genel Bilgi	5	Matematik becerilerinde yaşadığı problemlerdir (Ö.1). Diskalkuli ise bildiğim kadarıyla matematikteki öğrenme güçlüğüdür (Ö.5). Matematikte yaşadığı sorunlardır (Ö.8).
	Diskalkuli Kavramı Hakkında Yeterli Bilgim Yok	25	Bir fikrim yok (Ö.11) Bilgim yok (Ö.29)
Disgrafi Hakkında	Genel Bilgi	3	Öğrencilerimizin yazı yazmadaki yaşadığı güçlüktür (Ö.8) Yazı yazmada yaşadığı güçlüktür (Ö.1). Disgrafi yeni yeni hayatımıza girmiş bir kavram olup öğrencilerin yazı yazmada yaşadığı zorluktur (Ö.3).
	Disgrafi Kavramı Hakkında Yeterli Bilgim Yok	27	Disgrafi hakkında bir bilgim yok. Sanırım yazma ile ilgili birtakım sorunlar (Ö.11). Bir fikrim yok (Ö.13) Bilgim yok (Ö.18)



Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında ilk olarak sınıf öğretmenlerinin disleksi, diskalkuli ve disgrafi kavramlarına yönelik pedagojik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin genelinde ( $f= 29$ ) disleksi yani öğrenme güçlüğü kavramının bilindiği görülmekle beraber öğretmenlerden sadece ( $f= 1$ )’i bu kavramlar hakkında uzman olmadığı görüşünü dile getirmiştir. Bunun yanı sıra disgrafi ve diskalkulinin daha az bilindiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin birçoğu ( $f= 25$ ) diskalkuli, ( $f= 27$ ) disgrafi kavramlarına yönelik bilgi düzeyleri hakkında “*bir fikrim yok*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Fikri olmayan öğretmenlerin daha önce yazma bozukluğu ve matematik öğrenme güçlüğüne dair öğrencilerinin olmadığı düşünülmektedir. İlgili öğretmenler yorum kısmında tüm öğrenme güçlüklerinin daha iyi öğrenilmesinin yararlı olacağı konusunda ortak noktada bulunmuştur. Diğer öğretmenlerin ise konuya oldukça hâkim oldukları, tüm bozukluklara ilişkin yorum yaptıkları ve görüş belirttikleri görülmektedir.

#### 4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleme Yollarına İlişkin Pedagojik Yaklaşımları

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Gözlem ve Deneyimlerine Dayanarak Belirleme Yollarına İlişkin pedagojik yaklaşımlarına ilişkin görüşleri” Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7**

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Gözlem ve Deneyimlerine Dayanarak Belirleme Yollarına İlişkin Pedagojik Yaklaşımları

Kategori	Alt Kategori	f	Doğrudan Alıntılar
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleme Yolları	Geç ve Güç Öğrenme	16	Diğer öğrencilere göre daha yavaş öğrenen, daha geride kalan, anlama düzeyi daha geride olan öğrencilerdir (Ö.2).
			En sık söz edilen konu ise verilen bilgileri diğer öğrencilere göre daha zor öğrenmeleridir (Ö.5). Zor öğrenip çok çabuk unutması. Bu çocukların dikkatleri dağınık oluyor (Ö.16). Çocuk toplulukta öğrenme

(Devam ediyor)

### Tablo 7 (Devam)

*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Gözlem ve Deneyimlerine Dayanarak Belirleme Yollarına İlişkin Pedagojik Yaklaşımları*

		<p>gerçekleştiremiyorsa, akranlarına göre geride kalıyorsa öğrenme güçlüğü var demektir (Ö.17).</p> <p>Akranlarına göre aynı sürede öğrenememesi, kazanımı edinmemesi olarak nitelendirebilirim (Ö.20).</p>
Dikkatinin Dağınık Olması	18	<p>Ders esnasında zaten bu öğrencilerin dikkat eksikliği göze çarpıyor ve aynı zamanda konuya odaklanamaması, anlayamaması ayrıca özel olarak onunla ilgilenmem gerektiği noktasındaki gözlemlerim buna ilişkin sıkıntılarını gösteriyor (Ö.1).</p> <p>Dikkatlerinin kolay bir şekilde dağıldığını dolayısıyla derste motivasyonlarının düştüğünü, kendilerinin dışlanmış hissettiklerini gözlemlemiştim (Ö.8).</p> <p>Bu öğrencilerin dikkatleri çok çabuk dağılabiliyor (Ö.13).</p> <p>En sık söz edilen özellikleri dikkatlerinin kısa olmasıdır (Ö.28).</p>
Derse Odaklanamaması	7	<p>Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencim uzun süre odaklanmakta güçlük yaşıyor (Ö.18).</p> <p>Dikkatleri dağınık oluyor ve odaklanmakta zorluk çekiyorlar (Ö.13).</p> <p>Ders esnasında zaten bu öğrencilerin dikkat eksikliği göze çarpıyor ve aynı zamanda konuya odaklanamaması, anlayamaması ayrıca özel olarak onunla ilgilenmem gerektiği noktasındaki gözlemlerim buna ilişkin sıkıntılarını gösteriyor ya da bazı konular arasındaki bağlantıyı kuramaması hemen öğrenememesi en belirgin göstergesidir bence. Bu noktada bu öğrencilerin ders esnasında bir arada olmasını mantıklı buluyorum (Ö.1).</p> <p>Odaklanma sorunu yaşıyor. Dersi</p>

(Devam ediyor)

## Tablo 7 (Devam)

*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Gözlem ve Deneyimlerine Dayanarak Belirleme Yollarına İlişkin Pedagojik Yaklaşımları*

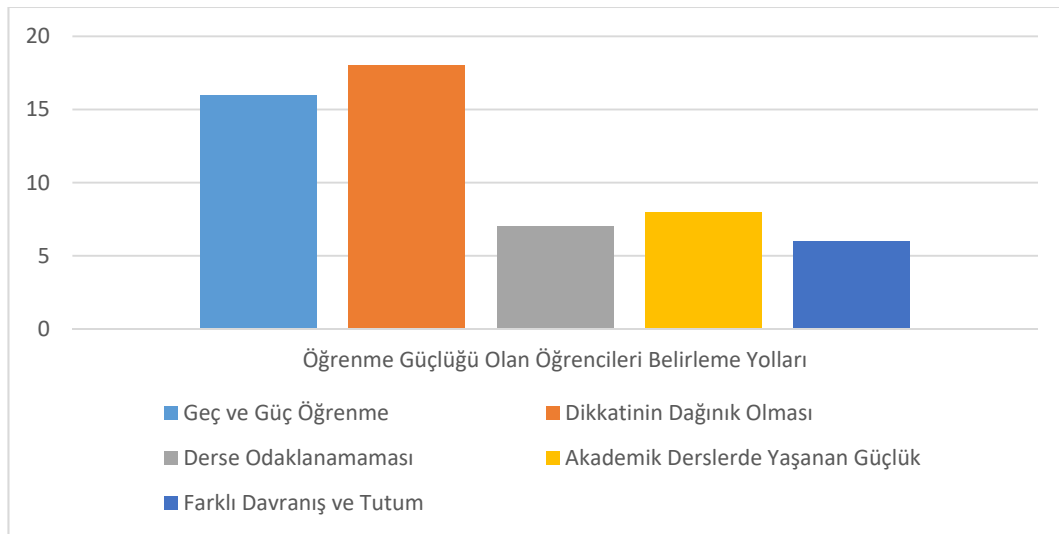
		<p>dinlemiyor. Farklı şeylerle ilgileniyor ders esnasında. Ekstra çalışmalarla bu öğrencileri sürece dahil ediyorum. Öğrencinin bilgiyi kavradığını zannediyorsunuz fakat bellekten siliniyor. Sınıfta seviye farkı var ve herkese hitap etmek çok güç (Ö.26).</p>
Akademik Derslerde Yaşanan Güçlük	8	<p>Bu öğrencilerde en çok sayısal derslerde çok güçlük çekiyorlar. Ya da kasları ile ilgili mesela yazı ile ilgili çalışmalarda sıklıkla karşılaştıklarım var. Bunlarda da mesela akademik olarak çok hızlı düşünen çocuklar düşündükleri ile yazdıkları aynı hızda gitmedikleri için genellikle yazıları kötü oluyor. Yani düzgün yazamıyorlar (Ö.6).</p> <p>Örneğin matematiksel bir problem yaşıyor. İşlemleri anlamakta, sayıları tanılamakta güçlük çekebiliyor veya tam tersi. Türkçede okumakta zorluk çekiyor (Ö.9).</p> <p>Öğrenme güçlüğü diğer öğrencilerle aynı yaş seviyesinde olmalarına rağmen aynı akademik başarıyı gösterememeleridir. Bu güçlük okuma yazmada, matematikte toplama çıkarmada olabilir. Öğrenmeleri geç tamamlanıyor (Ö.21).</p> <p>Tanımladığımız grubun gerisinde kalan, Türkçede okumada, matematikte işlemlerde güçlük çeken öğrencilerdir (Ö.29).</p>
Farklı Davranış ve Tutum		<p>Genellikle çocuklar çok dağınık ve sıkılgan oluyorlar (Ö.12).</p> <p>Keşfedilmedikleri takdirde içine kapanık olurlar. Ya da aksine sınıfta kendilerini ispatlamak için olumsuz tutum sergileyebilirler (Ö.23).</p> <p>Kalem tutuşlarından matematiksel algıya kadar sınıfta farklılık gösteriyorlar. Yönergeye uymakta zorlanıyorlar. Arkadaş ilişkilerinde</p>

(Devam ediyor)

## Tablo 7 (Devam)

### *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Gözlem ve Deneyimlerine Dayanarak Belirleme Yollarına İlişkin Pedagojik Yaklaşımları*

6 davranış problemleri yaşıyorlar. Fark ediliyor bu çocuklar (Ö.15).  
Bu öğrencilerde öğrenmeye istekleri oluyor fakat öğrenmede yetersiz hissettiklerinde kendilerini geri çekmek gibi davranış problemleri yaşıyoruz. En sık gözlemlediğimiz özellik bu. Yapamadıklarını hissettikleri anda hemen kendilerini geri çekiyorlar. Bu yüzden destek olarak yanlarında olduğumuzu hissettirerek nasıl öğrenmeleri gerektiğini öğreterek bu süreci biraz daha onlar için yavaşlatarak geçirmemiz de fayda var(Ö.3)



Çalışmanın ikinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleme yollarına ilişkin görüşleri incelendiğinde her öğretmen soruya cevap vermiş ve görüşlerini yorumlayarak belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin çoğu ( $f= 16$ ) bu öğrencilerin geç ve güç öğrenme gerçekleştirdiklerini, öğrenmeye karşı yaşadıkları zorluk yüzünden kendilerini sınıftan soyutladıklarını, motivasyonlarının diğer öğrencilerden düşük olduğunu özellikle akademik konuların işlenmesi söz konusu olduğunda sıkıldıklarını ve öğrenmede güçlük yaşadıklarını ( $f = 8$ ), dikkatlerinin dağınık olduğunu ( $f= 18$ )

derse odaklanmakta ( $f= 7$ ) zorlandıklarını fakat işitsel, görsel ve duyuşal uyarınları arttırıldığında dikkatlerini daha rahat toparlayıp derse daha iyi odaklanabildiklerine dair görüşlerini bildirmiştir. Bu görüşleri, öğrencilerin yanında olmaları gerektiği ve öğrenciler ile kaynaşabilmesi adına özel etkinlikler düzenlemelerinin önemi ile desteklemişlerdir. Sürecin yavaşlatılması, öğrencinin odağının toplanması için türlü etkinlikler düzenlenmesi, gerekirse öğrencinin öğretmen masasına oturtulması ve özel olarak ilgilenilmesi sonucunda belirlendiğine ilişkin görüşler ise tüm öğretmenlerde ortaktır.

Öğretmenlerin bir kısmı ise ( $f= 6$ ) öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin farklı davranış ve tutum sergilediklerini belirtmiştir. Sınıf içi ve sınıf dışındaki kurallara uyamama, verilen yönergeyi yerine getirmeme, arkadaş ilişkilerinde olumsuz tutum sergileme vb. davranışlar gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Görüşler incelendiğinde öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin dikkat çekmek, kendini öğrenme ortamından soyutlayabilmek gibi sebeplerle bu tip davranışlar gösterebileceği düşünülmektedir. Düşük sayıda da olsa öğretmenlerden birkaçı ( $f= 5$ ) öğrenme güçlüğü ile karşılaştıklarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi için aile, rehber öğretmen ve psikolog ile iş birliği halinde sürecin yönetilmesindeki önemi özellikle vurgulamışlardır.

