

**MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ HAKKINDAKİ
BİLGİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Erçin KAÇAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Yard. Doç. Dr. Özlem Kaya

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Aralık 2017

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Erçin KAÇAR'ın "Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi 04.12.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Özlem KAYA	
Üye	: Doç.Dr. Murat DOĞAN	
Üye	: Doç.Dr. Nevin GÜNER YILDIZ	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Nuray ÖNCÜL	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

MESLEK LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Erçin KAÇAR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2017

Danışman: Yard. Doç. Dr. Özlem KAYA

Bu araştırmada, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. 334 öğretmenin katıldığı araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla “Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu” öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerini ve bu bilgi düzeyine etki eden değişkenleri ortaya koymak amacıyla nedensel-karşılaştırma araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel analizlerle birlikte T testi ve ANOVA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmenlerin branşlarının, kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıflarında herhangi bir yetersizlik alanına sahip öğrencinin eğitim görmüş olmasının ve daha önce özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılmış olma değişkenlerinin öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olduklarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi eksikliklerinin giderilmesi için lisans eğitimleri sırasında öğrenme güçlüğüne özel eğitim dersi haricinde bir ders olarak okutulması gerektiğine ve mezun olmuş öğretmenler için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğuna ilişkin verilere ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme güçlüğü, Bilgi düzeyi, Kaynaştırma, Özel eğitim, Hizmet içi eğitim.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE KNOWLEDGE LEVELS OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL TEACHERS ON LEARNING DISABILITY ON DIFFERENT VARIABLES

Erçin KAÇAR

Special Education Department

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2017

Advisor: Asst. Prof. Özlem KAYA

In this study, the knowledge levels of teachers who work in Vocational and Technical Anatolian High Schools on learning disability were analyzed based on different variables. The study was conducted with 334 teachers in Vocational and Technical High Schools in the districts Odunpazari and Tepebasi under the Eskisehir Provincial Directorate of National Education. “Learning Disability Information Form” data collection tool was delivered to the teachers by the researcher himself. The explanatory research design was used for this study, which aims to reveal the knowledge levels of teachers about learning disability and the variables influencing this level of knowledge. The findings of the questionnaire were analyzed with the SPSS 23 package program. T test and Anova analysis were conducted along with descriptive analyses. As a result of the analyses, the following variables were found to be statistically influential on the knowledge level of the teachers; branches of teachers, having a student with an inability being educated in inclusive education classes and having participated an in-service training on special education previously. At the end of the study, it was concluded that learning disability shall be added as a course in undergraduate education and that in-service education is required for graduated teachers in order to resolve the lack of knowledge about learning disabilities.

Keywords: Learning disability, Knowledge level, Inclusion, Special education, In-Service education.

TEŞEKKÜR

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerini ve bilgi düzeyine etki eden değişkenlerin incelenmesine ilişkin yapmış olduğum yüksek lisans çalışmamda çok değerli hocalarımın ve meslektaşlarımın katkısı bulunmaktadır.

En başta süreç boyunca yapmış olduğu katkılardan dolayı ve tez çalışmam sürecinde yaşadığım tüm olumsuzluklarda bitmeyen tebessümü ve hoşgörüsüyle destek olan danışmanım, kıymetli hocam Yard. Doç. Dr. Özlem Kaya'ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının geliştirilmesi hususunda birikimlerini benimle paylaşan değerli hocalarım Arş. Gör. Caner Kasap'a, Arş.Gör. Uğur Yassıbaş'a ve Arş. Gör. Ayşe Tunç Paftalı'ya teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde desteklerini benden esirgemeyen Türk Telekom Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki meslektaşlarıma, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapmakta olan ve araştırmama katılan tüm değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Birlikte geçirmemiz gereken zamanlardan çalarak yazdığım bu tezin yazım sürecinde bana her türlü desteği veren eşim Betül Kaçar ve aileme çok teşekkür ederim.

