



# ÖĞRETMENLERİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ, GÖRÜŞ VE KAVRAM YANILGILARININ İNCELENMESİ

Teachers' Knowledge Levels, Opinions And Misconceptions Related To Spesific Learning Difficulties

Doç.Dr. Hatice Zekavet KABASAKAL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, zekavet.kabasakal@deu.edu.tr, İzmir/Türkiye  
ORCID ID: 0000-0002-3450-1060

Araş.Gör. S. Sevgi UYGUR

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, sevgi.uygur@deu.edu.tr, İzmir/Türkiye  
ORCID ID: 0000-0001-8848-8968

**Cite As:** Kabasakal, H.Z. & Uygur, S.S. (2021). "Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri, Görüş Ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 7(51): 2736-2754

## ÖZET

Bu çalışmada öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve konuya dair görüş ve kavram yanılgılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın deseni karma yöntem türlerinden biri olan Eş Zamanlı Üçgenleme Desenidir. Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde İzmir'de devlet kurumlarında görevini sürdüren 247 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmada, Amaçlı Örneklem Yöntemlerinden olan Kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış demografik bilgi formu, anket formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada nicel verilerin analizinde frekans, Crosstab ve kay kare analizi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizi için ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin %49,4'ünün özel eğitimle ilgili bir ders almadığını, %66,3'ünün ise özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciyeye sahip olduğunu belirttikleri görülmüştür. Crosstab ve Kay Kare analizi sonuçları, eşit ağırlık temelli branşa sahip, özel eğitime ilişkin daha önce ders almış ve özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencisi olan öğretmenlerin anket maddelerine anlamlı olarak daha fazla doğru yanıt verdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde ise şu alt temaların elde edildiği görülmüştür; Yaşlılarının Gerisinde Kalma/Geç Öğrenme, Tanımlamadaki Zorluklar, Yaşanılan güçlükler, Hatalı mitleri yıkan görüşler, Çelişkiler, Ayırt Etmekteki Zorluklar, Öğrenme Düzeyleri ve Yolları, Öğrenme ve Yeterlilik Alanları, Davranışsal Farklılıklar, Dış Görünüşe Yapılan Vurgular/Engel Durumu, Bilişsel Sosyal Duygusal Problemler, Aile ile İlgili Problemler, Fiziksel Kökenli ve Diğer Problemler, Yaklaşma Biçimleri, İhtiyaca Yönelik Öğretmen Teknikleri, İş birliği ve Eğitim İhtiyacı. Elde edilen bulgular, alanyazın ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Öğrenme Güçlüğü, Öğretmenlerin Bilgi Düzeyleri, Görüşleri, Kavram Yanılgıları

## ABSTRACT

It was aimed to examine the knowledge levels of the teachers about the spesific learning difficulty according to various variables and to reveal their opinions and misconceptions on the subject in this study. The layout of the study is the Simultaneous Triangulation pattern, one of the mixed method. The study group consists of 247 teachers who continue their teaching duties in Izmir in 2019-2020 education and training fall semester. The snowball sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. Demographic information form, questionnaire form and interview form prepared by the researchers were used as data collection tools. In the study, frequency, Crosstab and chi-square analysis were applied in the quantitative analysis. Content analysis was carried out for the qualitative data. According to the findings, it was seen that 49.4% of the teachers stated that they did not take a course related to special education and 66.3% of them stated that they have students with the diagnosis of spesific learning difficulty. Crosstab and chi-square analysis results revealed that teachers who have equally weighted branches, have taken special education lessons, have students with the diagnosis of spesific learning difficulty, gave significantly more correct answers to the items of the questionnaire. When the qualitative findings of the study were examined, it was seen that the following sub-themes were obtained; Falling behind peers/late learning, difficulties in identification, emphasis on difficulties, views that destroyed wrong myths, contradictions, difficulties in differentiation, learning levels and ways, learning and competence areas, behavioral differences, emphasis on appearance/ disability, cognitive social emotional problems, family problems, physical based and other problems, approach types, need-oriented teacher techniques, cooperation and training needs. The findings were discussed in the light of the literature.

**Key words:** Spesific Learning Difficulty, Teachers' Knowledge Levels, Opinions, Misconceptions

## 1. GİRİŞ

Dünyadaki ve ülkelerdeki hızlı değişimin etkisiyle birlikte kültür alanında pek çok çeşitlilik yaşanmakta ve bu çeşitliliğin eğitim ortamına da yansıdığı görülmektedir. Çok kültürlülük, ırk, ekonomik durum, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, engelli olma gibi alanlardaki farklılıkları ifade eden geniş kapsamlı bir kavramdır (American Psychology Association [APA], 2002). Her birey, birbirinden özel ve farklıdır. Bu nedenle eğitim ortamlarında da öğrencilerin sahip oldukları farklılıkların göz önünde bulundurulması, çok kültürlülüğe

duyarlı eğitim sistemleri ve yöntemlerinin kullanılması büyük bir gereklilik haline gelmektedir. Bu yaklaşımı destekleyici şekilde ortaya çıkan çok kültürlü eğitim kavramı ise öğrencilerin farklılıklarını ve çeşitliliklerini kabul eden, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik program ve uygulamaları destekleyen, onlara saygı duyan ve eşit fırsatlar sunmayı amaçlayan bir eğitim sistemini vurgulamaktadır (Gay, 1994; Polat & Kılıç, 2013). Eğitim ortamlarında kabul ve özel ilgiye en çok ihtiyaç duyan öğrencilerden bazıları, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerdir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerden bir kısmını da özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler oluşturmaktadır (Dikici-Sığırtaç & Deretarla-Gül, 2010; Heward, 1996).

Özel öğrenme güçlüğü, bireyin bulunduğu kronolojik yaşa göre bilgi edinmede yaşadığı zorluklar, okuma yazma, anlama, dil kullanımı, konuşma, düşünme, dinleme ve matematiksel işlemler konusunda düşük başarı gösterme, yeterli olgunluğa erişememe ve gecikme ile karakterize edilmektedir (APA, 2013; Bender, 2012; Kirk & Gallagher 1983; Korkmazlar, 2003). Özel öğrenme güçlüğü, normal ve normalin üzerinde zekâya sahip olan ancak davranış ve öğrenme konusunda sorunlar yaşayan, kendi yaş ve zekâsına uygun başarıyı gösteremeyen bireylerin yaşadığı durumdur (Clements, 1966). Silver ve diğerlerine göre (2008) özel öğrenme güçlüğü genellikle çocukluk çağında fark edilen akademik becerilerin bir ya da birkaçında görülen işlevsel bozukluklardır. Başka bir tanıma göre ise özel öğrenme güçlüğü, bireyin sözlü ya da yazılı dili anlamak ve kullanabilmek için ihtiyaç duyulan bilgiyi alma ve işleme süreçlerinin birinde ya da birkaçında görülen dinleme, okuma, yazma, konuşma, heceleme, matematik gibi işlemleri yapmada veya dikkati odaklamada yaşanan yetersizlikler nedeniyle eğitimdeki performansının ve sosyal çevredeki uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi olarak ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Özel öğrenme güçlüğü'nün zayıf akademik performans, okul terkine, anksiyete, depresyon, intihar gibi psikolojik rahatsızlıklara, iletişim bozukluklarına, iş hayatındaki problemlere neden olabileceği belirtilmektedir (APA, 2013; Morrisson, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı konulurken seyreden tablonun zihinsel yetersizlik, kültürel ve dilsel farklılıklar, çevresel koşullar, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, eğitimde kullanılan yöntemlerin yetersizliğine bağlı sorunlar, toplumsal ve ruhsal güçlükler, işitme ve görme problemlerinden ayırt edilmesi gerektiği belirtilmektedir (APA, 2013; Wilcockson, Pothos, Fawcett & 2016). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri arasında annenin doğum öncesinde ilaç veya alkol, sigara kullanması, yetersiz beslenmesi, ağır bir hastalık geçirmesi, doğum sırasında yaşanan problemler, genetik faktörler, bellekte meydana gelen sorunlar ve merkezi sinir sistemindeki, beyindeki işlevsel ve yapısal bozukluklar gösterilmektedir (Peng ve Fuchs, 2016; Topbaş, 1998). Kültür, eğitim imkanları yetersizliği, ekonomik zorluklar gibi çevresel etkenlerin varlığının ise özel öğrenme güçlüğü'nü ortaya çıkartmadığı ancak var olan tabloyu ağırlaştırabildiği ifade edilmektedir (C.T.D.T., 2014; Akt. Asfuroğlu & Fidan, 2016; Morrisson, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü tanısının konulabilmesi için bireyin girişimde bulunmasına rağmen en az altı aydır devam eden yavaş ya da yanlış kelime okuma, harf harf okumada ya da yazmada, okuduğunu anlamada, hesaplama, akıl yürütmede güçlük yaşama gibi belirtilerin olması gerektiği ifade edilmektedir (APA, 2013). APA'nın (2013) yayınladığı DSM-V tanı ölçütleri kitabına göre özel öğrenme güçlüğü'nün dört türü bulunmaktadır. Bunlar; disleksi, disgrafi, diskalkuli ve başka türlü isimlendirilemeyen öğrenme bozukluğudur. Disleksi yani okuma bozukluğu öğrencinin okuma becerileri konusunda yaşadıkları zorlanmaları özellikle heceleme, sesleri ayırt etme, akıcı okuma, uyaklı okuma ve okuduğunu anlamadaki güçlükleri ifade etmektedir (Çıkkılı, Alegöz & Bala, 2017; Morrisson, 2016). Disgrafi yani yazma bozukluğu yazılı ifadelerde ve motor becerilerdeki sorunlar, noktalama, dilbilgisi, satır çizgisi ve boşluk bırakma konusundaki güçlükler, yazarken çabuk yorulma, ters yazma ve düşüncelerini bir araya getirmede zorluk yaşama olarak tanımlanmaktadır (Cortiella & Horowitz, 2014; İlker & Melekoğlu, 2017). Diskalkuli yani matematik bozukluğu ise aritmetik işlemler, sayıları öğrenme ve sayı sayma, sayıları rakam ve yazı olarak eşleştirme, çarpım tablosunu öğrenme, matematiksel sembollerini anlama ve tanıma, saat okuma gibi konularda yaşanan zorlanmaları ifade etmektedir (Olkun, Akkurt-Denizli & Göçer-Şahin, 2015; Pierangelo & Giuliani, 2008). Son olarak başka türlü isimlendirilemeyen öğrenme bozukluğu yukarıdaki tanı ölçütlerini karşılamayan öğrenme bozuklukları için kullanılmaktadır (APA, 2013).