#### 4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Hayatında Karşılaştığı Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Pedagojik Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan “Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Hayatında Karşılaştığı Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Pedagojik Görüşleri” Tablo 8’ da yer almaktadır.

**Tablo 8**

Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Hayatında Karşılaştığı Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Pedagojik Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategori	f	Doğrudan Alıntılar
Duygusal ve Sosyal Özellikleri	İçe Kapanık	12	Bu öğrenciler ders süresince diğer arkadaşlarından geri kalıyorlar. Geri kalmanın verdiği içine kapanıklık ve kendini ifade edememe özgüven eksikliği, yanlış cevaplama düşüncesinden

(Devam ediyor)

## Tablo 8 (Devam)

### *Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Hayatında Karşılaştığı Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Pedagojik Görüşleri*

		eksikliği, yanlış cevaplama düşüncesinden kaynaklı olarak diğer öğrencilere göre bu anlamda bir sıkıntı yaşıyorlar (Ö.19).
Motivasyon	16	<p>Sürekli bireysel desteğe ihtiyaç duymakta ve geride kaldığını hissettiği zaman motivasyonu zaman zaman düşmekte (Ö.3).</p> <p>Daha zor öğrenen öğrenciler çok hızlı öğrenen öğrencileri gördüğü zaman demoralize olup yapamayacaklarını düşünebiliyorlar. O yüzden onları biraz daha morallerini artırmak amacıyla birebir almak ya da motivasyonlarını yükseltmek açısından birkaç konuşma yapmak ya da kendi seviyelerine göre kolaydan zora doğru öğretmenin daha olumlu olacağını düşünüyorum (Ö.5).</p>
Sıkılğan	9	<p>Genellikle öğrenciler akademik derslerde çok çabuk sıkılıyorlar. Beceri derslerinde ise daha başarılı oluyorlar ve o derslerde daha mutlular ilişkileri daha iyi sınıfta dersi dinleme derse katılım beceri derslerinde çok daha fazla. Akademik derslerde ise biraz sıkılıyorlar. Hatta bu süreçte kalemle oynama çantayla oynama yere bir şeyler düşürme vb. davranışları var. Bunlar da o derslerden sıkıldıklarını o dersi anlamadıklarını gösteren tepkiler gösteriyorlardı (Ö.6).</p> <p>Bu öğrencim derste çok çabuk sıkılıyor. Küçük motor gelişimi zayıf olduğu için yazı yazamıyor (Ö.11).</p> <p>Genellikle çocuklar çok dağınık ve sıkılğan oluyorlar (Ö.12).</p> <p>Öğretmen olarak genele hitap ettiğimiz için öğrencilerde diğer öğrencilerden geride kaldıkları zaman dersten sıkılıyor ve kopuyorlar. Farklı şeylerle ilgileniyorlar. Yapmaya çalıştıkça ve yapamadıkça daha içine kapanıyorlar ve bazen sinirleniyorlar (Ö.29).</p>
Özgüven Eksikliği	11	<p>Yapamadıklarında bu durumdan olumsuz etkileniyorlar. Başarısız olma söz konusu olduğu için özgüven eksikliği ortaya çıkıyor (Ö.12).</p> <p>Bu öğrenciler ders süresince diğer arkadaşlarından geri kalıyorlar. Geri kalmanın verdiği içine kapanıklık ve kendini ifade edememe özgüven eksikliği, yanlış cevaplama düşüncesinden kaynaklı olarak diğer öğrencilere göre bu anlamda bir sıkıntı yaşıyorlar (Ö.19).</p>

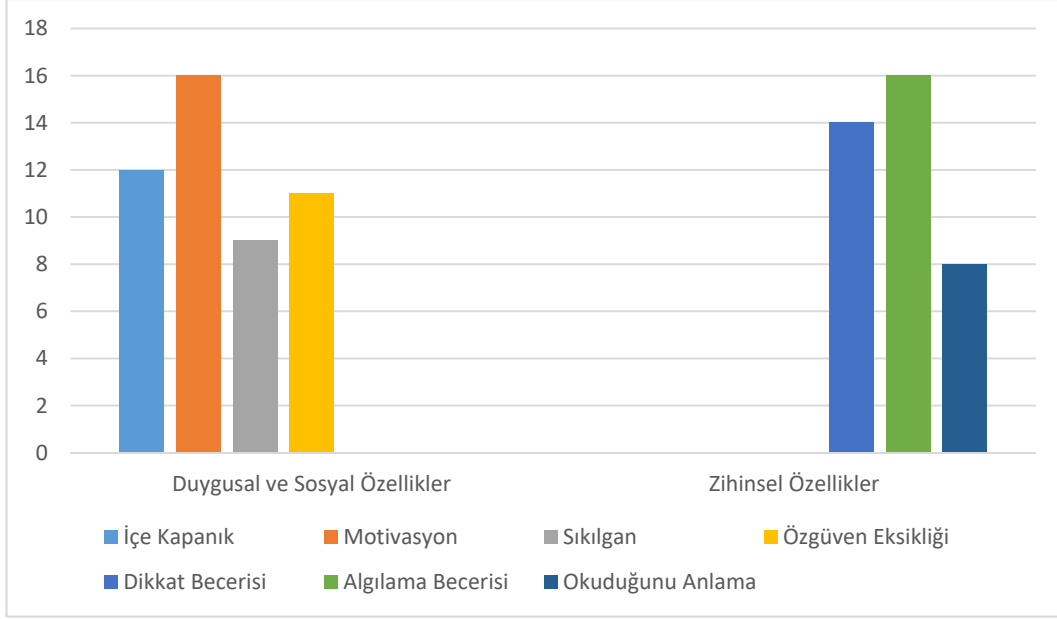
(Devam ediyor)

**Tablo 8 (Devam)**

*Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Hayatında Karşılaştığı Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Pedagojik Görüşleri*

		Zihinsel Özellikler		
			Beceri	Sıklık
Dikkat	Becerisi	14	Ders esnasında zaten bu öğrencilerin dikkat eksikliği göze çarpıyor. Derse odaklanamıyor (Ö.1).	
			Dikkatlerinin kolay bir şekilde dağıldığını dolayısıyla derste motivasyonlarının düştüğünü, kendilerinin dışlanmış hissettiklerini gözlemlemiştim (Ö.8).	
			Bu öğrencilerin dikkatleri çok çabuk dağılabiliyor, derste farklı şeylerle uğraşılıyor (Ö.13).	
Algılama	Becerisi	16	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencim uzun süre odaklanmakta güçlük yaşıyor. Dinlerken dikkati çabuk dağılıyor (Ö.18).	
			Bu öğrencilerle birebir ilgilenilmesinden yanayım. Aksi takdirde dikkatleri dağılıyor. Gruptan kopuyorlar. Odaklanma sıkıntısı yaşıyorlar. Sınıf ortamından ayrı bir ortamda birebir ilgi gerekir (Ö.25).	
			Dikkat eksikliği var. Odaklanma sorunu yaşıyor. Dersi dinlemiyor. Farklı şeylerle ilgileniyor ders esnasında (Ö.26).	
Okuduğunu	Anlama	8	Kalem tutuşlarından matematiksel algıya kadar sınıfta farklılık gösteriyorlar. Yönergeye uymakta zorlanıyorlar (Ö.15).	
			En sık söz edilen konu ise verilen bilgileri diğer öğrencilere göre daha zor öğrenmeleri ve algıda yaşadıkları güçluktur (Ö.5).	
			Örneğin matematiksel bir problem yaşıyor. İşlemleri anlamakta, sayıları tanılamakta güçlük çekebiliyor veya tam tersi. Türkçede okuduğunu anlamakta zorluk çekiyor. Kimi çocuk sayıları ters görebiliyor, kimi çocuk harfleri algılamakta güçlük çekebiliyor (Ö.9).	
			Davranış olarak bir problem yaşamadık fakat okuma-yazma ve okuduğunu anlamada sorunları vardı (Ö30).	





Duygusal ve sosyal özellikler kategorisine yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ilişkin görüş bildirirken birtakım ortak görüş birliklerine varmışlardır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bireysel özelliklerinden, duygusal ve sosyal özelliklerine yönelik görüşlerini belirten sınıf öğretmenlerinin çoğu bu öğrencilerin içe kapanık ( $f= 12$ ), motivasyonlarının düşük ( $f= 16$ ), özgüvenlerinin yetersiz ( $f= 11$ ) ve sıkılğan ( $f= 9$ ) olduklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bu bireylerin motivasyonları diğer öğrencilerden düşük olmakta ve derslerde çok çabuk sıkılğanlık göstermektedirler. Bu davranışların birçok nedeni olabilir. Bireyin sosyal yaşantısı, sınıf ortamı, öğretmen tutumu, kendini ifade etmekte zorlanması gibi faktörler neden olmuş olabilir. Akademik anlamda güçlük çekmesi de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bir başka özellik ise bu öğrencilerde görülen özgüven eksikliğidir. Bu bireyler yanlış cevaplama kaygısı, başarısız olma düşüncesi, akademik olarak arkadaşlarından geride kalmaları ve kendini ifade edememe gibi sebeplerden ötürü kendilerine güvenememektedir. Bu durumun onlarda yarattığı başarısızlık hissi onları kendi öğrenme süreçlerinden soyutlamakta ve özgüven duygularını zedeleyebilmektedir.

Ortaya konulan bir diğer görüş ise öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, içe kapanık davranış göstermektedirler. Bireyin kendini ifade etmekte güçlük

yaşaması, akran ve çevre baskısı, okul-sınıf ortamı, öğretmen tutumları gibi etmenler bireyin içe kapanık olmasında etkili olmuş olabilir.

Zihinsel özellikler kategorisine yönelik görüşler incelendiğinde öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, bireysel özelliklerinden zihinsel özellikleri hakkında görüşlerini belirten öğretmenlerin çoğu, bireylerin, dikkat becerilerinin düşük olduğunu ( $f= 14$ ), algılama becerilerinin zayıf olduğunu ( $f= 16$ ) ve okuduklarını anlamakta zorluk yaşadıklarını ( $f= 8$ ) ifade etmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, bireylerin dikkat becerilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Görüşlerde ifade edildiği gibi dikkati dağınık bir öğrenci; derste farklı uğraşlarla ilgilenebilir, derse odaklanmakta zorluk yaşar, verilen yönergeleri yerine getirmekte güçlük çekebilir. Bu durum derste öğretilenleri anlamamasına neden olabilir. Dolayısıyla öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin gerek akademik başarısının gerekse sosyal ve duygusal hayatının bu süreçte olumsuz yönde etkilendiği düşünülmektedir. Bireyin dersi ilgi çekici bulmaması, sınıfın fiziki ortamının uygun öğrenme şartlarını sağlamaması gibi etkenler de dikkat problemi yaşamalarına neden olabilir. Bu bakımdan dikkat dağınıklığının nedenleri de öğrenme güçlüğü ile ilişkili olup önem arz etmektedir.

Görüşlerde belirtilen bir diğer özellik ise algılama becerilerinin zayıf olduğu yönündedir. Algı problemi öğretmenlerin görüşlerine göre; bu güçlüğü yaşayan bireylerin geç ve güç öğrenip öğrendikleri bilgileri çok çabuk unutması, verilen yönergeleri takip etmekte ve bir işi sırasına uygun bir şekilde tamamlamakta zorluk yaşaması şeklindedir.

Başka bir görüş ise bu bireylerin okuduklarını anlamakta yaşadıkları sorunlardır. Okuma ve okuduğunu anlama, öğrenme güçlüğü'nün başka bir boyutu olarak düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin özellikleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Yapılan öğretmen görüşlerine yönelik, Türkçede okuma ve okuduğunu anlamakta başarılı olan bir öğrenci matematikte, problem çözme vb. becerilerde aynı başarıyı gösteremeyebilir. Bireyin okuduğunu anlamakta güçlük çekmesi farklı ders alanlarıyla da ilişkili olup başarıyı olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Genel olarak yapılan görüşler incelendiğinde, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bireysel özelliklerinin heterojen olup kişiden kişiye farklılık gösterdiği görüşü ile ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinden ( $f= 2$ )'si, meslek hayatında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle hiç karşılaşmadığını ifade etmiştir.