Erçin KAÇAR

Aralık 2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığımı ve hiç bir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Erçin KAÇAR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1.GİRİŞ	1
1.1. Öğrenme Güçlüğü	1
1.1.1. Nörolojik faktörler.....	2
1.1.2. Bilişsel faktörler	2
1.1.3. Akademik faktörler	3
1.1.4. Hafızayla ilgili faktörler	3
1.1.5. Diğer yetersizliklerle birlikte görülme	3
1.2. Öğrenme Güçlülüğünün Tarihçesi	4
1.3. Öğrenme Güçlülüğünün Sınıflandırılması	5
1.3.1. Okuma güçlüğü	5
1.3.2. Yazma güçlüğü	6
1.3.3. Matematik güçlüğü	6
1.3.4. Sözel olmayan öğrenme güçlüğü.....	6
1.4. Öğrenme Güçlülüğüne Sahip Bireylerin Özellikleri	7
1.4.1. Pasif öğrenme, özgüven ve motivasyon eksikliği.....	8
1.4.2. Öğrenme güçlülüğüne sahip bireylerde görülen sosyal, duygusal ve davranışsal problemler	9
1.5. Öğrenme Güçlülüğü ve Kaynaştırma Eğitimi	11
1.6. Öğretmenlerin Bilgi Düzeylerinin Öğretim ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi	11
1.7. Uluslararası Alanyazındaki İlgili Araştırmalar	20

	<u>Sayfa</u>
1.8. Ulusal Alanyazındaki İlgili Araştırmalar.....	20
1.9. Araştırmanın Gereksinimi.....	23
1.10. Araştırmanın Amacı.....	23
1.11. Araştırmanın Önemi	24
2.YÖNTEM	26
2.1. Araştırma Modeli	26
2.2. Araştırmanın Değişkenler	26
2.3. Katılımcılar	27
2.4. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formunun Hazırlanması.....	27
2.5. Öğretmen Bilgi Formunun Uygulanması.....	28
2.6. Verilerin Analizi	28
3.BULGULAR.....	29
3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	29
3.2. Bilgi Düzeyi	30
4.TARTIŞMA VE SONUÇ	48
4.1. Öğretmenlerin bilgi düzeyi	48
4.2. Öneriler	60
4.2.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler	60
4.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler	60
KAYNAKÇA	61
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	28
Tablo 3.2. Öğrenim Durumu için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	29
Tablo 3.3. Meslekte Hizmet Yılı İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	30
Tablo 3.4. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	30
Tablo 3.5. Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Bilgi Forumu Cevap Yüzdeleri	31
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Doğru Cevap Yüzdeleri	31
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu Ortalaması	34
Tablo 3.8. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Ortalama Değerler ve T Testi Sonuçları.....	35
Tablo 3.9. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları	35
Tablo 3.10. Hizmet Yıl Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	36
Tablo 3.11. Branş Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	37
Tablo 3.12. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bir Yakını Olup Olmaması Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi ve T Testi Sonuçları.....	38
Tablo 3.13. Öğretmenin Daha Önce Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bir Öğrenciye Sahip Olması Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	38
Tablo 3.14. Sınıfınızda Daha Önce Zihinsel Yetersizlik Alanlarından Birine Sahip Bir Öğrencinin Eğitim Görmüş Olması Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	39
Tablo 3.15. Özel Eğitimle İlgili Bir Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	39
Tablo 3.16. Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Okulunuzda Verilecek Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	40
Tablo 3.17. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Kaynaştırma Eğitimi Almalarını Doğru Bulma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	40

Tablo 3.18. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencileri Olması Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	41
Tablo 3.19. Öğrenme Güçlüğü İfadesiyle Bu Araştırmada İlk Defa Karşılaşma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	41
Tablo 3.20. Öğrenme Güçlüğü Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olduğunu Düşünme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	42
Tablo 3.21. Sınıfta Bulunan Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencileri Fark Edebilme Konusunda Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	42
Tablo 3.22. Ders Planlarının Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler İçin Yeterliliği Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	43
Tablo 3.23. Lisans Eğitimi Sırasında Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Eğitimi Yeterli Bulma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	43
Tablo 3.24. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler İçin Sınavlarda Yapılacak Gerekli Uyarlamalar Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	44
Tablo 3.25. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Sınıfta Yaratacağı İş Yükünün Artmasıyla Baş Edebilme Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	45
Tablo 3.26. Öğrenme Güçlüğü Hakkında Hangi Uzmanlara Başvuracağı Bilme Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	45
Tablo 3.27. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilere Yönelik Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları	46