Yapılan çalışmalar, özel öğrenme güçlüğüne eşlik edebilecek bazı eş tanıların da olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu eş tanılardan en sık rastlanılanı dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğudur (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Germano, Gagliano & Curatolo, 2010). Bunun yanı sıra anksiyete, depresyon gibi psikolojik rahatsızlıkların (Biederman vd., 2002; Deniz, Yorgancı & Özyeşil, 2009), karşıt olma karşıt gelme gibi davranış bozukluklarının (Hart, Petrill, Willcutt, Thompson, Schatschneider, Deater, Deckard & Cutting, 2010) yaşanabildiği, öz-güven eksikliği, intihar girişimleri, somatik bulgular, arkadaş ilişkilerindeki sorunların (Nelson & Harwood, 2011) görülebildiği ortaya konulmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin akranlarıyla sağlıklı bir iletişim içinde bulunabilmeleri için geliştirilmiş eğitim ortamlarıdır (MEB, 2013; Polat, 2013). Kaynaştırma eğitimi içerisinde uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programları, öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin, okul psikolojik danışmanlarının ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışmalarına olanak sağlayan her öğrencinin kendi ihtiyacını karşılamayı amaçlayan programlardır (Batu & Uysal, 2015). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, eğitim kurumlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları ile eğitim ortamına kolayca entegre edilebildikleri bilinmektedir (Akçatepe, 2010). Özel öğrenme güçlüğüne toplum içinde %5 ile %15 oranları arasında görüldüğü göz önünde bulundurulduğunda (APA, 2013); bu oranın yüksek olması özel öğrenme güçlüğüne yaygınlığını ortaya koymaktadır. Buradan hareketle özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kaynaştırma eğitimlerinin daha fazla önem kazandığı söylenebilir. Çünkü bu öğrenciler, eğitim kurumlarında başarı elde edebilmeleri için onlar için bireyselleştirilmiş, özel eğitim programlarına ve yöntemlerine ihtiyaç duymaktadırlar (Akçin, 2002) ve bu programların başarıya ulaşmasına katkı sağlayan en önemli faktör ise bu programların öğretmenler tarafından benimsenip desteklenmesidir (Essa & El-Zeftawy, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bir kısmı fark edilememekte ve eğitim hayatlarında başarısızlık yaşamaya devam edebilmektedirler (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü zor tespit edilen bir bozukluk olarak kabul edilse de (Mc Caul & Schutz, 1991), özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi aşaması, tanılama ve bireysel farklılıkların ortaya konulması açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesinin öğrencilerin gelişimini kolaylaştıran bir unsur olacağı söylenebilir (Borg, Hunter, Sigurjonsdottir & D'Alessio, 2011; Krischler & Pit-ten Cate, 2019). Özellikle öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin erken fark edilmesinde, doğru bir şekilde yönlendirilmelerinde, aile ile iş birliği içinde çalışılmasında önemli rolleri bulunmaktadır (Toseeb ve diğerleri, 2020; Williams, 2013). Öğretmenlerin öğrencinin özelliklerini iyi ve başarılı bir şekilde değerlendirebilmesi ve ilgili kurumlara yönlendirebilmesi için özel öğrenme güçlüğü ve ilgili kurumlar hakkında gerekli bilgiye sahip olmak durumundadırlar (Demir, 2005; Zhou, Wang ve Zhang, 2016). Bu nedenle bu araştırmanın amaçlarından birini öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi oluşturmuştur. Ancak bilgi yetersizliklerinin yanı sıra bilgilerin doğruluğu da büyük önem taşımaktadır. Bunu destekler nitelikte öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü konusunda hatalı bakış açılarına ve kavram yanlışlarına sahip olabildikleri belirtilmektedir (Zhou, Wang ve Zhang, 2016). Kavram yanlışları, bir kavramın bireylerin onu anladıkları şekliyle, bilimde ortaklaşa olarak kabul edilen bilimsel anlamı arasında önemli derecede farklılıklar bulunması olarak ifade edilebilmektedir (Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Bu nedenle daha fazla değerlendirme yapılması ve özellikle de öğretmenlerin daha donanımlı hale gelmeleri, kavram yanlışlarının giderilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne tespit etmedeki zorluklar ise öğretmenlerin bu konuda daha ayrıntılı bilgilere sahip olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve kavram yanlışlarının öğrenilmesi, onlara sunulacak olan eğitim programlarının içeriklerinin ve düzeylerinin belirlenmesi açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ancak Görgün ve Melekoğlu (2019) alanyazında özel öğrenme güçlüğü üzerine gerçekleştirilen araştırmaların büyük çoğunluğunun öğrencileri (%88) hedef aldığını ve sadece %12'lik bir dilimin öğretmenlere yer verdiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle öğretmenlerle daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

Yurt dışında öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik tutum ve inançlarını ele alan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin artan yaş ve deneyimle birlikte özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilgi düzeylerinin arttığı, daha etkili stratejiler kullanmaya başladıkları ve daha pozitif bir tutuma sahip oldukları (Essa ve El-Zeftawy, 2015), öğrencileri desteklemek konusunda güçlü ilkelere sahip oldukları ancak bu ilkeleri uygulamaya yansıtamadıkları, özel öğrenme güçlüğüne ayırt etmekte güçlük yaşadıkları ve hatalı inançlara sahip oldukları (Ylonen ve Norwich, 2012) görülmektedir. Krischer ve Pit-ten Cate (2019) ise sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kalıp yargılarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer bulgulara rastlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne değerlendirme ve müdahale programlarını hazırlama konusunda bilgi eksikliklerinin (Birol & Zor, 2018; Kuruyer & Çakıroğlu, 2017) ve kavram yanlışlarının olduğu (Kuruyer & Çakıroğlu, 2017), sınıf yönetimi, iletişim sağlama ve eğitim programlarını uygulama gibi konularda güçlükler yaşadıkları (Birol & Zor, 2018), özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli bir eğitim almadıkları için kendilerini bu konuda yetersiz buldukları (Altun & Uzuner, 2016) ortaya konulmuştur. Başar & Göncü (2018), sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yaşadıkları kavram yanlışlarının azaltılması ve bu konudaki bilgi düzeylerinin artırılmasının sağlanması

için gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanlışlarına sahip olduklarını ve uygulanan eğitim ile bu yanlışların azaldığını bulmuşlardır.

Yapılan bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, araştırmalarda çalışma grubu olarak genellikle sınıf öğretmenlerine yer verildiği görülmektedir (Altun & Uzuner, 2016; Başar & Göncü, 2018; Birol & Zor, 2018; Essa ve El-Zeftawy, 2015; Kuruyer & Çakıroğlu, 2017; Krischer ve Pit-ten Cate, 2019). Ancak özel öğrenme güçlüğü ilköğretim dönemine özgü bir bozukluk değildir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde de sıklıkla görülen özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farklı branşlardan öğretmenlerin kavram yanlışlarının ve bilgi düzeylerinin ele alınması alanyazındaki en büyük ihtiyaçlardan bir tanesidir. Bu nedenle konuya ilişkin daha detaylı bilgiler toplayabilmek ve çalışmayı derinleştirebilmek büyük önem taşımaktadır. Tek bir veri kaynağından elde edilecek verilerin yetersiz kalacağı ve sonuçların açıklanmasına ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurularak çalışma, nitel ve nicel yöntemlerin harmanlandığı karma desen yöntemlerinden eş zamanlı üçgenleme deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada farklı branşlardan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve konuya dair görüş ve kavram yanlışlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümleleri şu şekildedir:

- ✓ Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri branş, özel eğitime ilişkin alınan ders, özel öğrenme güçlüğü tanısı alan bir öğrencinin olup olmaması değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin görüş ve kavram yanlışları nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Nicel araştırmalar, genel ve yaygınlaşmış eğilimleri bulmak amacıyla kullanılırken; nitel araştırmalar daha derinleşmiş anlamları ortaya çıkarmak amacıyla tercih edilmektedir (Hesse-Biber, 2020). Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmalar ise, karma yöntem araştırmaları olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2014). Bu çalışmada karma yöntem türlerinden biri olan Eş Zamanlı Üçgenleme Deseni kullanılmıştır. Bu desene göre, nicel ve nitel aşamalar eşit öncelik hakkına sahip olup çalışma sürecinin aynı basamağında ve eş zamanlı olarak uygulanmaktadır. İlgili aşamalar için analizler ayrı olarak gerçekleştirilmekte ancak elde edilen bulgular, yorumlama ve tartışma noktasında bir araya getirilmektedir (Cresswell & Plano Clark, 2011). Çalışmanın ilk aşamasını nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli yöntemi oluşturmuştur. Karasar'a (2016) göre tarama modelleri, bir durumu olduğu hali ile göstermeyi amaçlamaktadır. Bu aşamada araştırmacılar tarafından hazırlanan 15 maddelik anket katılımcılara uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji araştırması uygulanmıştır. Fenomenoloji araştırmaları, katılımcıların olgulara yükledikleri anlamları, olguları nasıl tanımladıklarını ve o konu hakkında nasıl hissettiklerini ortaya çıkaran derin ve etkili yöntemlerden bir tanesidir (Patton, 2002). Çalışmanın ikinci aşaması için dört farklı açık uçlu soru hazırlanmış ve ilk aşama ile birlikte fiziki koşullar nedeniyle yazılı olarak katılımcılardan toplanmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde İzmir'de devlet kurumlarında görevini sürdüren öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada, Amaçlı Örneklem Yöntemlerinden olan Kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı Örneklem Yöntemleri, çalışma grubunu temsil etme yeterliliğinden ziyade, en yoğun ve en iyi verilerin sağlanacağı durumlarda kullanılan yöntemlerdir (Merriam, 2009; Patton, 2002). Bu çalışmada da eğitim kurumlarındaki özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere dair en iyi bilginin öğretmenlerden elde edilebileceği düşünülerek amaçlı olarak öğretmenler seçilmiştir. Veriler, kurulan bağlantılar sonucu zincirleme olarak öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	178	73,3
Erkek	65	26,7
Yaş		
20-35	119	49
36-45	65	26,7
46 ve üzeri	38	15,6