#### 4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Görüşleri” Tablo 9’ de yer almaktadır.

**Tablo 9**

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Görüşleri

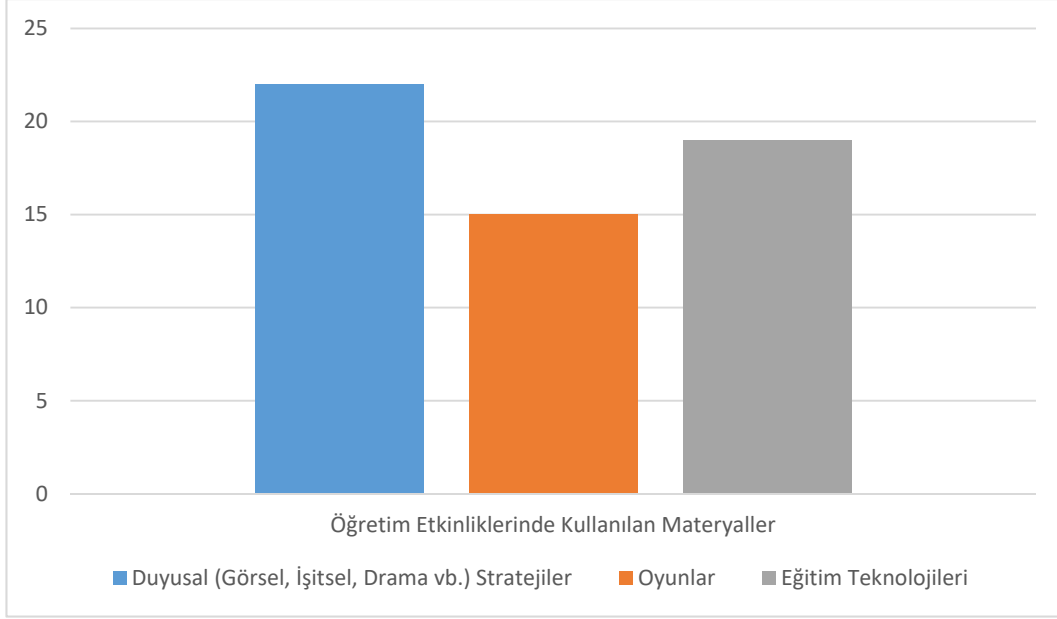
Kategori	Alt Kategori	f	Doğrudan Alıntılar
Öğretim Etkinliklerinde Kullanılan Materyaller	Duyusal (Görsel, İşitsel, Drama vb.) Stratejiler	22	Özellikle kitap okuma konusunda çok zorlandıkları, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak zor olduğu için genelde öğrencilere okunacak metnin videolarını onlara çizgi film halinde hazırlıyorum. Onlar izlerken kitaplarından ya da dinlerken kendi kitaplarından takip ettiklerinde sürece daha çok dahil oluyorlar (Ö.5). Özellikle dramayı çok tercih ediyorum. Sınıfımız tiyatro alanı gibidir. Onları eğlendirerek, şarkı söyleterek öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamları hazırlıyorum (Ö.15). Kişiyi özgü öğrenme modelini dikkate alarak anlatılan herhangi bir konuyu işitsel duyuşsal görsel olarak her açıdan vermeye çalışıyorum (Ö.18).

(Devam ediyor)

**Tablo 9 (Devam)**

*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Görüşleri*

Oyunlar	15	<p>Kendi öğrencilerimden yola çıkarak havanın güzel olduğu zamanlarda matematik dersini beden eğitimi dersine uyarlıyorum. Örneğin top oynarken sayıları sayıyoruz (Ö.21).</p> <p>Oyun tüm öğrenciler için çok faydalıdır ve sıkça yaptırım. Tekerlemeler, bilmeceler bu öğrenciler için çok etkili oluyor (Ö.30).</p> <p>Elimden geldiğince kullanmaya çalışıyorum. Bazen masal anlatarak dersi oyunlaştırabiliyorum. Bu şekilde içimden ne gelirse çocuğun istek ve arzusuna göre şekilleniyor (Ö.13).</p>
Eğitim Teknolojileri	19	<p>Eğitim teknolojilerini etkin kullanıyorum. Bilgisayar ve internette çalışmalarımızı bol bol uyguluyoruz. Bunu sadece Türkçe dersi için düşünmüyorum. Türkçede başarılı olup matematikte öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde var. Bu çocukların duyularına hitap ederek özgüven kazanmalarını sağlayarak teknolojiyi bol bol kullanıyorum (Ö.19).</p> <p>Daha çok görsel, dediğiniz gibi sadece işitsel bir anlatımdan ziyade özellikle teknolojiyi de kullanarak etkileşimli tahtalar bilgisayarlar kullanarak, hikâyeleştirerek benzeri şekilde anlatımlar yapıyorum (Ö.20).</p> <p>İnternet ve dijital ortam öğrencilerin ilgi duyduğu bir alandır. Burada özel programlar var. Bu programlar belirli saatlerde ebeveyn gözetiminde faydalanması sağlanabilir. Örneğin MENTAL-UP programı. Görsellerle müzik eşliğinde öğretim gerçekleştirilebilir. Akıllı tahtadan faydalanıyoruz. İlgili videolar izleterek öğrenimi kolaylaştırıyoruz (Ö.27).</p> <p>Birden fazla duyuya hitap etmeliyiz. Çocukların hepsi teknoloji çocuğu. Mutlaka kullanmalıyız. Ve çocuğun ilgisini çekebilecek merak uyandırabilecek her şeyi dersin içine katmalıyız (Ö.9).</p>



Dördüncü alt problem olan sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretim etkinliklerinde kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştıracak etkinliklere yöneldiği görülmektedir.

Belirtilen görüşlere göre sınıf öğretmenlerinin çoğu ( $f= 22$ ) duyuşal (Görsel, işitsel, drama vb.) içeren öğretim etkinliklerinden faydalandığını, öğretim etkinliklerini oyun temelli desteklediğini ( $f= 15$ ) ve eğitim teknolojilerinden yararlandıklarını ( $f= 19$ ) belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler diğere öğrencilerden daha çabuk unuttuğu ve daha yavaş öğrendiği için öğrenmelerinin kalıcı olmasını sağlayacak görüntülü ya da sesli etkinlikler düzenlendiği, oyun temelli bir dersin, tüm öğrenciler için daha faydalı olacağı ve bu durumun sınıf ortamına da olumlu katkılar sağlayacağı, öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek dersin verimini artıracacağı düşünölmektedir.

Genel olarak görüşler incelendiğinde, her öğrencinin sorunu yalnızca kendine özel ve biricik kabul edildiğinden öğrenciye özel eğitim ve etkinlikler düzenlediklerinden bahsetmişlerdir. Buna örnek olarak bazı öğrenciler için animasyonlu videolar hazırlanması, bazı öğrenciler için metinlerin oyunlaştırılması, bazı öğrenciler için ise teknolojidenden yararlanılması verilebilir. Öğretmenlerin özellikle teknolojik kaynaklardan yararlanması günümüz koşullarının normal haline gelmiştir. Önceki yıllarda öğretmen öğrenme güçlüğü olan öğrencisi için kâğıt ve kalem gibi materyaller kullanırken, günümüzde İpad,

bilgisayar, telefon, animasyon, efekt kullanma gibi yöntemlere başvurabilmektedirler. Bunun sebebi olarak ise sınıf öğretmenleri, bu etkinliklerin birden fazla duyuya hitap etmesi ve öğrencinin dikkatini çekme noktasında daha kolay olduğu görüşündedir.

#### 4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim-Öğretimlerine İlişkin Pedagojik Yaklaşımları

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Etkinliklerine İlişkin Pedagojik Görüşleri” Tablo 10’ de yer almaktadır.

**Tablo 10**

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim Öğretimlerine İlişkin Pedagojik Yaklaşımları

Kategori	Alt Kategori	f	Doğrudan Alıntılar
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Süreçleri	Bireysel Eğitimle Birey Desteklenmeli	25	Bu çocuklarla bireysel ilgilenilmesi gerekiyor. (Ö.9). Okullarda mutlaka BEP sınıfları olmalı. Çok programlı ve planlı bir şekilde bu çocuklara BEP uygulanmalı. Yoksa bu çocuklar aynı sınıfta olduğunda birtakım sıkıntılar oluyor (Ö.11). Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciyi öğretmen mutlaka tespit etmeli ve öğretmen bu öğrenciyi asla ayırtmamalı, onu topluma kazandırmak adına bireysel ilgilenmeli (Ö.18). Birebir eğitimin daha etkili olacağını düşünüyorum (Ö.20). Bu öğrencilerle birebir ilgilenilmesinden yanayım. Aksi takdirde dikkatleri dağılıyor. Gruptan kopuyorlar. Odaklanma sıkıntısı yaşıyorlar. Sınıf ortamından ayrı bir ortamda birebir destek sağlamalıyız (Ö.25).
	Öğretim Görsel ve İşitsel Materyalle Desteklenmeli	20	Şu var ki birçok duyuya hitap edilmesi önemli. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hangi alanda eksikliği varsa veya hangi alanda öğrenmeyi seviyorsa biliyorsunuz ki her öğrencinin farklı bir öğrenme yöntemi vardır. Ona göre bir öğretim yöntemi seçmek daha doğrudur. Görsel, işitsel, dokunsal materyallerle öğrencinin birçok alanda etkileşim kurabildiği teknikler kullanılmalıdır (Ö.1).

(Devam ediyor)

## Tablo 10 (Devam)

### *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim Öğretimlerine İlişkin Pedagojik Yaklaşımları*

		<p>Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler biliyorsunuz farklı öğrencilerdir. Onlara görsel işitsel drama gibi bu stratejileri kullanmak gerekir. Resimler kullanılabilir. Ses kayıtları, videolar ve drama etkinlikleri kullanılması gerekir. Teknolojiyi fazla kullanmak gerekir (Ö.2).</p> <p>Bu çocuklar için öğrenme tekniğini çoklu zekâ kuramına yönelik görsel, işitsel, dramatizasyon şeklinde ilerletmek gerekir. Çünkü tek tip öğrenme şekliyle öğrenmeleri çok zorlaşıyor (Ö.3).</p> <p>Tabiki bu çocukların görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme alanları farklı oluyor. Ve bu öğrenme alanlarına göre etkinlikler ya da dikkat çekme stratejileri kullanarak görsel slayt ve sunumlardan faydalanılabilir. Çocuğun öğrenme profiline göre hareket etmek gerekiyor (Ö.8).</p> <p>İçerik sizi drama yapmaya canlandırma yapmaya konuyu anlamlandırmaya yönlendiriyorsa gereğini yapmalıyız. Tekdüze bir anlatımdansa birden fazla duyuya hitap etmeliyiz. Çünkü işittiğinin ve gördüğünün bir kısmını hatırlayabiliyorsunuz. Ama yapıp gördüğün bir şeyin nerdeyse tamamını hatırlayabiliyorsunuz. Birden fazla duyuya hitap etmeliyiz. Çocukların hepsi teknoloji çocuğu. Mutlaka kullanmalıyız. Ve çocuğun ilgisini çekebilecek merak uyandırabilecek her şeyi dersin içine katmalıyız (Ö.9).</p>
Etkinlikler Oyun Temelli Olmalı	14	<p>Oyun her öğrenci için öğrenme alanıdır. Haliyle bu öğrenciler için de oyunlardan faydalanmak gerekir (Ö.1).</p> <p>Öğrencilerin en çok sevdiği teknik oyunlarla öğretindir. Yaşına uygun zekâ oyunları çocukların matematik başarısını artırabilir. Akıl oyunları özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenme seviyesini artırır (Ö.27).</p>
Yaparak Yaşayarak öğrenme esas alınmalı	9	<p>Biraz daha kendilerinin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri, kâğıttan okuyarak ya da yazarak ya da sadece dinleyerek değil de onların da öğrenme içinde aktif olabilecekleri yöntemlerin olabileceğini düşünüyorum (Ö.5).</p>

(Devam ediyor)