Tablo 3.28. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Gereksinimlerini
Karşılamaya Çalışmayı Stres Kaynağı Olarak Görme Değişkenine İlişkin
Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları 47

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- df** : Serbestlik Derecesi (Degrees of Freedom)
F : F testi Sonucu
f : Frekans
n : Katılımcı
p : Anlamlılık
k : Korelasyon
ss : Standart Sapma
t : t testi puanı
X : Ortalama

1. GİRİŞ

1.1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme doğumdan ölüme kadar devam eden, birçok basamağı barındıran karmaşık, nörolojik bir süreçtir. Yıllar içerisinde bu karmaşık nörolojik süreci olumlu yönde şekillendirmeye çalışan çalışmaların yanı sıra, olumsuz etki eden durumlar üzerine araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Öğrenme güçlüğü üzerine yapılan ilk klinik çalışmalardan bir tanesi James Hinshelwood (1917) tarafından gerçekleştirilmiştir. Okuma becerisini kaybeden yetişkinlerle yaptığı araştırma sonucunda bu kaybın; beyin okuma becerisini kontrol eden bölümdeki hasardan kaynaklandığı tezini ortaya koymuştur. Aynı dönemlerde çocuklardaki okuma becerisindeki yetersizlikleri araştıran Samuel Orton (1937) ise bu durumun beyin hasarından kaynaklanmadığını; beyin sol tarafındaki işlev bozukluğundan kaynaklandığını öne sürmüştür. Ancak tam anlamıyla öğrenme güçlüğü olarak konu alan çalışmalar Heinz Werner ve Alfred Strauss ile başlamış ve günümüze kadar devam etmiştir (Wong ve Donahue, 2011, s.3-6).

Fark edilmesi ve tanılanması 1800'lü yılların ortalarına dayanan öğrenme güçlüğü'nün ilk tanımı normal seviyedeki bir zekâyâ sahip olmasına karşın, basit akademik becerilerin ediniminde güçlük çeken hastaların gözlemlenmesi sonucunda hekimler tarafından yapılmıştır (Kaufman, 2008, s.217-223). Öğrenme güçlüğü 1960'lı yıllardan önce beyindeki fonksiyon bozukluğu, psiko-nörolojik öğrenme bozukluğu, disleksi ya da algı geriliği şeklinde tanımlanmış ve yıllar içerisinde alanyazında öğrenme güçlüğü'nün tanımı konusunda ciddi tartışmalar olmuştur. Yapılan araştırmalarda araştırmacıların fark ettiği, ancak tam olarak tanımlayamadığı bu yetersizlik ilk olarak Samuel Kirk'ün 1963 yılında bir konferansta yaptığı konuşma sırasında "Öğrenme Güçlüğü" terimini kullanması sonucunda bu isim ile tanımlanmaya başlanmıştır (Fletcher-Janzen ve Reynolds, 2010, s.6; Kavale ve Forness, 2000, s.240-241; Tur-Kaspa, 2002, s.14-15). Günümüzde öğrenme güçlüğü'nün tanımı ile ilgili alanyazın tarandığında öğrenme güçlüğü temel olarak dinleme, düşünme, konuşma, yazma, telaffuz, akıl yürütme ya da matematik becerilerin edinimi ve kullanımında kendisini gösteren, sosyal etkileşimde problemlere sebep olan; merkezi sinir sisteminden kaynaklanan ve ömür boyu sürebilen, bazı durumlarda diğer yetersizliklerin de eşlik edebildiği nörolojik kaynaklı bir yetersizlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Kavale ve Forness, 2000, s.239-240; Karaman, Türkbay ve Gökçe, 2006; s.64-65).