<b>Medeni Durum</b>		
Evli	177	72,8
Bekar	60	24,7
Diğer	6	2,5
<b>Kıdem Yılı</b>		
1-10	106	43,6
11-20	55	22,6
21 ve üzeri	38	15,6
<b>Çocuk Sayısı</b>		
Çocuk Yok	92	37,9
Tek Çocuk	71	29,2
İki Çocuk ve üzeri	80	32,9
<b>Branş</b>		
Sözel	51	21
Eşit Ağırlık	120	49,4
Sayısal	68	28
<b>Ekonomik Durum</b>		
Üst Ekonomik Düzey	8	3,3
Orta Ekonomik Düzey	229	94,2
Alt Ekonomik Düzey	6	2,5
<b>Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciniz var mı?</b>		
Evet	161	66,3
Hayır	82	33,7
<b>Ailenizde özel öğrenme güçlüğü çeken bir birey var mı?</b>		
Evet	11	4,5
Hayır	232	95,5
<b>Özel Eğitimle ilgili herhangi bir ders aldınız mı?</b>		
Evet	123	50,6
Hayır	120	49,4
<b>TOPLAM</b>		
	243	%100

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış demografik bilgi formu, anket formu ve açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu; katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, kıdem yılı, çocuk sayısı, ekonomik durumu, özel eğitime ilişkin bir ders alıp almadıkları, ailede öğrenme güçlüğü yaşayan bir bireyin olup olmadığı, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerinin olup olmadığına ilişkin bilgileri içermektedir.

Çalışmanın ilk aşaması olan tarama araştırması için başta DSM-V tanı kriterleri olmak üzere Özel Öğrenme Güçlüğüne ilişkin alanyazın incelenmiş ve 15 maddelik bir anket formu oluşturulmuştur. Uzman görüşü, bir ölçme aracının kapsam geçerliğini gösteren etkili yöntemlerden bir tanesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Bu nedenle form, uzman görüşü amacıyla Özel Eğitim alanında görev yapan dört doktoralı öğretim üyesine ve Türkçe öğretmenliği alanında görev yapan bir doktoralı öğretim üyesine gönderilmiştir. Her madde hem içerik hem de dil açısından uygun bulunmuş ve anketteki tüm maddelerin kullanılmasına karar verilmiştir (EK) Formda yer alan her bir madde öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin özelliklerini içermektedir. Ancak öğretmenlerin bilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla forma *Doğru*, *Yanlış* ve *Emin Değilim* seçenekleri eklenmiştir.

Ankette yer alan madde örnekleri şu şekildedir:

- ✓ Birçok alanda zeki görünmesine karşın okul başarısı düşüktür.
- ✓ Birkaç şey birden söylendiğinde en az birini unuttur.

Açık uçlu sorular, bireylerin kendi duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır (Bauner & Schoon, 1993). Bu nedenle öğretmenlerin görüş ve kavram yanılgılarının ortaya çıkartılması amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken özel öğrenme güçlüğüne ilişkin alanyazın incelenmiştir. Benzer şekilde beş uzmandan uzman görüşü alınmış ve sorular uzmanlar tarafından içerik ve dil açısından uygun bulunmuştur. Formda yer verilen dört açık uçlu soru şu şekildedir;

- ✓ Özel öğrenme güçlüğü nedir, tanımlar mısınız?

- ✓ Özel öğrenme gücünü olan birey ile zihinsel engeli olan bir bireyi nasıl ayırt edersiniz?
- ✓ Özel öğrenme gücüne eşlik edebilecek başka problemler var mıdır?
- ✓ Özel öğrenme gücünü olan bireylerle iletişiminizde öncelikle dikkat etmeniz gereken öğeler nelerdir?

## 2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada 247 öğretmenden veri toplanmış ancak eksik veriler nedeniyle dört katılımcının formu, araştırma dışında bırakılmış ve analizler 243 form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analizlerde SPSS 26 paket programından faydalanılmıştır. Çalışmada nicel verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar, toplamaya matematiksel olarak uygun olmadığı için her madde ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bireylerin demografik değişkenlere göre verdikleri cevapların değerlendirilmesinde kategorik değişkenlerin analizinde kullanılan Crosstab ve kay kare analizi uygulanmıştır. Kay kare analizinde beklenen değerlerin %20'si 5'den yüksek olmalı varsayımı yer almaktadır. Bu varsayımı karşılamayan *branş* değişkeni için grup birleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri yetersizliğinden birleştirilmeyen *aile üyesi* değişkeni ise kay kare analizine dahil edilememiştir. Nitel verilerin analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, örüntüleri belirlemeyi ve kategorize etmeyi sağlayan bir yöntemdir (Patton, 2014). Bu kapsamda her bir soru ana tema olarak ele alınmış ve her tema için alt temalar tespit edilmiştir. Veri sayılarının fazla olması nedeniyle temalar, araştırmacıların aynı anda uzlaşması ile karşılaştırılmıştır. Veriler incelenerek kodlamalar gerçekleştirilmiş ve benzer kodlamalar için alt temalar oluşturulmuştur. Gizlilik kuralları gereği öğretmen görüşleri için Ö1, Ö2 numaraları kullanılmıştır. Ayrıca içerik analizi gerçekleştirilirken Microsoft Excel programı kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Nicel Bulgular

Özel Öğrenme Gücünü Anketinin maddelerine ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Özel Öğrenme Gücünü Anketine ait Betimsel Özellikler

Maddeler	Seçenekler					
	Doğru		Yanlış		Emin Değilim	
	n	%	n	%	n	%
M1	149	61,3	61	25,1	33	13,6
M2	176	72,4	32	13,2	35	14,4
M3	172	70,8	32	13,2	39	16
M4	111	45,7	72	29,6	60	24,7
M5	203	83,5	15	6,2	25	10,3
M6	189	77,8	29	11,9	25	10,3
M7	100	41,2	78	32,1	65	26,7
M8	39	16	99	40,7	105	43,2
M9	156	64,2	58	23,9	29	11,9
M10	67	27,6	125	51,4	51	21
M11	112	46,1	68	28	63	25,9
M12	172	70,8	27	11,1	44	18,1
M13	220	90,5	9	3,7	14	5,8
M14	122	50,2	76	31,3	45	18,5
M15	158	65	42	17,3	43	17,7

Tablo 2'de öğretmenlerin özel öğrenme gücünü yaşayan bireylerin özelliklerine verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzdeler görülmektedir. Ankette yer alan tüm maddeler doğrudur. M1, M2, M3, M5, M6, M9, M12, M13, M14 ve M15 için öğretmenlerin %50'den fazlasının doğru seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Ancak öğretmenlerin M4, M7, M8, M10 ve M11'de yer alan ifadeler konusunda güçlük yaşadıkları ve bu maddelere verilen doğru yanıtların %50'nin altında kaldığı söylenebilir. Özellikle M8'e ilişkin öğretmenlerin çoğunun *emin değilim* (%43,2) ve M10'a ilişkin öğretmenlerin çoğunun *yanlış* (%51,4) seçeneğini işaretledikleri saptanmıştır. M8 ve M10'da yer alan ifadeler şu şekildedir;

M8: Gözü kapalı iken hangi parmağına dokunulduğunu anlayamaz.

M10: Çatal, kaşık kullanmakta zorlanır.



“Çocuğun zekâsı, normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen akademik açıdan başarısız olması, dinleme, anlama, kendini ifade etme, okuma-yazma, matematik becerilerinde yaşıtlarına ve zekâsına oranla düşük başarı göstermesi durumu, öğrendiğini çabuk unutmaya ile karakterize olan gelişimsel bir bozukluk”

Yapılan tanımlar tema analizine göre incelendiğinde “Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı” teması oluşturulmuş ve bu kategori altında şu alt temaların yaygın olduğu görülmüştür;

Tablo 4. Birinci Soruya İlişkin Temalar

Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı
Yaşıtlarının Gerisinde Kalma/Geç Öğrenme
Tanımlamadaki Zorluklar
Yaşanılan güçlükler vurgu
Hatalı mitleri yıkan görüşler
Çelişkiler
Hatalı Mitler

Yaşıtlarının gerisinde kalma/Geç öğrenme teması altında kullanılan tanımlar genellikle şu şekildedir; “Bulunduğu yaş ve sınıf seviyesinin altındadır. Geç ve zor öğrenir yaşıtlarına göre, geride kalırlar” (Ö29). “Öğrencim uzun süreli ve yaşıtlarının odaklanabildiği bir etkinliği yapamamaktadır. Psiko-motor olarak da kesme, yapıştırma, boyama gibi aktivitelerde yaşıtlarına göre alt düzeydedir. Bazı davranışları ikinci veya birinci sınıf düzeyindedir” (Ö45). “Bireyin hazırbulunuşluk düzeyinin akranlarına göre daha yavaş gelişerek geriden takip etmesi durumudur” (Ö166).