## Tablo 10 (Devam)

### *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim Öğretimlerine İlişkin Pedagojik Yaklaşımları*

		<p>Öğrenme tekniklerinde öğrenirken çocukların direk yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri uygulanmalı. Sadece öğretmenin anlatım yöntemi kullanılmamalı. Öğrenci sayısı kalabalık olmayan sınıflarda örneğin 20 kişilik sınıflarda grup oyunları yaparak ve öğrencilerin birçok şeyi kendilerinin yaptığı sınıf ortamı hazırlamak lazım. Örneğin yaptıkları bir resmi çerçeveleme gibi birlikte yapılmalı ve herkese bire görev verilmeli. Yapararak yaşayarak öğrenme yöntemi çocuklar üzerinde daha etkili oluyor (Ö.6).</p> <p>Yapararak yaşayarak öğrenmeleri gerekiyor. En iyi öğrenme şekli bu. Düz bir doğrudan anlatımda çok güçlük çekiyorlar. Kendilerinin yaptığı öğretimde daha kaliteli öğreniyorlar (Ö.9).</p> <p>Bence en uygun öğretim tekniği yaparak ve yaşayarak öğrenmedir. Öğrenci kendisi yapacak ve yaptığını da arkadaşına kendisi öğretecektir (Ö.23).</p>
Etkinlikler Akran Eğitimi ile Desteklenmeli	6	<p>Bu çocukların yaşlarıyla beraber olması gerekiyor. Akran öğrenmesi öğretmenin verdiği eğitimden çok daha ileridir. Çocuk akranından daha iyi öğrenir. Daha çabuk öğrenir. Bu çocukların en az kısıtlayıcı ortamda olması gerektiğini düşünüyorum (Ö.9).</p> <p>Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sınıf ortamında birlikte olmasını doğru bulan öğretmenlerdim. Çocuklar geç de olsa konuyu kavrayabiliyorlar. Akran eğitimi sayesinde konuyu kavrayabiliyorlar (Ö.10).</p> <p>Öğretmenin öğrenciyi yetiştirdiği kadar öğrencinin de öğrenciyi yetiştirdiği kanaatindeyim. Birbirlerine yardımları oluyor ve birbirlerine karşı daha tahammüllüler. Öğretirken de öğreniyorlar. Bunu zevkle yapıyorlar. Akran iş birliği ile öğrenmelerini desteklemeliyiz (Ö.15).</p> <p>Akran iş birliği açısından arkadaşlarının ona destek vermesi, yardımcı olması açısından katkısı olduğunu düşünüyorum (Ö.18).</p>

(Devam ediyor)



**Tablo 10 (Devam)**

*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim Öğretimlerine İlişkin Pedagojik Yaklaşımları*

		Bu öğrenciler yaşlarıyla mutlaka aynı sınıfta olmalı. Akran eğitimi çok faydalı oluyor (Ö.27).
Destek Eğitimi Uygulanmalı	5	Okulda ayrı bir alt sınıf oluşturularak onlarla özel olarak çalışılması gerektiğini düşünüyorum (Ö.22). Bu tür öğrencilere destek eğitimi verilerek faydalı olunabileceğini düşünüyorum (Ö.28).
Aile Takibi ve Desteği Önemszemeli	7	Öğretmen, aile ve çocuk üçlüsü birlikte yol almalı ve ona göre davranılmalı. Ayrıca veli bu konuda bilgilendirilmeli ve bilinçli olmalı ki çocuğun yapamadığı şeylerde onu zorlayarak tembellik yaptığı düşünülmemeli. Çünkü çocuklar başarısız ve mutsuz oluyorlar. Okula gelmek istemiyorlar. Kesinlikle veli öğretmen ve öğrenci birlikte hareket etmelidir (Ö.6). Bu öğrencilerin eğitiminde aileye de büyük görevler düşüyor. Konuları bol tekrar etmek ve pekiştirmek gerekiyor. Aksi takdirde öğrenme kalıcı olmuyor (Ö.26). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar özel çocuklar. Zaman içinde bunu tamamlayabiliyorlar. Ama bu süreci doğru yönetmek gerekir. Bunun içinde çocukla birebir çalışmanın tekrarın aile ile de iş birliği içinde olmanın çok büyük önemi var. Bizim okulda yaptıklarımızın ailenin evde pekiştirmesi çok önemli. Bu süreç çocuk içinde yıpratıcı oluyor. O nedenle bu süreci iyi yönetirsek öğrenciler bu süreci hasarsız atlatabilir (Ö.15).
Öğretmen Eğitimi Verilmeli	7	Artık eğitim hayatımızın bir parçası öğrenme güçlüğü ve genel anlamda birçok çocukta gözlemleyebildiğimizi görüyorum. Biz sınıf öğretmenleri ve anaokulu öğretmenleri olarak bu konuda bilgilendirilmemiz gerektiğini ve hatta üniversitede bunun ders içinde özellikle bir bölüm olarak bilgilendirilmesi gerektiğine inanan bir öğretmenim. Çünkü bu konuda ne kadar bilgi sahibi olursak bu çocuklara yardım şeklimizde o kadar iyi ve kaliteli olacaktır diye düşünüyorum(Ö3). Bu konularda daha profesyonel eğitim almamız gerekiyor. Çünkü bu çocuklarda sınıflarda birer ikişer yer alıyor. Bu çocukların

(Devam ediyor)

## Tablo 10 (Devam)

### *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim Öğretimlerine İlişkin Pedagojik Yaklaşımları*

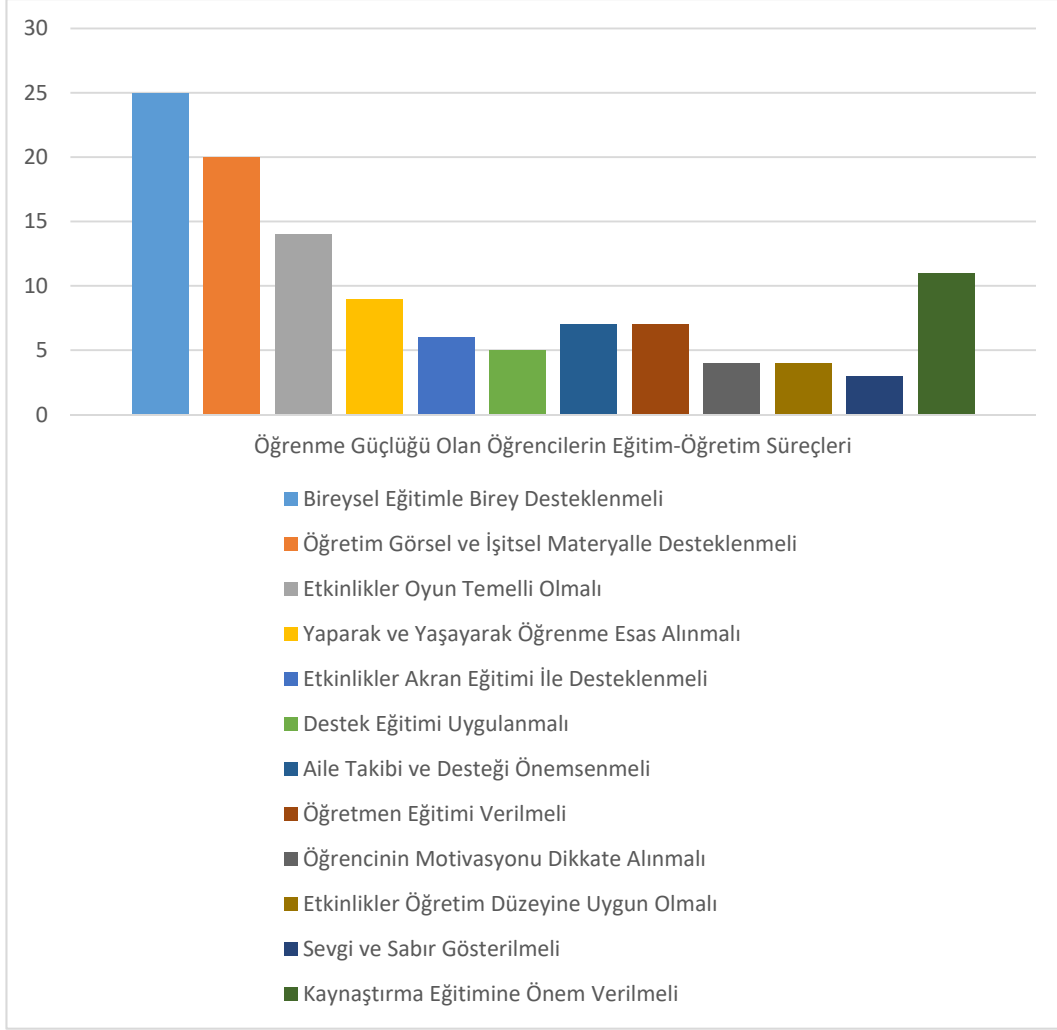
		<p>geride kalmasını engellemek için sınıf öğretmenlerinin biraz daha profesyonel eğitim alması gerekir (Ö.19).</p> <p>Sınıf öğretmenlerine profesyonel eğitim verilmeli (Ö.20).</p> <p>Bütün sınıf öğretmenlerinin mutlaka özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bu çocuklara nasıl faydalı olabileceği, nasıl tanı konulabileceği veya hangi tekniklerin uygulanabileceği konusunda araştırma yapmalıdır. Eğitim fakültelerinde özellikle bu alanlarda öğretmenler yetiştirilmelidir (Ö.28).</p>
Öğrencinin Motivasyonu	4	<p>Bu öğrencilerin dikkatlerinin kolay bir şekilde dağıldığını dolayısıyla derste motivasyonlarının düştüğünü, kendilerinin dışlanmış hissettiklerini gözlemlemiştim. Daha çok bu yönde onları desteklemeli ve motivasyonlarını artırarak derste onların ilgisini çekecek etkinlikler sunarak onların da katılımlarını sağlamalıyız (Ö.8).</p> <p>Daha zor öğrenen öğrenciler çok hızlı öğrenen öğrencileri gördüğü zaman demoralize olup yapamayacaklarını düşünebiliyorlar. O yüzden onların biraz daha morallerini artırmak amacıyla birebir almak ya da motivasyonlarını yükseltmek açısından birkaç konuşma yapmak ya da kendi seviyelerine göre kolaydan zora doğru öğretmenin daha olumlu katkısı olacağını düşünüyorum (Ö.5).</p> <p>Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler bireysel desteğe ihtiyaç duymakta ve geride kaldığını hissettiği zaman motivasyonu zaman zaman düşmekte. Bu yüzden sürekli destek olmamız gerekiyor. Bu öğrencilerde öğrenmeye hevesleri oluyor fakat öğrenmede yetersiz hissettiklerinde kendilerini geri çekmek gibi problemler yaşıyoruz. En sık gözlemlediğimiz özellik bu. Yapamadıklarını hissettikleri anda hemen kendilerini geri çekiyorlar. Bu yüzden destek olarak yanlarında olduğumuzu hissettirerek nasıl öğrenmeleri gerektiğini öğretmek bu süreci biraz daha onlar için yavaşlatarak geçirmemizde fayda var (Ö.3).</p>

(Devam ediyor)

**Tablo 10 (Devam)**

*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim Öğretimlerine İlişkin Pedagojik Yaklaşımları*

Etkinlikler Öğrenci Düzeyine Uygun Olmalı	4	Öğrenme güçlüğü çeken öğrenci için onların gelişim düzeylerine uygun etkinlikler düzenlemeliyiz (Ö.7). Onların öğrenme güçlüğüne göre konuların daha basite alınması gerekir. Onlara özgü çalışmalar yapılmalıdır. Takibi yapılmalıdır. Ve ayrıca da onlarla ilgili eve çalışma kâğıtları verilmelidir (Ö.2).
Sevgi ve Sabır Gösterilmeli	3	En uygun öğretme tekniği sevgiyle yaklaşmak diye düşünüyorum (Ö.17). Öğretmenlik özveriyle yapılması gereken bir meslektir. Bu çocuklara faydalı olmak için sabırlı ve sevgi dolu olmalıyız (Ö.23).
Kaynaştırma Eğitimine Önem Verilmeli	11	Karma öğretim olmalı. Dediğim gibi karma öğretimde çocuklar birbirleriyle etkileşim halinde oluyorlar. Daha fazla öğreniyorlar. Kendileriyle aynı özellikte olan çocukların hepsinin bir arada olması doğru değil. Eğitimleri başarılı olmuyor. Karma eğitimde kendi yaştaşlarında başarılı olan öğrencilerden etkilenecek yaştaşlarından daha kolay öğreniyorlar. O yüzden karma eğitim olmalı (Ö.6). Ben kaynaştırmadan yana bir öğretmenim. Kaynaştırma eğitiminin olumlu yönde öğrenciyi desteklediğini düşünüyorum (Ö.11). Bu öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte olması bence onlar açısından daha iyi. Çünkü öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin farklılıkları da görmesi güzel bir deneyim, güzel bir gözlem (Ö.2).



Araştırmanın son alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin eğitim-öğretimine yönelik görüşleri incelenmiştir.

Belirtilen görüşlere göre sınıf öğretmenlerinin çoğu ( $f= 25$ ) öğretim etkinliklerinin bireysel eğitimle desteklenmesi gerekliliğini vurgulayarak, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimlerinin birebir destek ile daha faydalı olacağını önemle ifade etmişlerdir.