DSM 5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabındaki (DSM-5) tanılama kriterlerinde öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin okuma, yazma ve matematik becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle ve bireyin yaşının gerektirdiği akademik becerileri tam olarak karşılayamadıklarına vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğrenme güçlüğüne belirtilerinin erken yaşlarda görülmeye başlamasıyla birlikte örgün eğitim-öğretime geçiş ile tam olarak fark edilebildiğine vurgu yapılmıştır (DSM 5, 2014, s.34-36). DSM-5'e paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrenme güçlüğü için yapmış olduğu tanım; okuma, yazma ve matematik becerilerindeki güçlükleri vurgulamaktadır. Alanyazında da öğrenme güçlüğüne tanımlamaya çalışan kaynaklara baktığımızda ortak bir tanıma ulaşamamakla birlikte belirli öğeleri içerdikleri görülmektedir (Kavale ve Forness, 2000, s.239–256). Nörolojik faktörler, bilişsel faktörler, akademik becerilerin öğreniminde gecikme ve diğer yetersizliklerle birlikte görülme durumu bu öğelerin başlıcaları olarak karşımıza çıkmaktadır (Lerner ve Johns, 2011, s.9-12).

1.1.1. Nörolojik faktörler

Öğrenme güçlüğüne 1960'lı yıllardan beri yapılan tanımlarında nörolojik faktörlerin varlığı birçok kaynakta yer almıştır (Kavale ve Forness, 2000, s. 239–256). Nöroloji ve nöropsikoloji alanında öğrenme güçlüğü üzerine yapılmış çalışmalar yüzyılı aşkın süredir devam etmektedir (Adams, 1973, Clark, Espie ve Paul, 2001). Öğrenme güçlüğü ve beyin yapısı arasındaki güçlü bağlantı bu çalışmaların ilk yıllarında zayıf kanıtlar ile ortaya koyulabiliyor olsa da, fMR (Fonksiyonel Manyetik Rezonans) gibi ileri teknoloji görüntüleme cihazlarının kullanılmasıyla daha güçlü kanıtlara ulaşabilmiştir (Lerner ve Johns, 2011, s.363; Fletcher-Janzen ve Reynolds, 2010, s.6-11). fMR cihazlarının yardımı ile yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin beyinlerinin belirli kısımlarını normalden daha yoğun bir şekilde kullandığını ve bunun tam tersi şekilde bazı bölümlerini de kullanmadığı ortaya koyulmuştur (Hoeft vd., 2006, s.10702-10708).

1.1.2. Bilişsel faktörler

Öğrenme güçlüğüne tanımları barındırdıkları bilişsel faktörler açısından incelendiğinde birden fazla bilişsel sürecin işaret edildiği görülmektedir. Bunun sebebi her bireyde bu güçlükler farklılaşmaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde algı konusunda güçlüklerle olabileceği gibi, bilgiyi geri getirme, dikkat ve kodlama gibi bilişsel süreçlerdeki güçlüklerle de karşılaşabiliriz (Lerner ve Johns, 2011, s.12).

Bilişsel faktörler incelendiğinde öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin hafızayla ilgili sorunları da tanımlarda görülmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler fark edilir derecede unutkanlık sorunuyla baş etmeye çalışırlar. Ödevlerini, anahtarını ya da getirmesi gereken eşyaları sıkça unutmaları en tipik örnekleri olarak sayılabilir. Hafıza, akademik ve bilişsel beceriler ile doğrudan ilgili olduğu için öğrenme güçlüğüne sahip olan bireylerin hafıza konusunda yaşadıkları sorunlar sonucunda akademik başarıları da etkilenmektedir (Lerner ve Johns, 2011, s.9-12).