İkinci tema olan tanımlamadaki güçlükler teması için öğretmenlerin 50’sinin (%20,57) soruyu cevaplamadıkları görülmüştür. Ö4 ise bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır; “Her öğrencinin yetersizlik alanı farklı olduğu için öğrenme güçlüğünün tanımını yapmaz çok zor” (Ö4)

Bazı öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğünü yaşanan güçlükler vurgu yaparak tanımladıkları görülmüştür. Kullanılan ifadeler şu şekildedir; “Matematiksel hesaplamalar yapmada, sosyal algılamada kendini gösteren bir bozukluktur” (Ö28). “Verilen komut, eğitimsel bilgileri anlamakta, anlamlandırmakta güçlük çeker. Verilen bilgileri kalıcı belleğe aktarmada güçlük yaşar” (Ö69). “Akademik ve sosyal alanlarda zorlanmadır” (Ö118). “Öğrencinin kendisini sözlü olarak ifade etmekte zorlanması, analitik düşünce gücünün zayıf olmasıdır. Dikkatini tam olarak bir konuya kişiye verememe durumudur” (Ö177).

Hatalı yaygın görüşlerin aksine bazı öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin fikirlerini şu şekilde ifade ettikleri görülmüştür; “Az okuma ya da matematiği sevmemekle oluşmaz” (Ö8). “Öğrenme konusunda zorluğu daha doğrusu farklı öğrenme stilleri olan çocuklardır” (Ö10). “Bu bir zekâ geriliği değildir” (Ö166). “Çocuğun elinde olan bir durum değildir” (Ö153).

Öğretmenlerin tanımlamada kullanılan bazı noktalarda fikir ayrılıklarına düştükleri ve çelişkili ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu çelişkiler, öğretmenlerin kavram yanlışlarına ışık tutmaktadır.

“Soyuttan çok somutu anlar” (Ö106)/ “Soyut ve somut kavramları algılayamaz” (Ö181).

“Doğuştan getirmediği, günlük hayatta karşılaştığı psikolojik sebeplerden dolayı derse kendisini hazır hissetmesi, derse karşı ilgisiz olmasıdır” (Ö12)/ “Doğumdan itibaren başlayan öğrenme ve algılama sorununun yaşam boyu devam etmesidir” (Ö39).

“Bireyin zihinsel, öz bakım ve sosyal becerilerinde bir eksiklik bulunmamasına rağmen akademik olarak akranlarından geri kalma durumudur” (Ö95)/ “Sosyal becerilerde, konuşma, okuma, yazma aktivitelerinde geride kalmasıdır” (153)/ “Öz bakım becerilerini yapamama, sözel iletişim kuramama mevcuttur” (Ö90).

“Öğrenme güçlüğünde çocuğun algısında aslında bir problem yoktur” (Ö149)/ “Algıda problem yaşıyorsa öğrenme güçlüğüdür” (Ö139).

“Nörolojik kökenli gelişimsel bir bozukluktur (Ö27)/ “Herhangi bir nörolojik bozukluğa bağlı olmaksızın okul becerilerindeki bozukluktur” (Ö101).

“Bu çocuklar, normal değil normalin üstünde zekâyâ sahiptir” (Ö84)/ “Normal zekâ seviyesinden düşük olan, donuk zekâ ya da sınırda zekâ olarak da tanımlanan bir öğrenme zorluğudur” (Ö163)/ “Normal zekâyâ sahip çocuğun öğretilmeye çalışılan bir takım kavramları bilgileri öğrenmekte zorlanması ya da tamamen birbirine karıştırmasıdır” (Ö187).

“Kolay pes ederler” (Ö194)/ “Daha fazla emek harcıyıp ve çok fazla tekrar ederler” (Ö192).



Tüm bunların yanı sıra bazı öğretmenlerin hatalı mitlere sahip olduğu ve öğrenme güçlüğünü şu şekilde tanımladıkları görülmüştür; “*Asperger sendromudur*” (Ö135). “*Konuları kavramayan, sorgulamayan bireylerdir*” (Ö111). “*Kişinin hayatı boyunca bir birey olma konusunda yaşadığı kişisel bir eksiklik durumudur*” (Ö161). “*Ne kadar ilgilenen de özel olarak ilgilenen de çocukta hiçbir gelişmenin olmadığını görmek*” (Ö165). “*Bireyin uygun ve etkili eğitim ortamında nitelikli, etkili öğretim yöntemleri uygulansa dahi anlamakta güçlük çekmesidir*” (Ö181). “*Duygu durum bozukluğu, dikkat eksikliği, hiperaktivite sonucu öğrencinin öğrenememe durumu*” (Ö223).

Ayrıca bazı öğretmenlerin ise “normal birey, özür, aklı başında olmak, eğitilememek” gibi ifadelerle yer vermeleri dikkati çekmektedir; “*Akılları yerindedir*” (Ö154). “*Yaşamsal becerileri yapmakta zorlanan veya yapamayan, eğitilemeyen bireylerin karşılaştığı durum*” (Ö38). “*Fizyolojik bir özür değildir*” (Ö14). “*Bir konuyu normal bireylerden daha uzun süreçte öğrenmesi demektir*” (Ö26).

Açık uçlu soruların ikincisi olan “Özel öğrenme güçlüğü olan birey ile zihinsel engeli olan bir bireyi nasıl ayırt edersiniz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin genellikle vurguladıkları noktalar şu şekildedir;

“*Okuma, yazmasından, davranışsal farklılardan, dış görünüşlerinden.*”

Yapılan açıklamalar tema analizine göre incelendiğinde “Özel Öğrenme Güçlüğünün Ayırt Edici Özellikleri” teması oluşturulmuş ve bu kategori altında şu alt temalara ulaşılmıştır.

Tablo 5. İkinci Soruya İlişkin Temalar

#### Özel Öğrenme Güçlüğünün Ayırt Edici Özellikleri

Ayırt Etmekteki Zorluklar
Öğrenme Düzeyleri ve Yolları
Öğrenme ve Yeterlilik Alanları
Davranışsal Farklılıklar
Dış Görünüşe Yapılan Vurgular/Engel Durumu
Çelişkiler

İlk tema olan ayırt etmedeki zorluklar teması için öğretmenlerin 54’ünün (%22,22) bu soruyu boş bıraktığı veya “Emin değilim” cevabı verdikleri görülmüştür. 14’ü (%5,76) bu ayrımı yapmanın zor olduğunu, kendilerinin yapamayacaklarını ve bu nedenle öğrenciyi RAM’a/ bir uzmana yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. 5 (%2,05) tanesi ise ancak testlerle ayırım yapılabileceğini belirtmiştir. Kullanılan bazı ifadeler şu şekildedir: “*Ayırt edemem, uzmana yönlendiririm*” (Ö17). “*RAM’dan destek almak gerek*” (Ö43). “*İzleme testleri ve hekim raporu testleri ile karar verilebilir*” (74); “*Zekâ testi yapılmalı*” (Ö136).

Öğretmenlerin Öğrenme Düzeyleri ve Yolları teması altında kullanıldıkları ifadeler genellikle şu şekildedir; “*Zihinsel engellinin durumu daha ileri boyuttadır*” (Ö7). “*Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk öğrenemediği konuyu zamanla öğrenebilir, zihinsel engelli bireylerde öğrenme bazı konularda gerçekleşmez*” (Ö26). “*Paralel sorunlar yaşarlar. Tek fark derecesidir. Zihinsel engelli birey, ortalamanın epey altındadır*” (Ö33). “*Öğrenme güçlüğü olan birkaç tekrardan sonra öğrenebilir ama zihinsel engelli birine öğretmek daha zor*” (Ö47). “*Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okulda öğretmen ve aile desteği ile ek çalışmalarla sınıf düzeyine yakın öğrenmeleri sağlanabilir*” (Ö126).

Bazı öğretmenlerin ise farklılıkları açıklarken Öğrenme ve Yeterlilik Alanlarına vurgu yaptıkları görülmüştür; “*Öğrenciden geri dönüt alıp alamamam belirleyici olur, sorulan sorulara verdiği cevaplar, verilen ödevleri yapıp yapmaması, yaptıysa ne düzeyde yaptığı belirleyicidir*” (Ö22). “*Yönerge ile karşı karşıya bırakmak gerekir. Eğer takip edemiyorsa ya da buna benzer öğrenme ve takip etme ile ilgili problem yaşıyorsa öğrenme güçlüğüdür. Ancak zihinsel engelli bireyi tanımak için biraz sohbet etmek yeterlidir*” (Ö75). “*Zihinsel engelli olan temel ihtiyaçlarını gidermede sıkıntı yaşar. Yardımsız olarak işlerini görmede zorluk yaşar. Öğrenme güçlüğü olan birey ise günlük işlerini daha kolay yapabilir*” (Ö50). “*Zihinsel engelli bir bireyin psiko-motor, öz bakım, sosyal davranışları dikkate alınarak dahi rahatlıkla zihinsel engelli olduğu gözlenebilir*” (Ö167).