Bir diğer görüş ise ( $f= 20$ ) öğretimin görsel ve işitsel materyallerle somutlaştırılarak birden fazla duyuya hitap etmenin daha kalıcı ve kolay öğrenmeler sağlayacağı yönündedir. Yapılan görüşlerden de yola çıkarak sınıf öğretmenleri etkinliklerde materyal kullanımının artırılmasını, teknolojiden daha fazla yararlanılmasını ve öğretimin birden fazla duyuya hitap ederek yapılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ortaya çıkan görüşlerden bir kısmı öğretim etkinliklerinin oyun kapsamlı olması gerektiği ( $f= 14$ ) ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olması ( $f= 4$ ) doğrultusundadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin düzeylerine uygun etkinlikler ve oyun içerikli bir dersin öğrencilere daha kalıcı öğrenmeler sağlayacağı aynı zamanda eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca görüşlerin bir kısmı da öğretim etkinliklerinin yaparak yaşayarak öğrenmenin temel alınması ( $f= 9$ ) yönündedir. Sınıf öğretmenleri, bireyin öğretim etkinliklerinde yaparak yaşayarak kaliteli öğrenmeler gerçekleştireceğini ve bu öğrencilerin sürece dahil olarak öğrenmeyi daha aktif ve kalıcı hale getireceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenci motivasyonunun dikkate alınması gerektiğini ifade eden öğretmen görüşlerine göre ( $f= 4$ ) etkinlikler öğrenci seviyesine uygun, adım adım ve kolaydan zora doğru yapılmalı, öğrenciyle birebir ilgilenerken hem akademik hem de duygusal yönü desteklenmelidir. Başarısızlık duygusu yaşayan öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin cesaretlendirildikleri takdirde derse olan tutum ve davranışlarının değişeceği, derse karşı daha ilgili ve istekli olacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden biri de yapılan etkinliklerde akran eğitimine yer verilmesi ( $f= 6$ ) şeklindedir. Sınıf öğretmenleri akran eğitiminin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde daha etkili ve keyifli bir öğrenme belirtmiştir.

Öneri ve görüşlerin birkaçı ise ( $f= 5$ ) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin destek eğitimi almaları yönündedir. Destek eğitimi, özel öğrenme güçlüğü yaşayan tanı almış bireyler için uygulanan bir programdır. Destek eğitimi sınıflarında, belirlenen zamanlarda verilen bu eğitimin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Görüşlerde sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü hakkında öğretmen eğitimi ( $f= 7$ ) verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenlerin profesyonel eğitim almalarının faydalı olacağını ve öğretmen adaylarına üniversitelerde öğrenme güçlüğü hakkında kapsamlı bilgiler verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Aile takibi ve desteğinin önemi ( $f= 7$ ) de öğretmen görüşleri arasındadır. Görüşlerde sınıf öğretmenleri, aile-öğretmen ve öğrenci üçlüsünün iş birliği içinde olmalarının öğrenme güçlüğü olan bireylere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir diğer konu ise, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimlerinde sevgi ve sabır gösterilmesi ( $f= 3$ ) yönündedir. Görüş belirten öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin özveri ile yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere sevgi ve sabır gösterildiği takdirde bu bireylerin eğitimlerine faydalı olacağı belirtilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi hakkında görüş belirten öğretmenlerin bir kısmı ise ( $f= 11$ ) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminin karma eğitim şeklinde olması gerektiği görüşündedir. Bunun ortak düşüncesi olarak ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir arada olduğu eğitimlerde diğer öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere etkisinin olumlu yönde olmasıdır. Öğretmenlerden ( $f= 2$ )'si bu tür öğrencilerin bir arada olmasını uygun bulmamaktadır. Bunun sebebi olarak heterojen bir sınıf ortamında öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin motivasyonlarının daha düşük olduğu, dikkat etmekte güçlük çektikleri, kendilerini yok sayıp izole ettikleri ve arkadaşlık kurmada zorluk çektikleri gibi nedenler sunmuştur.

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında pedagojik yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada yer alan alt problemler; sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü (Disleksi, Diskalkuli ve Disgrafi) hakkında pedagojik farkındalıkları, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerini belirleme yolları, meslek hayatlarında karşılaştıkları öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin sahip olduğu bireysel özellikleri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine yönelik öğretim etkinliklerinde kullandıkları materyaller, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin eğitim ve öğretim etkinliklerine yönelik pedagojik yaklaşımları sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerinden yararlanılarak görüşleri çerçevesinde analiz edilmiştir

#### 5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü (Disleksi, Diskalkuli, Disgrafi) hakkında pedagojik farkındalıkları” şeklindeki birinci alt problemine ilişkin öncelikli olarak sınıf öğretmenlerinin disleksi, diskalkuli ve disgrafi kavramlar hakkında pedagojik farkındalıklarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin genelinde ( $f= 29$ ) disleksi yani öğrenme güçlüğü kavramının tanımlayabildiği görülmekle beraber diskalkuli ( $f= 25$ ) ve disgrafi ( $f= 27$ ) kavramlarını daha önce duymadıklarını ya da bu kavramların içeriği hakkında fikir sahibi olmadıklarını “bir fikrim yok” şeklinde belirtmişlerdir. Fikri olmayan öğretmenlerin sayının fazla olmasında birçok etken olabilir. Öğretmenlerin aldığı akademik eğitimin yetersizliği, hizmet içi eğitim eksikliği, meslek hayatlarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşmaması vb. nedenlerden kaynaklı olabilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin diskalkuli ve disgrafi kavramları hakkında mesleki donanımının yetersiz olduğu ortadadır.

Altun, Uzuner, (2016) 10 sınıf öğretmeni ile yaptığı nitel çalışmada 9 öğretmen mezuniyet sonrası hizmet eğitimi almadıklarını, lisans eğitimlerinde özel eğitim dersi aldıklarını, ancak öğrenme güçlüğü tipleri hakkında bilgilerinin

olmadığını ifade etmiştir. Araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanılamada, “gözlem, öğrencinin davranışları, akademik başarıları, ödev yapmamaları, sakarlıkları ve ailesinden bilgi aldıklarını” belirtmiştir.

Başar ve Göncü (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü alanında eğitimlerin yeterli olmadığını, alınan eğitimlerin yüzeysel olduğunu bildirdiklerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada da, çalışmaya katılan 10 sınıf öğretmenin 9’u disleksi, diskalkuli ve disgrafi terimlerine ilişkin mesleki bilgilerinin olmadığı yönünde görüş belirtmiştir (Altun ve Uzuner, 2016). Başar ve Göncü (2017)’nün sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanılgılarını araştırdığı çalışmada ise 92 sınıf öğretmenin 91’i, diskalkuli ve disgrafi kavramları hakkında “bende bir şey çağrıştırmıyor, hiçbir fikrim yok” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu çalışmalar araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelişiminde kilit role sahiptir ve bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelişimleri desteklenmeli, her zaman her yerde bilgiye ulaşabilmeleri sağlanmalıdır. Günümüzdeki öğrenme güçlüğü doğası daha iyi anlaşılmalıya devam ettikçe, nörolojik farklılıkları olan öğrencilerin özel ihtiyaçları daha iyi tanımlanacak ve yaşamın tüm yönlerinde başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır (Cortiella ve Horowitz, 2014). Aileler, öğretmenler, rehber öğretmenler, yöneticiler, politikacılar ve ilgili diğer disiplinler ve toplumun her üyesinin ortaklaşa çalışması başarıyı yükseltebilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelecekteki refahı, eğitim dönüşüm çabaları uygulandıkça, öğretim teknolojileri benimsendikçe ve yardımcı teknolojiler getirildikçe, eğitim politikaları geliştirildikçe artabilir. Bunların her biri, umut ve cesaretlendirmeye ihtiyacı olan öz-farkındalık, sebat ve özveri ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelecekte erişkin bireyler olarak yaşamsal gerçekliğini olumlu yönde etkileyebilecektir.

Yapılan bu araştırma ile çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının, özellikle diskalkuli ve disgrafi kavramlarına ilişkin mesleki donanımlarının yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca belirtilen kavramlara yönelik



fikri olmayan öğretmenlerin daha önce yazma bozukluğu ve matematik öğrenme güçlüğüne dair öğrencilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri belirleme yolları” şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerinden yararlanarak mesleki görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğu ( $f= 16$ ) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenmeye karşı yaşadıkları zorluk yüzünden kendilerini sınıftan soyutladıkları, bu güçlüğü yaşayan öğrencilerin motivasyonlarının diğer öğrencilerden düşük olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bir kısmı ise, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olduğu ( $f= 8$ ), derse odaklanmakta zorlandıkları ( $f= 7$ ), akademik konuların işlenmesi söz konusu olduğunda sıkıldıkları ve öğrenmede güçlük yaşadıklarını ( $f= 8$ ), derste farklı tutum ve davranış sergilediklerini ( $f= 6$ ) belirtmişlerdir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaklaşık %50’sinin, aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gösterdiğini belirlemiştir (Çakıroğlu, 2017). Aynı zamanda Doğan (2012) öğrenme güçlüğü tanısı alan bireylerin üçte birinin dikkat problemi yaşadığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalara göre özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde dikkat eksikliği sık karşılaşılan bir durumdur. Dikkat bozukluğu, öğrenme güçlüğüyle ilişkilendirilmekte ve bireyin akademik başarısına etki etmektedir. Dikkat becerisi zayıf bir birey dersi dinlemekte güçlük yaşar, başka şeylerle ilgilenebilir ve dersin düzenini bozabilir, verilen komutları yerine getiremeyebilir ve dersin ayrıntılarını anlayamayabilir. Birey sınıfın fiziki ortamının (ısı, ışık, sıcaklık vb.) uygun olmaması gibi durumlarda veya dersi ilgi çekici bulmaması gibi sebeplerden ötürü dikkat problemi yaşayabilir. Bu bakımdan dikkat eksikliğinin nedenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilişkili olduğu söylenilebilir.

Alanyazında öğrenme güçlüğü; görsel, işitsel, zihinsel, motor ve duygusal bozukluklar ile çevresel, kültürel ve ekonomik faktörlerden kaynaklanmayan, yazılı-sözlü dili anlama ve kullanma için gerekli olan bir ya da birkaç psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematikte görülen güçlükler olarak ifade edilmektedir (IDEA, 2004). Fakat

öğrenme güçlüğü dışsal faktörlerle birlikte görülebilmesine rağmen bu durumların veya etkilerin direkt sonucu değildir. Sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun tanımlarda yer alan sınıf seviyesinden düşük akademik performans sergileme, matematik becerilerinde zorluk ve okuma-yazma güçlüklerine değindikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrenme güçlüğüne belirleme yollarının sadece bu gerekçelere sığdırılmayacağı ilgili araştırmalarda açıkça görülmektedir. Son yıllarda yapılan yanlış tanılamalar sonucunda öğrenme güçlüğü öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci sayılarında artış görülmektedir. Öğrencilerin sadece sınıf düzeyinin altında akademik performans göstermeleri, öğrenme güçlüğüne işaret etmeyeceği durumu alanyazında açıkça görülmektedir. Alanyazında öğrenme güçlüğüne belirlenmesinde öğrencinin sınıf düzeyinden geride olması tanılama ya da tanımlamada yeterli görülmemekle beraber öğrenme güçlüğüne belirlenmesinde farklı materyal ve testlerin bir arada kullanılması gerektiği belirtilmektedir.

Sınıf öğretmenleri işitsel, görsel ve duyuşsal uyarılar arttırıldığında bu güçlüğü yaşıyan öğrencilerin dikkatlerini daha rahat toparlayıp derse daha iyi odaklanabildiklerine dair görüşlerini bildirmiştir. Bu görüşleri, öğrencilerin yanında olmaları gerektiği ve diğer öğrenciler ile kaynaşabilmesi adına özel etkinlikler düzenlemelerinin önemi ile desteklemişlerdir. Sürecin yavaşlatılması, öğrencinin odağının toplanması için türlü etkinlikler düzenlenmesi, gerekirse öğrencinin öğretmen masasına oturtulması ve özel olarak ilgilenilmesi sonucunda belirlendiğine ilişkin görüşler sınıf öğretmenlerinde ( $f= 29$ ) ortaktır. Öğretmenler öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi için aile ve rehber öğretmen ya da psikolog ile iş birliği halinde sürecin yönetilmesindeki önemi özellikle vurgulayarak sorunun çözümüne ilişkin sonuca ulaşıldığı söylenebilir.

Koç'un (2012) sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerine yönelik uygulamalarını incelediği bir araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrenme güçlüğü yaşıyan öğrencilerle birebir çalıştıklarını ve bu öğrencileri sınıf ortamında kendilerine yakın oturttuklarını ya da başarılı bir arkadaşı ile oturttuğunu, dikkatlerini canlı tutmak için sınıf içi etkinliklerde sorumluluk verdiklerini, aileleri ile görüşerek ev ödevlerinde ve davranışlarında destek sağlamaya çalışıldığını, ders esnasında öğrenmelerini kolaylaştırmak ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek için görsel etkinliklerden,

bilgisayarlardan faydalandığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, bu öğrencilerle göz teması kurduklarını, öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla ödüllendirdikleri yönünde görüş ifade etmiştir.