Öğretmenlerin bir kısmı ise özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel engelli bireylerin farklı davranışsal örüntülere sahip olduklarını ve bu yolla ayırt edilebileceklerini dile getirmişlerdir. Davranışsal Farklılıklar teması olarak isimlendirilen bu tema için şu ifadeler örnek verilebilir; “*Sınıftaki tutum ve davranışlarından, arkadaşları ile olan muhabbetinden, arkadaşlarının ona karşı tutumlarından anlaşılır*” (Ö34). “*Öğrenme güçlüğü çeken bir birey çabuk sıkılır. Etkinliklere katılmak istemez. Zihinsel engelli olan bir birey ise etkinliklerde daha mutlu, hevesli, istekli davranır. Kendisiyle barışıktır*” (Ö65). “*Zihinsel engelli bireyde kendi kendine salınım hareketleri, konuşma bozukluğu ve göz teması kuramama vardır*” (Ö130). “*Zihinsel engelli birey, kendinden*

küçüklerle arkadaşlık etmeyi sever, savunmasızdırlar (Ö104). “Zihinsel engelli bireyler yeni bir durum karşısında genelde nasıl davranacaklarını kestiremezler. Örneğin; kırmızıda geçme denirse ve ışık bozulursa sonsuza kadar bekleyebilirler. Öğrenme güçlüğü olan bireyler zekice karar alabilirler” (Ö83).

Dış Görünüşe Yapılan Vurgular/Engel Durumu temasına ilişkin öğretmenlerin 30’u (%12,34) öğrencileri dış görünüşlerinden ayırt edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler şu ifadeleri kullanmıştır; “Fiziksel özelliklerinden ayırt ederim” (Ö91). “Zihinsel engelli bireylerin beden gelişimleri tamamen durmuş olabilir” (Ö104). “Özel öğrenme güçlüğünde bireylerin sağlık açısından ve dış görünüşünde sorunları yoktur. Zihinsel engelli birinin organik rahatsızlığı vardır. Görünüm farklıdır” (Ö191). “Zihinsel engelli olan bireyin beden ifadesi, duruşu çok dikkat çekici değildir. Ancak zihin engelli bireyin bakışı, yüz ifadesi, beden hareketleri dikkat çekicidir” (Ö81).

Öğretmenlerin çelişkili ifadeler kullandıkları da görülmüştür. Bunlardan bazıları şu şekildedir;

“Öğrenme güçlüğü olan birey, standart zekânın biraz altında ama zihinsel engelli birey, ortalamanın epey altındadır” (Ö33)/ “Öğrenme güçlüğü olan bireyde zekâda üstünlük vardır” (Ö84)/ “Öğrenme güçlüğü olan bireyler normal zekâyâ sahiptir” (Ö120)

“Öğrenme güçlüğü olan kişi algı sorunu yaşar” (Ö148)/ “Öğrenme güçlüğünde çocuğun algısında aslında bir problem yoktur” (Ö149).

“Öğrenme güçlüğü olan bireyde çaba gözlenir” (Ö166)/ “Öğrenme güçlüğü olan bireyler bir amaca ulaşmak için istek ve çaba göstermezler. Ufak tefek engelde pes ederler” (Ö193).

“Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin el becerisi yoktur” (Ö38)/ “El becerilerinde ve fiziksel aktivitelerde başarı gösteriyor ancak matematik, Türkçe, hayat bilgisi derslerinde başarı gösteremiyorsa öğrenme güçlüğü olduğunu düşünürüm” (Ö223).

“Özel öğrenme güçlüğünde çocuk arkadaşlarının eşyalarını kullanmak ister, herhangi bir arkadaşını takıntı haline getirerek tartışır, kavgaya meyillidir” (Ö3)/ “Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk, sessiz ve sakindir, zihinsel engelli çocuk şiddet içerikli davranış sergileyebilir” (Ö194).

Tüm bunlara ek olarak bazı öğretmenlerin ise “normal birey, değişik, özür, düşünememek, eğitilememek, hiç” gibi keskin ifadelerle yer vermeleri dikkati çekmektedir; “Zihinsel engellide öğrenme hiç yoktur” (Ö6); “Zihinsel engelli olanların davranışları daha değişiktir” (Ö18); “Zihinsel engel bir özürdür” (Ö190); “Öğrenme güçlüğü olan kişi zor da olsa eğitilebilir ancak zihinsel engelli için bu söz konusu değildir” (Ö58); “Öğrenme güçlüğünde daha normal görünürler” (Ö59); “Zihinsel engelliler düşünemez, öğrenme güçlüğü çekenler düşünür” (Ö227); “Temel husus öğrenme güçlüğü yaşayan kişinin bu başarısızlığın ardına saklanması ve konuya karşı pasif bir tavır sergilemesidir” (Ö161).

Üçüncü açık uçlu soru olan “Özel öğrenme güçlüğüne eşlik edebilecek olan başka problemler var mıdır?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin genellikle vurguladıkları problemler şu şekildedir;

“Dikkat eksikliği, hiperaktivite, davranış bozuklukları, dışlanma/zorbalığa uğrama”

Özellikle katılımcıların 68’inin (%29,98) özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin, 20’sinin (%8,23) davranış bozukluklarının eşlik ettiğini ve 27’sinin (%11,11) bu çocukların özellikle akranları tarafından zorbalığa uğrayarak dışlandıklarını dile getirdikleri görülmüştür. 36’sı (%14,81) ise bu soruyu “Bilgim yok, emin değilim” şeklinde cevaplamıştır.

Veriler içerik analizine göre incelendiğinde “Özel Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Problemler” teması oluşturulmuş ve bu kategori altında şu alt temaların yaygın olduğu görülmüştür;

Tablo 6. Üçüncü soruya ilişkin temalar

#### Özel Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Problemler

Bilişsel Sosyal Duygusal Problemler  
Aile ile İlgili Problemler  
Fiziksel Kökenli ve Diğer Problemler

Bilişsel Sosyal Duygusal Problemler temasına ilişkin öğretmenlerin belirttikleri problemlerden bazıları şunlardır; “Sosyal ortama uyumu zordur, dikkatini belli bir noktaya veremez” (Ö13). “Benlik saygısı sorunları, sosyal becerilerle ilgili ve duygusal sorunlar vardır” (Ö21). “İçe kapanık, aşırı duygusal ya da hiperaktivite, hırçınlık, kavgaya meyillidir” (Ö41). “Dersleri anlamada zorluk çeker, hafızaları zayıftır,

şarkı şiir ezberlemede sorunlar yaşarlar” (Ö140). “Alay edilme durumları söz konusudur. Az arkadaşları vardır” (Ö177). “Depresyon ve kaygı bozukluğu yoğundur” (Ö102).

Öğretmenlerin Aile ile İlgili Problemler teması altında sıklıkla verdikleri cevaplar şu şekildedir; “Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, sağlıklı beslenmeme, düzenli uyumama, aile içi şiddet, aile içi iletişiminin olmaması önemli” (Ö3). “Aile eğitim düzeyi etkiler” (Ö39). “Ailenin baskıcı tavrı durumunda çocuk olumsuz davranış sergilerler” (Ö177). “Ailenin çocuğundan fazla beklentiye girmesi, ailenin isim takması, depresyona sokuyor genellikle, bazen de aile çocuğunu yüceltip aşırı beklentiye giriyor” (Ö70).

Üçüncü tema olan Fiziksel Kökenli ve Diğer Problemler temasında ise öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir; “Görme-işitme problemleri, pelteklik, kekemelik yaşayabilirler” (Ö143). “Ayakkabılarını ters giyer, elbiselerini düğmeleyemez” (Ö38). “Yürüme ve hareket sınırlılığı, sakarlık görülebilir” (Ö90). “Sık sık hasta olurlar. Kendilerini korumakta sorun yaşarlar” (Ö214). “Okulu terk etme olasılığı daha yüksektir” (Ö205).

Tüm bunların yanı sıra bazı öğretmenlerin “uyum sağlayamaz, yetenek geliştiremez, kaynaştırma sistemine karşıyım” gibi keskin ifadeler kullandıkları görülmüştür; “Maalesef çocuklar acımasız, ben bir eğitimci olarak kaynaştırma öğrenci sistemine karşıyım” (Ö22). “Bu çocuklar topluma uyum sağlayamaz” (Ö110). “Yetenek geliştiremiyor” (Ö111). “Çok bencil çocuklardır, paylaşmak istemezler (Ö177). “Yapamamaya şartlı öğrenciler” (Ö227).

Açık uçlu sorularımızdan dördüncüsü olan “Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle iletişiminizde öncelikle dikkat etmeniz gereken öğeler nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin genellikle vurguladıkları noktalar şu şekildedir;

“Sabır, sevgi, kabul, güven”

Katılımcıların 61’inin (%25,10) özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle iletişimlerinde sabır ve sevgiye yer verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. 23’ü (%9,46) ise bu soruyu “Bilgim yok, emin değilim” şeklinde cevaplamıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar için yapılan içerik analizi incelendiğinde “Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerle Etkileşimde Dikkat Edilmesi Gerekenler” teması oluşturulmuş ve bu kategori altında şu alt temaların yaygın olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Dördüncü soruya ilişkin temalar

#### Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bireylerle Etkileşimde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Yaklaşma Biçimleri  
İhtiyaca Yönelik Öğretmen Teknikleri  
İş birliği ve Eğitim İhtiyacı

Bazı öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yaklaşma biçiminin önemli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Yaklaşma Biçimleri temasına ilişkin öğretmenlerin kullandıkları ifadelerden bazıları şunlardır; “Kısa ve basit cümlelerle iletişime geçmeliyiz. Kendilerini ifade edebilmeleri için zaman tanımalıyız” (Ö3). “Duyuşsal, fiziksel gelişimini ve çocuğu tanıtıcı detayları öğrenmeye çalışmalı” (Ö3). “Anlayışlı olunmalı, empati kurulmalı, onun suçu olmadığını farkına varılmalı” (Ö9). “Zayıf yönleri eleştirilmemelidir, başarabileceği seviyede sorumluluklar verilmelidir. Kızmak yerine o davranışın doğrusu öğretilmelidir” (Ö15). “Beklentilerimizi dengede tutmak, her şeyden önce birer birey olduklarını unutmamalıyız” (Ö143). “Bu tip öğrencilere öğretmenden ziyade arkadaşça yaklaşım çeşitli espriler yaparak iletişim sağlıyorum” (Ö179). “Öğretmenini seven öğrenci dersi de sever, okulu da sever, öğrenmeyi de sever. İşin anahtarı sevgi. Göz teması kurmalı, güven ve sevgi sözleriyle telkin etmeliyiz” (Ö216). “Onları anladığımızı ve yardımcı olmaya çalıştığımızı söylediğimizde gayet alıcı oluyorlar” (Ö83).

İhtiyaca Yönelik Öğretme Teknikleri temasına ilişkin öğretmenlerin verdiği ifadelerden bazı örnekler şu şekildedir; “Okul dışında da gerekli destekleyici, bireysel eğitici çalışmalara yönlendirmek gerekir. Ona bol bol sesli kitap okutulmalıdır” (Ö443). “Bir konudan diğerine geçerken bir önceki konuyu tam olarak öğrenip öğrenmediği konusunda dikkatli olunmalıdır” (Ö204). “Çevreyi tanınmasına izin verilmeli ve mekânsal algısı geliştirilmeli” (Ö205). “Dikkat egzersizleri yapılabilir, sık tekrar yapılabilir” (Ö172). “Yazı puntoları büyük ve renkli olmalı” (Ö149). “Görsel, işitsel öğeler, dans ve müzik, maket, model kullanılmalı, bilgiyi oyunsal hale getirmek, en alt düzeyde bilgiyi kavratmaya çalışmak, beş duyuyu harekete geçirerek öğretmeye çalışmak önemlidir” (Ö164). “Derste arkadaşlarıyla iletişim ve uyumunu sağlayacak grup çalışmalarına yer vermek gerekir” (Ö86). “Öncelikle sorunun ne olduğunun belirlenmesi ve ona göre bir yol izlenmelidir. Örneğin hafıza problemi varsa kelime oyunları gibi etkinliklerle hafıza güçlendirilmeye çalışılmalıdır” (Ö141). “Basit ve açık yönergeler vermek, evet hayır cevabı gerektiren sorular yerine onların açıklama

*konuşma becerilerini geliştirecek açık uçlu sorular yönelmek gereklidir” (Ö57). “Somut öğretim yapmak, örnekler verilmek, ağır dil yerine basitleştirme kullanmak önemlidir” (Ö66).*

Bazı öğretmenlerin ise iş birliğinin önemli olduğunu ve konu hakkında eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Üçüncü tema olan İş birliği ve Eğitim İhtiyacı başlığı altında öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları ifadeler şunlardır; *“Aile ve öğretmenin iş birliği içinde olması gerekir, öğretmen veliye okulda yaşanan sıkıntılardan mutlaka bahsetmelidir” (Ö20). “Rehberlik hocalarıyla koordineli hareket etmek gerekir” (Ö6). “Veli ile görüşüp birlikte plan hazırlanmalıdır. Rehberlik öğretmeni tavsiyeleri doğrultusunda bir ek program olabilir” (Ö224). “Veli ve rehberlik servisi birlikte çalışmalıdır. Ailesiyle rehberlik çalışması yapılmalıdır. Aileye öğrenme gücünün ne olduğu anlatılmalıdır. Aile eğitimi verilmelidir. Destek olunmalı. Ailesiyle alıştırmaya yapılmalıdır” (Ö104). “Uzman kişiler yardımıyla tanı konulmalı, doğru yönlendirmeler yapmalı, yönlendirmelerin uzmanı olan kurum veya kişiden yardım alınarak yapılması esas olmalıdır (Ö77). “Bu konuda eğitim alınmalıdır” (Ö43).*

Bu temaların yanı sıra bazı öğretmenlerin “engelli, normal birey, kusur” gibi ifadelerle yer verdikleri de görülmüştür; *“Fiziksel kusurlarını görmezden gelerek davranmalı” (Ö135). “Normal davranış biçimi olan insanlardan farklı olarak değerlendirmek gerekli” (Ö160). “Engelli olduğunu ve bunun için yardım ettiğimizi söylemeden ve hissettirmeden iletişim kurmalıyız” (Ö197). “Bireye herhangi bir geriliği ya da güclüğü varmış gibi değil de normalmiş gibi yaklaşmalıyız” (Ö198).*

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %43,6’sının son 10 yıl içerisinde mezun olmalarına rağmen %49,4’ünün yani yaklaşık olarak yarısının özel eğitimle ilgili bir ders almadıklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin %66,3’ünün özel öğrenme gücünü tanıdığı öğrencisinin bulunması özel öğrenme gücünün sınıf ortamında ne kadar yaygın olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda daha detaylı bilgi sahibi olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Ergin, Akseki & Deniz (2012), özel öğrenme gücünün sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim önceliklerinden biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Başar & Göncü (2018) de öğretmenlerin özel öğrenme gücüne ilişkin eğitim almadıklarını, eğitim alan az sayıdaki öğretmenin ise konu hakkındaki bilgilerinin yüzeysel olduğunu belirttikleri görülmüştür. Çalışmanın nicel kısmında uygulanan anket sonuçlarının frekans değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin “M4: Nesnelerin boyutlarını, şekillerini, uzaklıklarını kavrayamaz, M7: Yönünü bulmakta zorlanır, M8: Gözü kapalı iken hangi parmağına dokunulduğunu anlayamaz, M10: Çatal, kaşık kullanmakta zorlanır ve M11: Burada, şurada, orada gibi işaret sıfatlarını karıştırır” maddelerine çoğunlukla yanlış cevap verdikleri ya da emin olmadıklarını bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu maddelerin içerikleri konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğu görülmektedir. Clark (1997) ve Essa ve El-Zeftawy’nin (2015) de sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin özel öğrenme güçlüklerini değerlendirme konusunda bilgi eksiklikleri taşıdıklarını belirtmesi, bu bulguyu destekler niteliktedir.

Yapılan Crosstab ve Kay Kare analizi sonuçları, eşit ağırlık temelli branşa sahip, özel eğitime ilişkin daha önce ders almış ve özel öğrenme gücünü tanıyan öğrencisi olan öğretmenlerin anketin maddelerine anlamlı olarak daha fazla doğru yanıt verdiklerini ortaya koymuştur. Eşit ağırlık temelli branşlar içerisinde Sınıf Öğretmenleri, Özel Eğitim Öğretmenleri ve Okul Psikolojik Danışmanları yer almaktadır. Özel öğrenme gücünün genellikle ilköğretim düzeyinde tespit edildiği (Soysal, İlden- Koçkar, Erdoğan, Şenol & Gücüyener, 2001) ve Özel eğitim ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin özel eğitime ilişkin dersler aldıkları göz önünde bulundurulduğunda; bu bulgunun anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca özel eğitime ilişkin ders almak ve özel öğrenme gücünü tanıyan bir öğrenciye sahip olmak, öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerinin ve deneyimlerinin yüksekliğine işaret etmektedir. Bu nedenle buradan hareketle öğretmenlerin özel öğrenme gücünü konusunda eğitilmelerinin bilgi eksikliklerini azaltacağı söylenebilir. Yiğiter (2005) ise 164 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında özel eğitimle ilgili bilgi almış olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bulurken, bu farklılaşmanın özel öğrenme gücünü tanıyan öğrenciye sahip olma durumuna göre gerçekleşmediğini göstermiştir. Çalışmamızdaki bu bulgu farklılığının alanyazına farklı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde, *“Özel öğrenme gücünü nedir, tanımlar mısınız?”* sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerin özel öğrenme gücünü genellikle *“Çocuğun zekası, normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen akademik açıdan başarısız olması, dinleme, anlama, kendini ifade etme, okuma-yazma, matematik becerilerinde yaşatlarına ve zekasına oranla düşük başarı göstermesi durumu, öğrendiğini çabuk unutmaması ile karakterize olan gelişimsel bir bozukluk”* şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin geç öğrendiklerini ve yaşatlarının gerisinde kaldıklarını düşündükleri, kavrama, derse

adaptasyon, algılama, kendini ifade etme, dikkatini odaklama konusunda güçlükler yaşadıklarını bildirdikleri, bazı öğretmenlerin tanımlama yapmadıkları (%20,57) ve bazılarının ise tanımlamadaki zorluklara işaret ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel öğrenme güçlüğünü başarılı bir şekilde tanımladıkları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin *“iletişim sorunu yaşarlar/yaşamazlar; doğuştan kaynaklıdır/değildir; nörolojik bir bozukluktur/değildir; algısında sorun vardır/yoktur; soyut ve somut kavramları anlayamaz/somut kavramları anlar; hastalıktır/değildir; normal zekaya sahiptir/normalin üstünde zekaya sahiptir/normal zeka seviyesinden düşük, donuk ya da sınırda zekaya sahiptir; sosyal ve öz-bakım becerilerinde sorun vardır/yoktur”* gibi konularda çelişkili görüşler bildirdikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin bu kavram yanlışları konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları belirtilebilir. Bu yolla öğretmenlerin çelişkilerinin azaltılabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının toplum içinde yer alan hatalı mitlere karşı olarak *“Az okuma ya da matematiği sevmemekle oluşmaz, Bu bir zeka geriliği değildir, Çocuğun elinde olan bir durum değildir”* gibi noktaların önemli olduğunu vurguladıkları da görülmektedir. Bu söylemlerin kaynaştırma eğitimlerinin başarıya ulaşabilmesi için en büyük gerekliliklerden olduğu söylenebilir. Ancak bazı öğretmenlerin *“normal birey, özür, akli başında olmak, eğitilememek”* gibi ifadeleri kullanmalarının ve bazılarının ise *“Asperger sendromudur, Konuları kavramayan, sorgulamayan bireylerdir, birey olma konusunda yaşadığı kişisel bir eksiklik durumudur, Ne kadar ilgilenen de özel olarak ilgilenen de çocukta hiçbir gelişmenin olmadığını görmek”* gibi tanımlamalarda bulunmalarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin zarar görmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Çünkü alttan verilen *“Sen kusurlusun, sen normal bir birey değilsin”* gibi mesajların bu öğrencileri olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Deniz (2019), 28 sınıf öğretmeni üzerindeki çalışmasında öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğünü tanımlama konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur. Esen & Çifti (2000), Başar & Göncü (2018) ve Ylonen & Norwich (2012) de öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne dair kavram yanlışlarının ve hatalı inançlarının olduğunu belirtmişlerdir. Aydoğan, Güneş & Gülçiçek (2003) ve Krischer ve Pit-ten Cate’e (2019) göre ise öğretmenlerin bu kavram yanlışları, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