Yapılan bir diğer alanyazın araştırmasında, Altun ve Uzuner (2016), sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerini incelemiştir. Yapılan görüşlere göre sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle birebir ilgilenmeye özen gösterdiklerini, bu tip öğrencilerin aileleri ile iletişim halinde olduklarını ve öğrencinin düzeyine uygun etkinliklerden faydalandıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra görüş belirten öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere daha fazla ilgi ve sevgi gösterdiklerini, bu öğrencileri kontrol etmeye çalıştıklarını, ödül ve anında dönüt verdiklerini, basit yönergeler kullandıklarını ve gereken durumlarda rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tanılamalarında öğrenme güçlüğüne ait özelliklere yer verilse de bu güçlüğü tanımlamada tek başına yeterli bilgiyi sağlayacak ve ele alınacak değişkenler olmadığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin görüşlerinde yer alan konularda birçok öğrenci problem yaşayabilmektedir fakat problem yaşayan her öğrencinin, öğrenme güçlüğü tanınması anlamına gelmemektedir. Çoğu öğrenci öğretmenlerin görüşlerinde yer alan problemleri yaşamaktadır fakat bahsedilen problemlere sahip tüm öğrencin mutlaka öğrenme güçlüğü ile tanınacağı anlamı çıkarılmamalıdır. Bunların yanı sıra öğrenme güçlüğüne belirlemede erken tanı da çok önemlidir. Genellikle çocukların öğrenme yetersizlikleri ilkökul çağında sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenir. Bu açıdan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere erken yaşta tanı konulmasında sınıf öğretmenleri kilit role sahiptir. Ancak bu aşamada büyük sorunlar çıkabilir. Öğretmenler öğrenme güçlükleri hakkında yeterli eğitim almadıkları için öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirlemede geç kalabilir veya derslerle ilgili sorunu olan her öğrenciye öğrenme güçlüğü tanısı koyabilirler. Bu durum öğrencinin etiketlenmesine neden olur. Diğer bir yandan velilerle de iletişim noktasında sorunlar yaşanabilir. Veliler genellikle çocuklarında var olan öğrenme güçlüğüne kabullenmek istemezler. Bu durum öğretmen ve aile arasında çatışmaya neden olabilir. Bu çatışmada olumsuz yönde etkilenen çocuktur. Bu durum erken tanılama ve zamanında yardım olanaklarını geciktirmektedir (Selçuk, 2002).

Özetle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri gözlem ve deneyimlerine dayanarak belirleme yolları, bu güçlüğü yaşayan öğrencilerin doğru ve zamanında tespiti önemlidir. Erken tanı yeterli farkındalık sonucunda belirlenir. Günümüzde öğrenme güçlüğü'nün doğası daha iyi anlaşılmalıya devam ettikçe, farklılıkları olan öğrencilerin ihtiyaçları daha iyi tanımlanacak ve hayatın tüm yönlerinde başarılı olmaları desteklenecektir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Aileler, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, yöneticiler, politikacılar, ilgili diğer disiplinler ve toplumun her üyesinin ortaklaşa çalışması başarıyı artırabilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelecekteki eğitim düzeyi, eğitim dönüşüm çabaları uygulandıkça, öğretim teknolojileri benimsendikçe ve yardımcı teknolojiler getirildikçe, eğitim politikaları geliştirildikçe artabilir.

Bu durumda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan bireyleri belirleme yollarına ilişkin gözlem ve deneyimlerinden yararlanarak mesleki görüşleri hakkında yapılan araştırmalar ile benzer bilgiler ortaya koydukları ancak bilgi düzeylerinin yetersiz ve sınırlı kaldığı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı ve mesleki donanımlarının yetersiz düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

### **5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ**

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin meslek hayatında karşılaştığı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin pedagojik yaklaşımları nelerdir?” şeklindeki üçüncü alt problemine ilişkin mesleki yaklaşımları incelendiğinde, sınıf öğretmenleri bireylerin duygusal ve sosyal özellikleri ile zihinsel özellikleri hakkında gözlem ve deneyimlerine dayanarak görüş belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu duygusal ve özelliklerine ilişkin bu öğrencilerin; içe kapanık ( $f=12$ ), motivasyonlarının düşük ( $f=16$ ) ve sıkılgan olduklarını ( $f=9$ ) ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bir başka özellik ( $f=11$ ) ise bu öğrencilerde görülen özgüven eksikliğidir. Sınıf öğretmenleri bu bireylerin yanlış cevaplama kaygısı, başarısız olma düşüncesi, akademik olarak arkadaşlarından geride kalmaları ve kendini ifade edememe gibi sebeplerden ötürü kendilerine güvenemediklerini ve aynı zamanda bu durumun onlarda yarattığı başarısızlık hissiyle ilişkili olduğunu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme sürecinde

kendilerini soyutladıkları, dolayısı ile bireydeki özgüven duygularının zedelendiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bireysel özellikleri düşünüldüğünde yukarıda belirtilen özellikler genellikle bu bireylerde gözlenmektedir. Bu noktada öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin motivasyonları diğer öğrencilerden düşük olmakta, derslerde çok çabuk sıkılganlık göstermekte, özgüven ve içe kapanıklık özellikleri sergilemektedirler. Belirtilen davranışların birçok nedeni olabilir. Bireylerin sosyal yaşantısı, ev- okul-sınıf ortamı, öğretmen tutumu, akran ilişkileri, kendini ifade etmekte zorluk yaşaması gibi faktörler örnek verilebilir. Akademik anlamda güçlük çekmesi de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Motivasyon diğer bireylerde olduğu kadar öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için de önemli bir etmendir. Bireylerin sürekli yaşadığı akademik başarısızlık bununla birlikte akran dışlanması, bu tip öğrencilerin öğrenmeye olan isteğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için motivasyonun önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin zihinsel özelliklerine yönelik gözlem ve deneyimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki yaklaşımları incelendiğinde ise öğretmenlerin çoğu; bireylerin dikkat becerilerinin düşük olduğu ( $f= 14$ ), algılama becerilerinin zayıf olduğunu ( $f= 16$ ) ve okuduklarını anlamakta zorluk yaşadıklarını ( $f= 8$ ) ifade etmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, bireylerin dikkat becerilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Dikkati dağınık bir öğrenci, derste farklı uğraşlarla ilgilenebilir, derse odaklanmakta zorluk yaşar, verilen yönergeleri yerine getirmekte güçlük çekebilir. Bu durum derste öğretilenleri anlamamasına neden olabilir. Dolayısıyla öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin akademik ve sosyal-duygusal hayatının bu süreçte olumsuz yönde etkilendiği düşünülmektedir. Bireyin dersi ilgi çekici bulmaması, sınıfın fiziki ortamının (ışık, ses, sıcaklık vb.) uygun öğrenme şartlarını sağlamaması gibi etkenler de dikkat problemi yaşamalarına neden olabilir. Bu bakımdan dikkat dağınıklığının nedenleri de öğrenme güçlüğü ile ilişkili olup önem arz etmektedir.

Çakıroğlu'na (2017) göre dikkat problemi yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri şu şekildedir:

- Gerekli potansiyele sahip olmasına rağmen akademik başarısızlık gösterme
- Düzensiz odaklanma
- Zaman sınırı olan görevleri yerine getirmekte zorlanma
- Bir görevi başlatmada ve/veya bitirmede zorlanma
- Öz benlik problemleri gösterme
- Arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama
- Problem davranışlar sergileme
- Süregelen başarısızlıklara bağlı olarak duygusal problemler gösterme.

Görüşlerde belirtilen bir diğer özellik ise algılama becerilerinin zayıf olduğu yönündedir. Algı problemi öğretmenlerin görüşlerine göre; bu güçlüğü yaşayan bireylerin geç ve güç öğrenip öğrendikleri bilgileri çok çabuk unutması, verilen yönergeleri takip etmekte ve bir işi sırasına uygun bir şekilde tamamlamakta zorluk yaşaması şeklindedir.

Başka bir görüş ise bu bireylerin okuduklarını anlamakta yaşadıkları sorunlardır. Okuma ve okuduğunu anlama, öğrenme güçlüğü'nün başka bir boyutu olarak düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin özellikleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Yapılan öğretmen görüşlerine yönelik, Türkçede okuma ve okuduğunu anlamakta zorluk yaşayan bir öğrenci matematikte, problem çözme vb. becerilerde de başarı gösteremeyebilir. Bireyin okuduğunu anlamakta güçlük çekmesi farklı ders alanlarıyla da ilişkili olup başarıyı olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde diğer tüm akademik performans problemleri arasında en yaygın akademik problem alanı, okumadır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin %90'ında, okuma problemleri görülmüştür. Bu durum, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin diğer derslerdeki başarısına olumsuz yönde etkilemektedir (Çakıroğlu, 2017). Genel olarak yapılan görüşler incelendiğinde, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bireysel özelliklerinin heterojen olup kişiden kişiye farklılık gösterdiği görüşü ile ifade edilebilir.

Deniz ve Erözkan'a, (2008) göre öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda bazı ortak özellikler gözlenmektedir:

- Akademik Gerilik: Yaş ve zekâ düzeyine göre bulunması gereken sınıfın düzeyinde bazı derslerde iki yıl geride olmasıdır.
- Gelişim Örüntülerinde Dengesizlik: Gelişimdeki yeterlilik ve yetersizlik durumlarının dengesiz olmasıdır.
- Merkezi Sinir Sisteminin Hatalı İşleyişi: Bu çocukların çok azında beynin zedelenmiş olduğuna ilişkin nörolojik bulgulara rastlanmıştır.
- Çevresel Yoksunluk: Kültürel yoksunluğu olan çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtileri gözlenmektedir.
- Zihinsel Yetersizlik ve Davranış Bozuklukları: Bu çocukların özellikleri zihinsel yetersizlik ve davranış bozukluğu gösteren çocukların özellikleri ile benzerlik göstermektedir.

Esen ve Çiftçi (1998) ise, öğrenme yetersizliği olan bir öğrencinin aşağıda yer alan özellikleri gösterebileceğini ifade etmektedir:

- Kendinden istenileni anlamakta ve istenilen sırayla yapmakta güçlük çeker.
- Kendisinden istenileni belli bir sürede tamamlayamaz.
- Bir işe kendisini veremez, çabuk sıkılır.
- Okuması ve yazması sınıf seviyesinin altındadır.
- Okunan bir parçayı takip etmekte güçlük çeker.
- Okuduklarını ve kendisine söylenenleri kısa zamanda unuttur.

Yapılan alanyazın araştırmasına göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin duygusal, sosyal ve zihinsel özellikleri hakkında ortaya koyduğu görüşlere yönelik, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde belirtilen özelliklerin ortaya çıkabileceği görülmektedir. Yapılan görüşlerden sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin duygusal, sosyal ve zihinsel özellikleri hakkında yetersiz de olsa fikir sahibi olduğu anlaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin çoğunun, özel öğrenme güçlüğü hakkında özellikle diskalkuli ve disgrafi kavramlarına yönelik “*Bir fikrim yok*” şeklindeki görüşleri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri hakkında mesleki donanımlarının yetersiz olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinden ( $f= 2$ )’si, meslek hayatında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle hiç karşılaşmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

#### 5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın “sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretim etkinliklerinde hangi materyallerden faydalanmaktadır?” şeklindeki dördüncü alt probleme ilişkin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çoğu ( $f= 22$ ) duyuşal (Görsel, işitsel, drama vb.) içeren öğretim etkinliklerinden faydalandığını, öğretim etkinliklerini oyun temelli desteklediğini ( $f= 15$ ) ve eğitim teknolojilerinden yararlandıklarını ( $f= 19$ ) belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler diğer öğrencilerden daha çabuk unuttuğu ve daha yavaş öğrendiği için öğrenmelerinin kalıcı olmasını sağlayacak görüntülü ya da sesli etkinlikler düzenlendiği, oyun temelli bir dersin, tüm öğrenciler için daha faydalı olacağı ve bu durumun sınıf ortamına da olumlu katkılar sağlayacağı, öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek dersin verimini artıracığı düşünülmektedir.