*“Özel öğrenme güçlüğü olan birey ile zihinsel engeli olan bir bireyi nasıl ayırt edersiniz?”* sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerin genellikle *“okuma, yazmasından, davranışsal farklardan, dış görünüşlerinden”* cevaplarını verdikleri görülmüştür. %22,22’si soruyu boş bırakıp veya *“emin değilim”* cevabı verirken, %5,76’sı ise ayırım yapmakta zorlandıklarını ve bir uzmana yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %72,02’si ise öğrencileri öğrenme düzeyleri ve yollarından, öğrenme ve yeterlilik alanlarından, gösterdikleri davranış farklılıklarından, dış görünüşlerinden ve engel durumlarından ayırt ettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum, Mc Caul & Schutz (1991) ve Ylonen & Norwich’in (2012) de belirttikleri gibi özel öğrenme güçlüğünün zor tespit edilen bir bozukluk olduğunu göstermektedir. Deniz (2019) de sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğünü değerlendirme, tanılama ve bu öğrencilerin gelişim özellikleri konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Ancak özel öğrenme güçlüğünün ayırt edilerek tanılanmasının ve buna uygun müdahalelerin uygulanmasının gerekli olduğu belirtilmektedirler (Fuchs & Fuchs, 2006). Çünkü ayırt edilemediği müddetçe bu özel çocuklar, ışıklarını kaybetmeye terk edilebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin *“özel öğrenme güçlüğü birey, standart zekanın altındadır/zekada üstünlük vardır/normal zekaya sahiptir; birey algı sorunu yaşar/algısı normaldir; bireyde çaba gözlenir/çaba göstermezler; el becerisi yoktur/el becerilerinde başarı gösterir; kavgaya meyillidir/sessiz ve sakindir”* gibi konularda çelişkili görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yaşadıkları kafa karışıklıklarının giderilmesini gerekli kılmaktadır. Tüm bunlara ek olarak bazı öğretmenlerin zihinsel engelli bireylere yönelik kavram yanlışlarının ve hatalı genelleştirmelerinin olduğu görülmektedir. İki grubu kıyaslarken özellikle zihinsel engelli bireyler için *“Davranışları daha değişiktir, Öğrenme hiç yoktur, Zihinsel engel bir özürdür, Zihinsel engelliler düşünemez”* gibi keskin ifadeler kullandıkları dikkati çekmiştir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için ise *“Öğrenme güçlüğü yaşayan kişi bu başarısızlığın ardına saklanır, Öğrenme güçlüğü olan en azından biraz daha eğitilebilir, normal bir öğrenci gibi davranış sergilerler”* gibi ifadelerle yer verildiği görülmüştür. Başar & Göncü (2018) de öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tanımlarken olumsuz özelliklere vurgu yaptıklarını bildirmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin hem özel öğrenme güçlüğü hem de zihinsel engel konusunda bazı yanlışlara ve hatalı genelleştirmelere sahip oldukları söylenebilir. Özellikle bu genelleştirmelerin bu öğrencileri incitebileceği ve öz-güvenlerini zedeleyebileceği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin konu hakkında detaylı bilgilendirilmeleri ve kavram yanlışlarının giderilmesi daha fazla önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalık ve duyarlılık düzeylerinin de geliştirilmesi için çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Higgs (1975) ve Peltier’in (1993) çalışmaları

öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki artışının onların konuya ilişkin görüş ve tutumlarını da olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak Yiğiter (2005) öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ve kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle öğretmenlere konuya ilişkin hem bilgilendirici hem de farkındalık artırıcı eğitim programlarının uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir. Özellikle farkındalık temelli programların öğretmenlerin konuya ilişkin daha olumlu bakış açıları geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Essa ve El-Zeftawy (2015) de artan deneyimle birlikte öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik daha pozitif bir tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri, görüş alışverişinde bulunabilecekleri özel eğitim uzmanlarının yer aldığı çeşitli tartışma platformlarının oluşturulmasının da faydalı olabileceği söylenebilir.

“Özel öğrenme güçlüğüne eşlik edebilecek olan başka problemler var mıdır?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin genellikle “*Dikkat eksikliği, hiperaktivite, davranış bozuklukları, dışlanma/zorbalığa uğrama*” yanıtları verdikleri görülmüştür. %14,81’i soruyu “Bilgim yok, emin değilim” şeklinde cevaplarırken, %29,98’i ise özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin eş zamanlı olarak bulunduğunu belirtmişlerdir. Germano, Gagliano & Curatolo (2010), dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin özel öğrenme güçlüğüne %30-50’ye varan oranlarda eşlik ettiğini bildirmiştir. Bu bulgu, çalışmaya katılan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinde de sıklıkla dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye rastladıklarını ve/veya bu konuda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. %11,11’i ise bu çocukların özellikle akranları tarafından zorbalığa uğrayarak dışlandıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Başar & Göncü (2018) de benzer bir şekilde öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin dışlanarak sınıf ortamında yalnızlaştıklarını belirttikleri bulunmuştur. Bu nedenle diğer öğrencilerde farkındalık geliştirmenin, öğretmenlerin tüm öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçebilecekleri çalışmalar yapmaları konusunda desteklenmelerinin, karakter eğitimi ve akran zorbalığı gibi programlara daha fazla yer verilmesinin büyük önceliklerden olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerde düşük benlik saygısı, kaygı bozukluğu, depresyon, geç algılama, hafızada zayıflık, arkadaşları tarafından alay edilme, yalnızlık, hırçınlık gibi bilişsel, sosyal ve duygusal; aile içi şiddet, baskıcı tutum, ailenin maddi durumu, yüksek beklentiler gibi aile ile ilgili problemler ve görme, işitme, konuşma problemleri, sakarlık, motor becerileri kullanmada zorluk, okul terki gibi ise fiziksel kökenli ve diğer türde problemler yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Yapılan tanımlamalarda pek çok türde bozukluğa ve probleme yer verildiği görülmüştür. Ayrıca bazı öğretmenlerin “*Maalesef çocuklar acımasız, bir eğitimci olarak kaynaştırma öğrenci sistemine karşıyım, Bu çocuklar topluma uyum sağlayamaz, Yetenek geliştiremiyor*” gibi ifadeleri kullanmaları, dikkat çekici olan noktalardandır. Çünkü okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinin başarıya ulaşabilmesi, çok kültürlü eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin konuya ilişkin bakış açıları, farkındalık düzeyleri ve tutumları ile yakından ilgilidir. Daha kabullenici, benimseyici, öğrenciye ve onun yeteneğine inanan bir tutum sergilemenin öğrencinin gelişimi açısından da büyük fayda sağlayacağı aşikardır.

Son olarak “Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle iletişiminizde öncelikle dikkat etmeniz gereken öğeler nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin genellikle vurguladıkları noktalar; “*Sabır, sevgi, kabul, güvendir*”. Katılımcıların %9,46’sı bu soruyu “Bilgim yok, emin değilim” şeklinde cevaplarırken, %25,10’u ise özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle iletişimlerinde sabır ve sevgiye yer verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin anlayışlı, suçlayıcı olmayan, motive edici, empatik, kısa ve net cümlelerle çocuğa yaklaşılması; tekrarlarla, somutlaştırarak, görsel, işitsel ve dokunsal materyallerden yararlanarak, öğrenci için hazırlanmış özel programlarla ve bire bir ilgilenerek öğretilmesi; süreçte aile, okul psikolojik danışmanları ve uzmanlar ile iş birliği sağlayarak hareket edilmesi gerektiğini belirttikleri bulunmuştur. Görgün & Melekoğlu (2019), 69 sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin ailelerinden yeterli ve gerekli eğitim desteğini alamadıklarını ve derslerde bol tekrara yer vermeye çalıştıklarını belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için konu ve yönergeleri sık sık tekrar etme konusunda hem fikir oldukları söylenebilir. Ayrıca elde edilen bulgulardan hareketle özellikle öğretme teknikleri konusunda çok zengin bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Bu tema altında vurgulanan bir diğer önemli nokta, iş birliğinin sağlanması ve konsültasyondur. Bu konuda okul psikolojik danışmanlarına önemli görevlerin düştüğü söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin okul psikolojik danışmanları ile koordineli hareket edilmesini, psikolojik danışmanların hem öğrenciler hem de velilerle çalışmalar gerçekleştirmelerini vurguladıkları görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerin bir kısmının “*Fiziksel kusurlarını görmezden gelerek davranmalı, Engelli olduğunu ve bunun için yardım ettiğimizi söylemeden ve hissettirmeden iletişim kurmalıyız, Bireye herhangi bir geriliği ya da güçlüğü varmış gibi değil de normalmiş gibi yaklaşmalıyız*” gibi ifadeler

kullandıkları görülmüştür. Bu ifadelerin de yukarıda bahsedildiği üzere öğrencilerde önemli yaralar açabileceği söylenebilir.

Öğrencilere ayırım yapılmadan yaklaşılması gerektiğini belirten öğretmenlerin de formlarında *normal*, *özürlü*, *kusurlu* gibi terimlere yer verdikleri görülmektedir. Bu durum, üzücü olmakla birlikte bu ve buna benzer terimlerin günlük hayattaki dilimize ne kadar çok yerleşmiş olduğunun da bir göstergesidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle konuşurken kullandıkları dile ve kelimelere dikkat etmeleri, sözel iletişim kurma biçimlerinin farkında olmaları büyük önem taşımaktadır. Çünkü önemli bir iletişim aracı olan dil, ne yazık ki karşımızdaki bireye alttan mesajlar da vermektedir. Böyle bir dilin kullanılması, bir çelişki oluşturabilir ve öğrencide “Ben normal değilim” ya da ebeveynlerde “Benim çocuğum normal değil” algısı yaratabilir. Bu durum hem çocuklar hem de ebeveyn için öz güven eksikliği oluşturabilir ve yetersizlik duygularını besleyebilir. Ylonen ve Norwich (2012) de ortaokul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik tutum ve inançlarını ele aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin öğrencileri desteklemek konusunda güçlü ilkelere sahip olsalar da bu ilkeleri uygulamaya yeterince yansıtamadıklarını ortaya koymuştur. İlkelerin uygulamaya geçirilmesindeki ilk adımlardan bir tanesinin kullanılan kırıcı, zedeleyici dilin şefkatli ve kabul edici dile dönüştürülmesi olduğu söylenebilir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini artıracak, kavram yanlışlarını azaltacak eğitim programlarının hazırlanarak hizmet içi eğitimler ile sunulması büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların yaklaşık yarısının özel eğitime dair eğitim almadıklarını bildirmesi, bu eğitimlerin özellikle lisans dönemindeki derslere daha detaylı bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini de göstermektedir. Eğitimlerde özellikle toplum içinde genelleşmiş olan yanlış mitlerin ve kavram yanlışlarının giderilmesine, kullanılan hatalı ve olumsuz dilin daha sağlıklı ve olumlu bir dile dönüştürülmesine, öğrencilerin akranları ile nasıl daha sağlıklı olarak kaynaştırılabileceğine, özel öğrenme güçlüğüne başarılı bir şekilde ayırt edebilmeye, ailenin sürece nasıl daha aktif bir şekilde dahil edilebileceğine yer verilmesinin eğitim programlarını daha fazla zenginleştireceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları da yer almaktadır. En büyük sınırlılıklarından bir tanesi, verilerin fiziki koşullar nedeniyle öğretmenler ile yüz yüze gerçekleştirilememiş olmasıdır. Bundan sonraki çalışmalarda çalışmanın tamamının yüz yüze gerçekleştirilmesinin elde edilen verilerin güvenilirliği açısından daha anlamlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın farklı şehirlerde çalışan öğretmenleri ve daha farklı branşları da kapsayacak, daha farklı bilgi düzeyi ve yeterlilik alanlarını araştırarak şekilde düzenlenmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Akçin, N. (2002). *Tüm dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betimsel yazı çalışmasında kullandığı stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasını etkilemesi açısından betimlenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49.

Amerikan Psikiyatri Birliği [APA] (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Erişim adresi: <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden

Amerikan Psikiyatri Birliği [APA] (2013). *Ruhsal bozuklukların tanusal ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı*. (Çev: Köroğlu, E.). Hekimler.

Aydoğan, S., Güneş, B., & Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.

Asfuroğlu, B., & Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.

Bäcker, A., & Neuhäuser, G. (2003). Internalizing and externalizing syndrome in reading and writing disorders. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(5), 329-337.

Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.

- Batu, S., & Uysal, A. (2015). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 113-139). Kök Yayınları.
- Bauner, M., & Schoon, I. (1993). Mapping variety in public understanding of science. *Public Understanding of Science*, 2(2), 141-155.
- Bender, W. N. (2012). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri. Hakan Sarı (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Biederman, J., Mick, E., Faraone, S. V., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., Timothy E. Wilens, M.D., Elizabeth Frazier, B.A., & Johnson, M. A. (2002). Influence of gender on attention deficit hyperactivity disorder in children referred to a psychiatric clinic. *American Journal of psychiatry*, 159(1), 36-42.
- Biol, Z. N., & Zor, A. E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 38(3), 887-891.
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjonsdottir, B., & D'Alessio, S. (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Clark, M. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 69-79.
- Clements, S. D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children: Terminology and identification phase one of a three-phase project*. Government Printing Office.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Cresswell, J. W., & Clark, V. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, 25, 2-45.
- Çıkkılı, Y., Alegöz, A., & Bala, M. (2017). *Öğrenme güçlükleri için okumayı değerlendirme ve geliştirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterliği eğitim programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deniz, M., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.
- Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim* (2. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DSM-V (2013). *Diagnostical and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition*. American Psychiatric Association.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Esen, A., Çiftçi, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-6.
- Essa, H. A. E. G. E., & El-Zeftawy, A. M. A. (2015). Teachers' knowledge, attitudes and reported strategies to assess and support the students with learning difficulties. *Journal of Nursing and Health Science*, 4(2), 79-92.



- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, 41(1), 93-99.
- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Urban Monograph Series.
- Germanò, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475-493.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik okuma destek programının geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 18(2), 698-713.
- Hart, S. A., Petrill, S. A., Willcutt, E., Thompson, L. A., Schatschneider, C., Deater-Deckard, K., & Cutting, L. E. (2010). Exploring how symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder are related to reading and mathematics performance: General genes, general environments. *Psychological Science*, 21(11), 1708-1715.
- Hesse-Biber, S. (2020). Taking public action on private troubles: The power of hybrid methodology mixed methods research in the public sphere. *Qualitative Inquiry*, 26(2), 153-164.
- Heward, W. L. (1996). Exceptional children: An introduction to special education. USA: Pretentice-Hall Inc.
- Higgs, R. W. (1975). *Attitude formation-contact or information?* U.S.A.: Exceptional Children.
- Hogan, T. P., & Thomson, J. M. (2010). Epilogue to Journal of Learning Disabilities special edition Advances in the early detection of reading risk: Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methods. *Journal of learning disabilities*, 43(4), 383-386.
- İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Karaman, D., Kara, K., & Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinic Investigation*, 6(4), 288-298.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. (31. Basım). Nobel Yayınları.
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. L. (1983). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10.
- Korkmazlar, O. Ü. (2003). *Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim: Farklı gelişen çocuklar*. Epsilon Yayıncılık.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555.
- Mc Caul, E. J., & Schutz, P. N. (1991). Learning Disability Identification Criteria: Impact of a State Discrepancy Standard in a Rural State. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 116-120.
- M. E. B. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Regulations on special education services], 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.
- M.E.B. (2013). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. CAPİTA İnternational Development. Haziran 2013. Ankara.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). CA: Jossey-Bass.
- Morrison, J. (2016). *DSM-5'i kolaylaştıran klinisyenler için tanı rehberi*. Muzaffer Şahin (Çev Ed.). Ankara: Nobel.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 44(1), 3-17.
- Olkun, S., Altun, A., Şahin, S. G., & Denizli, Z. A. (2015). Temel sayı yeterliklerindeki eksiklikler ilköğretim öğrencilerinde düşük matematik başarısına neden olabilir. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 141-159.

- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. Beşir Demir., Ed.), Pegem Akademi.
- Peltier, G. L. (1993). The regular education initiative teacher: The research results and recommended practice. *Education*, 114(1), 54-60.
- Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of learning disabilities*, 49(1), 3-20.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Corwin Press.
- Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., ... & Planning Committee. (2008). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 217-219.
- Soysal, A. Ş., İlden- Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S., & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225 – 231.
- Topbaş, S. (1998). *Öğrenme güçlüğü gösteren bireyler*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. [York Üniversitesi Raporu]. Erişim adresi (03.06.2021): <https://psyarxiv.com/tm69k/>
- Williams, A. (2013). A teacher's perspective of dyscalculia: Who counts? An interdisciplinary overview. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(1), 1-16.
- Wilcockson, T. D., Pothos, E. M., & Fawcett, A. J. (2016). Dyslexia and substance use in a university undergraduate population. *Substance Use & Misuse*, 51(1), 15-22.
- Yağbasan, R., & Gülçiçek, A. G. Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 102-120.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ylonen, A., & Norwich, B. (2012). Using lesson study to develop teaching approaches for secondary school pupils with moderate learning difficulties: Teachers’ concepts, attitudes and pedagogic strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 301-317.
- Zhou, S., Wang, Y., & Zhang, C. (2016). Pre-service science teachers’ PCK: Inconsistency of pre-service teachers’ predictions and student learning difficulties in Newton’s Third Law. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(3), 373-385.

**EK**

	<b>Maddeler</b>	<b>DOĞRU</b>	<b>YANLIŞ</b>	<b>EMİN DEĞİLİM</b>
1	Birçok alanda zeki görünmesine karşın okul başarısı düşüktür.			
2	Sesli ya da sessiz okurken kelimeleri parmağı ile izler.			
3	Gördüğü şeyleri aklında tutmakta zorlanır.			
4	Nesnelerin boyutlarını, şekillerini, uzaklıklarını kavrayamaz.			
5	Birkaç şey birden söylendiğinde en az birini unuttur.			
6	Ödevlerini yalnız başına yapmaz.			
7	Yönünü bulmakta zorlanır.			
8	Gözü kapalı iken hangi parmağına dokunulduğunu anlayamaz.			
9	Duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanır.			
10	Çatal, kaşık kullanmakta zorlanır.			
11	Burada, şurada, orada gibi işaret sıfatlarını karıştırır.			
12	Bir işi yaparken ne kadar zaman geçtiğini tahmin edemez.			
13	Sınıf düzeyine göre yazılı imla ve noktalama hataları yapar.			
14	Eşyaları, resimleri, şekilleri eşleştirmekte güçlük çeker, belirli bir şeklin benzerini bulmakta zorlanır.			
15	Bazı harflerin seslerini öğrenemez (Harfin sesi ile şeklini birleştiremez).			