Genel olarak araştırmaya katılan öğretmen görüşleri incelendiğinde, her öğrencinin sorunu yalnızca kendine özel ve biricik kabul edildiğinden sınıf öğretmenleri, öğrenciye özel eğitim ve etkinlikler düzenlediklerinden bahsetmişlerdir. Buna örnek olarak bazı öğrenciler için animasyonlu videolar hazırlanması, bazı öğrenciler için metinlerin oyunlaştırılması, bazı öğrenciler için ise teknolojiye yararlanılması verilebilir. Öğretmenlerin özellikle teknolojik kaynaklardan yararlanması günümüz koşullarının normal haline gelmiştir. Önceki yıllarda öğretmen öğrenme güçlüğü olan öğrencisi için kâğıt ve kalem gibi materyaller kullanırken, günümüzde Ipad, bilgisayar, telefon, animasyon, efekt kullanma gibi yöntemlere başvurabilmektedirler. Bunun sebebi olarak ise sınıf öğretmenleri, bu etkinliklerin birden fazla duyuya hitap etmesi ve öğrencinin dikkatini çekme noktasında daha kolay olduğu görüşündedir.

Sınıf öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştıracak öğretimsel etkinliklere yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin belirttiği görüşlere paralel olarak alanyazında öğretim araç-gereçleri ve materyallerin uygun zaman ve ortamda kullanılması şartıyla öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kayda değer katkıları olduğu ifade edilmektedir. Bu katkılardan bazıları; öğretmen niteliğindeki artış, bilgi kalıcılığindeki artış, öğrenci motivasyonundaki artış, konunun somutlaştırılması, farklı duyuların harekete geçirilmesi, derslerin öğrenciler açısından daha eğlenceli bir hal alması ve eğitimin



daha ekonomik olmasıdır (Demirel, 2006; Güngördü, 2003; Uçar, 1999; Şimşek, 2002). Ayrıca öğrencilerin desteklenmesi ve öğretimi kolaylaştırma özelliğinden dolayı eğitim materyallerinin özellikle özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda daha fazla önem kazandığı belirtilmektedir (Kargın, 2010). Bu yönleriyle ele alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinin öğretim etkinliklerinde materyal kullanımları olumlu karşılanmaktadır.

Ancak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretim etkinliklerinde materyal kullanımına ilişkin yaptığı uygulamalar doğru ve sistematik bir değerlendirme yapılmadığı sürece uygulanan yöntemlerin öğrencilere ne kadar katkı sağlayacağı bilinmemektedir.

## **5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇ**

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim-öğretimine ilişkin pedagojik görüşleri nelerdir?” şeklindeki alt problemine ilişkin görüşler ele alındığında sınıf öğretmenlerinin çoğu ( $f= 25$ ) öğretim etkinliklerinin bireysel eğitimle desteklenmesi gerekliliğini vurgulayarak, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimlerinin birebir destek ile daha faydalı olacağını önemle ifade etmişlerdir.

Bir diğer görüş ise ( $f= 20$ ) öğretimin görsel ve işitsel materyallerle somutlaştırılarak birden fazla duyuya hitap etmenin daha kalıcı ve kolay öğrenmeler sağlayacağı yönündedir. Yapılan görüşlerden de yola çıkarak sınıf öğretmenleri etkinliklerde materyal kullanımının artırılmasını, teknolojiden daha fazla yararlanılmasını ve öğretimin birden fazla duyuya hitap ederek yapılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir.

İlkokul çağındaki bireylerin eğitim-öğretimlerinde tüm derslerde konuyu somutlaştırma önemlidir. Özellikle matematik dersi, elle tutulur, gözle görülür bir hale gelmedikçe bu yaş aralığındaki bireyler için öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum oluşturabilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin dikkat ve bellek sorunu da göz önünde bulundurulduğunda, öğretimin görsel materyallerle somutlaştırılması önemlidir.

Ortaya çıkan görüşlerden bir kısmı öğretim etkinliklerinin oyun kapsamlı olması gerektiği ( $f= 14$ ) ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olması ( $f= 4$ ) doğrultusundadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin düzeylerine uygun

etkinlikler ve oyun içerikli bir dersin öğrencilere daha kalıcı öğrenmeler sağlayacağı aynı zamanda eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca görüşlerin bir kısmı da öğretim etkinliklerinin yaparak yaşayarak öğrenmenin temel alınması ( $f= 9$ ) yönündedir. Sınıf öğretmenleri, bireyin öğretim etkinliklerinde yaparak yaşayarak kaliteli öğrenmeler gerçekleştireceğini ve bu öğrencilerin sürece dâhil olarak öğrenmeyi daha aktif ve kalıcı hale getireceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenci motivasyonunun dikkate alınması gerektiğini ifade eden öğretmen görüşlerine göre ( $f= 4$ ) etkinlikler öğrenci seviyesine uygun, adım adım ve kolaydan zora doğru yapılmalı, öğrenciyle birebir ilgilenerken hem akademik hem de duygusal yönü desteklenmelidir. Başarısızlık duygusu yaşayan öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin cesaretlendirildikleri takdirde derse olan tutum ve davranışlarının değişeceği, derse karşı daha ilgili ve istekli olacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden biri de yapılan etkinliklerde akran eğitimine yer verilmesi ( $f= 6$ ) şeklindedir. Sınıf öğretmenleri akran eğitiminin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde daha etkili ve keyifli bir öğrenme gerçekleştiğini belirtmiştir. Reid ve Green'e (2015) göre, disleksili öğrencilerin, bir gruba dâhil olduklarını hissetmeleri ve akranıyla iş birliği içerisinde olması veya grupla birlikte deneyim kazanmaları önemlidir. Grup şeklinde yapılan aktiviteleri bu öğrencilere göre yapılandırmak olumlu katkılar sağlayabilir aksi takdirde grup içerisinde yeteneklerini tam anlamıyla yansıtamayabilirler.

Öneri ve görüşlerin birkaçı ise ( $f= 5$ ) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin destek eğitimi almaları yönündedir. Destek eğitimi, özel öğrenme güçlüğü yaşayan tanı almış bireyler için uygulanan bir programdır. Genel eğitim sınıflarında eğitim öğretim gören özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin zorluk yaşadıkları ya da ek çalışmaya gereksinim duydukları derslerde, sınıf ortamından başka bir ortamda eğitim öğretim almalarıdır. Alanyazında gerçekleştirilmiş birçok araştırmada destek eğitim odalarının, öğrencinin genel eğitim sınıfına devamında olumlu katkıları olduğu, sınıf öğretmenine ve öğrenciye sınıf atmosferinde destek sağladığı belirtilmiştir. Başarılı bir destek eğitimi odası; öğrencinin sınıfta işlenen derslerine paralel ya da sınıf ortamında zorlandığı derslerdeki eksiklikleri tamamlayacak nitelikte bir eğitim-öğretim olması gerektiği ifade edilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar,

2011; Tüfekçioğlu, 1992). Destek eğitimi sınıflarında, belirlenen zamanlarda verilen bu eğitimin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Görüşlerde sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüğü hakkında öğretmen eğitimi ( $f= 7$ ) verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenlerin profesyonel eğitim almalarının faydalı olacağını ve öğretmen adaylarına üniversitelerde öğrenme güçlüğü hakkında kapsamlı bilgiler verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Aile takibi ve desteğinin önemi ( $f= 7$ ) de öğretmen görüşleri arasındadır. Görüşlerde sınıf öğretmenleri, aile-öğretmen ve öğrenci üçlüsünün işbirliği içinde olmalarının öğrenme güçlüğü olan bireylere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında ailelerinden düzenli olarak destek alan (akademik performans sürecine dâhil olan velilerin aktif olarak katıldığı) öğrencilerin destek almayan öğrencilere kıyasla başarı ortalamalarının arttığı ifade edilmektedir (Çelenk, 2003). Ayrıca öğrencileri hayata hazırlarken nitelikli bir eğitim için süreçte aile desteğinin önemi, uygun ortam şartlarının sağlanması gerektiği (Gökçe, 2000), okul-aile iş birliğinin sürecin tüm aşamalarında aktif bir şekilde olması gerekliliği (Genç, 2000) ifade edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin okul-aile iş birliği hakkındaki görüşlerinin alanyazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin üzerinde durduğu bir diğer konu ise, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimlerinde sevgi ve sabır gösterilmesi ( $f= 3$ ) yönündedir. Görüş belirten öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin özveri ile yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere sevgi ve sabır gösterildiği takdirde bu bireylerin eğitimlerine faydalı olacağı belirtilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi hakkında görüş belirten öğretmenlerin bir kısmı ise ( $f= 11$ ) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminin karma eğitim şeklinde olması gerektiği görüşündedir. Bunun ortak düşüncesi olarak ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir arada olduğu eğitimlerde diğer öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere etkisinin olumlu yönde olmasıdır. Öğretmenlerden ( $f= 2$ )'si bu tür öğrencilerin bir arada olmasını uygun bulmamaktadır. Bunun sebebi olarak heterojen bir sınıf ortamında öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin motivasyonlarının daha düşük olduğu, dikkat etmekte güçlük çektikleri, kendilerini

yok sayıp izole ettikleri ve arkadaşlık kurmada zorluk çektikleri gibi nedenler sunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında araştırmanın alt problemlerine ilişkin ortaya koyduğu genel görüşlere göre öğretmenlerin bu konuda mesleki donanımlarının yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

Disleksi, diskalkuli ve disgrafi kavramları hakkında yapılan görüşlerden sınıf öğretmenlerinin bu terimler hakkında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan 30 öğretmenden biri disleksi, 25'i diskalkuli ve 27'si disgrafi kavramları hakkında fikri olmadığını, bu kavramları ilk defa duyduğunu ifade ederek öğrenme güçlüğü hakkında bilimsel bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim-öğretimine yönelik öğrenme güçlüğü hakkında öğretmen eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenlerin profesyonel eğitim almalarının faydalı olacağını ve öğretmen adaylarına üniversitede lisans eğitimlerinde öğrenme güçlüğü hakkında kapsamlı bilgiler verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Altun ve Uzuner'in (2016) Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğu özel öğrenme güçlüğü hakkında üniversitede eğitim aldıklarını ancak bu eğitimin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bunun nedenini lisans döneminde aldıkları eğitimin teoride kalmasına, ders saatinin az olmasına, yapılan öğretimin yüzeysel olmasına bağlamışlardır.

Gül ve diğerlerinin (2016) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, öğrenme güçlüğü hakkında yanlış bilgilere sahip olduğu anlaşılmıştır. Yanlış bilgi sonucunun, yanlış değerlendirme ve damgalamaya sebep olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme güçlükleri hakkında lisans döneminde yeterli eğitim almadıkları için derslerle ilgili sorunu olan her öğrenciye öğrenme güçlüğü tanısı koyabilirler. Bu durum öğrencinin etiketlenmesine neden olur. Diğer bir yandan velilerle de iletişim noktasında sorunlar yaşanabilir. Veliler genellikle çocuklarında var olan öğrenme güçlüğüne kabullenmek istemezler. Bu durum öğretmen ve aile arasında çatışmaya neden olabilir. Bu çatışmada olumsuz yönde etkilenen çocuktur. Bu durum erken tanılama ve zamanında yardım

olanaklarını geciktirmektedir (Selçuk, 2002). Öğrenme güçlüğünü belirlemede erken tanı çok önemlidir. Genellikle çocukların öğrenme yetersizlikleri ilkököl çağında sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenir. Bu açıdan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere erken yaşta tanı konulmasında sınıf öğretmenleri kilit role sahiptir. Erken tanı yeterli farkındalık sonucunda belirlenir. Günümüzde öğrenme güçlüğünün doğası daha iyi anlaşılmaya devam ettikçe, farklılıkları olan öğrencilerin ihtiyaçları daha iyi tanımlanacak ve hayatın tüm yönlerinde başarılı olmaları desteklenecektir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Aileler, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, yöneticiler, politikacılar, ilgili diğer disiplinler ve toplumun her üyesinin ortaklaşa çalışması başarıyı artırabilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelecekteki eğitim düzeyi, eğitim dönüşüm çabaları uygulandıkça, öğretim teknolojileri benimsendikçe ve yardımcı teknolojiler getirildikçe, eğitim politikaları geliştirildikçe artabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, özel öğrenme güçlüğüne yönelik sınıf öğretmenleri hizmet öncesi ve hizmet içinde yeterli düzeyde eğitim almadıklarını bu sebeple öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik nasıl uygulamalar yapmaları gerektiğini tam olarak bilemedikleri düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrenme güçlüğü olan öğrencileri gözlemleyerek belirleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin yaşadığı güçlükleri veya sorunları fark edebildikleri halde bu sorunların çözümüne ilişkin kendi yöntemlerinden faydalandıkları görülmekte olup bilimsel bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ortadadır.

Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim-öğretimi hakkında pedagojik yaklaşımlarının belirlenmesi, eksiklerin ortaya koyulması ve hangi çalışmaların yapılması gerektiğini belirlemek açısından kritiktir

Araştırmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim-öğretimine yönelik pedagojik farkındalıklarından yararlanarak mesleki görüşleri incelenmiştir.

## 6. BÖLÜM

### ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ışığında, elde edilen verilerden yola çıkarak bazı öneriler verilebilir;

- Üniversitede öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik çalışmaların üzerinde durularak öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik farkındalık becerilerinin artırılması sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında farkındalığının artırılması, mesleki bilgisinin geliştirilmesi ve bu öğrencilere etkili öğretim yapabilmesi için sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim-öğretimin sürecinde bu öğrencilere yönelik tanılama, bireysel eğitim programı hazırlama ve yürütmede sürekli, etkili ve derinlemesine hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerine, öğretmen-aile iş birliğinin sağlanması için öğrenme güçlüğü hakkında bilgilendirici ve destekleyici eğitimler verilebilir.
- Özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin öğretim etkinliklerinde okul, aile ve özel eğitim rehberlik kurumunun iş birliğine yönelik bir eğitim modeli geliştirilmesi önerilebilir.
- Sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde materyal araç gereç desteği, rehber ve özel eğitim öğretmeni desteği sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Altun, T., ve Uzuner, G. F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 44, 33-49.
- Amerikan Psikiyatri Derneği (1998). *Mental bozuklukların tanısall ve sayımsal el kitabı*, IV. Washington: DSM-IV, Amerikan Psikiyatri Birliği, (Çev. (edt); E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *DSM-V-TM- Tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (Çev: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Asfuroğlu, B., ve Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/Spesific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1).
- Aydın, R., Şahin, H., ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 119-142.
- Balcı, E., ve Çayır, A. (2017). Disleksi riski taşıyan 4. Sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalığının artırılmasında çoklu duyuusal öğrenme'nin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.
- Balıkçı, S. Ö., Melekoğlu, M. A., ve Çakıroğlu, O. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Başar, M., ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Batu, S., ve Kircaali-Iftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baydar, F., Demiral, H. ve Gönen, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlilikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22.
- Bender, N. W. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri, özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri*. Ankara : Nobel Akademi Yayıncılık.

- Bingöl, A. (2003). *Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası.67-82, Cilt:56 Sayı.2.
- Bingöl, A. (2013). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(02).
- Cortiella, C., ve Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, 25, 2-45.
- Creswell, J. W., ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 124-130.
- Çakıroğlu, O. (2017). Öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu içinde, *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara : Vize Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile iş birliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Çelikten, M., Şenol, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmen mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 207-237.
- Çiftçi, G. ve Esen, A., (1998). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 95-101.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, E., ve Erözkan, A. (2008). *Psikolojik danışma ve rehberlik* . Ankara : Maya Yayınları.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi* (pp. 3-36). Pegem Akademi.
- Elemek, M. A. (2008). Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü*.
- Ercan Z.G. (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı*



*tutumlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ercan, E. S. (2015). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu.* İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık.

Ercan, Z. G., & Haktanır, G. (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 78-92.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri: Özel eğitim.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Esen , A., ve Çiftçi, G. (1998). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 95-101.

Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.

Greenwood, C. R. (1991). A longitudinal analysis of time to learn, engagement, and academic achievement in urban versus suburban schools. *Exceptional Children*, 57, 521-535.

Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T., ve Ay, M. G. (2016). Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Bilgi Düzeyleri ve Damgalama: Çok Merkezli Bir Çalışma. *Ortadogu Medical Journal/Ortadogu Tip Dergisi*, 8(2).

Güler , A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara : Seçkin Yayıncılık.

Günayer, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin*

- karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngördü, E. (2003). Öğretimde görsellik ve görsel araçlarda bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 70-75.
- Gürsel, O. (2017). *Özel gereksinimli öğrencilere matematik beceri ve kavramların öğretimini planlama ve uygulama*. Ankara : Vize Yayıncılık.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., ve Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics and effective teaching*. Boston: Person Education .
- Harris, L. (2011). Secondary teachers conceptions of Student Engagement: Engagement in Learning or in Schooling. *Teaching and Teacher Education* , 376-386.
- IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act), Regulations identification of specific learning disabilities. U.S. Department of Education identification of Specific Learning Disabilities. Office of Special Education Programs. 1-4. [https://sites.ed.gov/idea/files/Identification\\_of\\_SLD\\_10-4-06.pdf](https://sites.ed.gov/idea/files/Identification_of_SLD_10-4-06.pdf) 15.02.2021 sitesinden alındı.
- Kalaç, T. E. (2017). Öğrenme güçlüğü ve matematik. M. A. Melekoğlu, ve O. Çakıroğlu içinde, *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karaman, D., Durukan, İ., & Kara, K. (2012). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların aile işlevleri ile annelerinin depresyon ve anksiyete belirti düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(6).
- Karamuklu, E. S. (2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karlıdağ, F., ve Ertürk, S. (2003). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4, 39.


- Kavaslıoğlu, Z. S., (1993). *Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar*. Ankara Üniversitesi Dergisi. Cilt: 26 Sayı: 2. 601-607
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Sınıflarındaki öğrenme Güçlüğü çeken öğrencilerine Yönelik Uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koç, M., Tutkun, F., ve Uçan, M. (2002). Öğrenme güçlüğü nedeni zihinsel olmayan öğrencilerin algılama, bütünleştirme ve anlama süreçlerini etkileyen faktörler. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, 11-13.
- Korkmazlar, Ü. (2003). Özel öğrenme bozukluğu. Farklı Gelişen Çocuklar İçinde. *Edt: Adnan Kulaksızoğlu*, Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Kurdoğlu, F. (2000) . Özgül Öğrenme Bozukluğu'nda Tanı Değerlendirme. A.Aysev (ed). *Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*, Ankara Üniversitesi Basım Evi: Ankara
- Lerner, J. W. ve Johns, B. (2011). *Learning disabilities and related mild disabilities*. Boston: Cengage Learning.
- Linkoln, Y. S., ve Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.
- Melekoğlu, M., ve Kayışdağ, E. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için sosyal, duygusal ve davranışsal destek. *Pegem Atıf İndeksi*, 95-116.
- Merriam, S. B. (2009). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (çev. S. Turan) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. 12.15.2020 tarihinde [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr) internet sitesinden ulaşıldı.
- Nelson, J. M., ve Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety a metaanalysis. *Journal of learning Disabilities*, 1(44), 3-17.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23.

- Olkun, S., Altun, A., Şahin, S. G., ve Denizli, Z. A. (2015). Temel sayı yeterliklerindeki eksiklikler ilköğretim öğrencilerinde düşük matematik başarısına neden olabilir. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Ongan, A (1993). “Özgün öğrenim güçlüklerini okul öncesi dönemde tanımlayabilir miyiz?” *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*. 15, 49- 57.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel çalışma ve değerlendirme yöntemleri. *Ankara: Pegem Yayıncılık*.
- 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*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.
- Razon, N. (1976). *Öğrenme olgusunu ve okul başarısını etkileyen faktörler*. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 11(63); 13-21.
- Reid, G., ve Green, S. (2015). *Disleksi ile başa çıkmak için 100+ öneri*. (Çev: S. Aras) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşsal motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, Z. (2002). *Dikkat eksiliğı ve hiperaktif çocuklar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Semerci, B. (2013). *Öğrenme güçlüğüne nasıl yendim?* İstanbul: Yeşil Dinozor Yayınevi.
- Sidekli, S., ve Yangın, S. (2015). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 393-413.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kayanştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Şenel , G. H. (1995). Özel öğrenme güçlüğü terimi yerine alternatif arayışlar. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 40-45.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Turgut, S., Erden, G., ve Karakaş, S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının ÖÖG bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 13-25.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Tükdoğan , D. (2015). *Öğrenme Güçlüğü Nedir?*, 05. 23. 2019 tarihinde Özel Eğitim Özel Çocuk: [www.blogspot.com](http://www.blogspot.com) internet sitesinden alındı.
- Uçar, M. (1999). İlköğretimde ders araç-gereçleri kullanımını konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*(3). <http://hdl.handle.net/11630/3079>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* . Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız , M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkökul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310.
- Yiğiter, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

## EKLER

### EK- 1: ARAŞTIRMA İZİNİ

  
T.C.  
ORDU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18802389-44-E.17240219  
Konu : Araştırma İzni  
(Duygu KARATAŞ KIR)

25.11.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)  
b)Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 11.11.2020 tarihli ve 547208 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Duygu KARATAŞ KIR'ın, "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüklü Öğrencilerin Eğitimi Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlaması ile birlikte Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Duygu KARATAŞ KIR tarafından; eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, İlimiz genelindeki resmi ve özel ilkökul öğretmenlerine 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı içerisinde okul ve kurum müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.


Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.

Olgun KÜÇÜK  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
25.11.2020

Mehmet Fatih VARGELOĞLU  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :Komisyon kontrol tutanağı ve anket formu (5 Sayfa)

 Adres: Saray Mah. Ulukonak Cd. No:5 PK.52089 Altınordu/ORDU Bilgi için: Ayşe ÖZCANLI/Şef (Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü)  
Elektronik Ağ: ordu.meb.gov.tr Tel: 0 (452) 223 16 29 Dahili 1431  
e-posta: ab52@meb.gov.tr Faks: 0 (452) 225 01 44

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://ovraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5c11-546e-3aa9-9cd9-a02c kodu ile teyit edilebilir.

## EK- 2: GÖRÜŞME FORMU

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

---

1) Kendinizi tanıtır mısınız?

---

Demografik bilgiler

---

a. Kaç yaşındasınız?

---

b. Cinsiyetiniz?

---

c. Öğrenim durumunuz nedir? (Lisans-Lisans üstü)

---

Mesleki bilgiler

---

a. Hangi üniversiteden mezunsunuz? Ne zaman mezun oldunuz?

---

b. Kaç yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz?

---

c. Kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz?

---

2. Sınıfınızda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciniz var mı?

---

a. Bu öğrenciler içerisinde öğrenme güçlüğü RAM'dan tanı almış öğrenciniz var mıdır?

---

b. Tanı almamış olmasına rağmen bu güçlüklerden herhangi birini yaşadığını düşündüğünüz öğrenciniz var mı?

---

c. Kaç yaşında(lar)?

---

d. Ne kadar zamandır sizin sınıfınızda bulunmaktadır(lar)?

---

e. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili ders/seminer aldınız mı?

---

3- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinizin ders sürecinde diğer öğrencilerden farklılık gösterdiği davranışlara ilişkin gözlem ve deneyimleriniz nelerdir? Bu çocukların ders süresince bir arada olması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

---

4. Öğrenme güçlüğü nedir? Öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özellikleri nelerdir?

---

5. Öğrenme güçlüğü deyince aklınıza neler geliyor? Bildiğiniz öğrenme güçlüğü çeşitleri var mıdır?

---

(Disleksi, disgrafi, diskalkuli)

---

a. Disleksi nedir, giderilmesi mümkün müdür, evetse hangi yolları önerebilirsiniz?

---

b. Disgrafi nedir, yazılı anlatım güçlüğü'nün giderilmesi mümkün müdür, evetse hangi yolları önerebilirsiniz?

---

---

c. Diskalküli nedir, giderilmesi mümkün müdür, evetse hangi yolları önerebilirsiniz?

---

6. Öğretim tekniklerinden özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için en uygun öğretim tekniği nedir?

---

7. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladınız mı?

---

8. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin dikkatleri dağıldığında yeniden toparlanmasını sağlayacak nasıl davranışlar sergilersiniz?

---

9. Öğrenmelerini kolaylaştırmak için;

---

a. Birden çok duyuya hitap eden stratejiler (görsel, işitsel, drama vb.) izletir misiniz? Bu konudaki fikriniz nedir?

---

b. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun çeşitli oyunlardan faydalanır mısınız? ,

---

c. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerinizin daha iyi öğrenebilmeleri için eğitim teknolojilerini etkin kullanır mısınız?

---

10. Konuya ilişkin ilave etmek istediğiniz önerilerinizi ve düşüncelerinizi, lütfen ifade ediniz?

---



## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı-Soyadı	Duygu KARATAŞ KIR
Doğum Yeri-Tarihi	Ordu/Altınordu-24.07.1990
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği (2015)
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı
Bildiği Yabancı Diller (varsa)	İngilizce
Çalıştığı Kurumlar	Ordu-Giresun Enver Yücel Kampüsü Bahçeşehir Koleji (2016-...)
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi	duygukaratas_52@hotmail.com
Tarih	26.7.21