1.1.3. Akademik faktörler

Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler, öğrenme deneyimleri boyunca farklı akademik sorunlarla karşılaşmaktadır. Matematiksel hesaplarda sorun yaşayan bireyler olduğu gibi okuduğunu anlama ya da yazma becerilerinde sorun yaşayan bireylerle de karşılaşılabilir. Tüm akademik becerilerde sorun yaşayan bireyler de vardır (Garrod, Rodis ve Boscardin, 2001). Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin tanımında atıfta bulunulan akademik becerilerdeki sorunlar karşımıza daha çok matematiksel hesaplamalar ve akıl yürütme, temel okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde çıkmaktadır (Lerner ve Johns, 2011, s.9-12).

1.1.4. Diğer yetersizliklerle birlikte görülme

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde diğer yetersizliklerin de görülebildiği ortaya koyulmuştur. Bu yetersizlikler ve öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin beraberinde getirdiği duygusal ve davranışsal problemler kimi zaman akademik başarısızlığın bir sebebi kimi zaman da bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Hallahan vd., 2005, s.35-36; Gregg, 2009, s.101-102).

Öğrenme güçlüğü tanısı almış bir bireyin psikiyatrik ya da gelişimsel başka sorunlar yaşama olasılığı diğer bireylere göre daha fazladır. Angold, Costello ve Erkanlı'nın (1999) çocuklar ve gençlerdeki psikiyatrik bozukluklarla ilgili yapmış oldukları çalışmada psikiyatrik bozuklukların bir diğerine sebep olmadığını, ancak aralarında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde öğrenme güçlüğü ve diğer bozukluklar arasında doğrudan bir bağlantı olmamasına rağmen; yaşanan akademik ve sosyal başarısızlıklar bazı bireylerde psikiyatrik ve gelişimsel sorunlara sebep olabilmektedir.

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin bir arada görüldüğü başlıca yetersizlik Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğudur (DEHB). Öğrenme güçlüğü ve DEHB'nun bir arada

görülme durumunun incelendiği araştırmalar alanyazında mevcuttur. Bazı durumlarda öğrenme güçlüğü'nün karakteristik özellikleri DEHB'na sahip öğrencilerde de mevcut olduğu için iki ayrı yetersizlik ya da aynı rahatsızlık şeklinde ele alınabilmektedir. Bu durum tanı koyma kriterlerini etkileyebilmekte ve birlikte görülme sıklığının araştırmalarda farklılaşmasına sebep olabilmektedir. Ülkemizde öğrenme güçlüğü'nün tüm alanlarının dâhil edilerek yapıldığı araştırmada bu binişiklik %61,4 olarak saptanmıştır (Karaman, Türkbay ve Gökçe, 2006, s.64-65).

1.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi

Öğrenme güçlüğü'nün tarihçesini ele aldığımızda Samuel T. Orton ve Samuel A. Kirk'ün alanda yapmış olduğu çalışmalar öne çıkıyor olmasına karşın öğrenme güçlüğü üzerine ilk bilimsel araştırmalar Avrupa'da yapılmıştır. Franz Joseph Gall'ın beyin hasarı almış askerlerde görülen zihin yetersizliklerini incelediği çalışmalar, bu alanda yapılan ilk bilimsel araştırmalar olarak ele alınabilir. Gall yapmış olduğu gözlemler sonrasında zihinsel bozukluklar ve beyin hasarları arasındaki bağlantıyı ortaya koyarak öğrenme güçlüğü üzerine yapılacak araştırmaların da temelini atmıştır. Adolph Kussmaul'un devam ettirdiği çalışmalarda okumadaki yetersizlikleri kelime körlüğü olarak isimlendirmesi de öğrenme güçlüğü tanımının oluşmasındaki ilk adımlardan biri olarak görülebilir. 1920li yıllardan sonra ABD'li bilim adamları beyin ve davranışlar üzerine yoğunlaşmış bu çalışmalara ilgi duymaya başlamışlardır. Daha çok okuma ve dil yetersizlikleri üzerine yoğunlaşacak olan bu çalışmaların öncüleri de Samuel T. Orton, Samuel Kirk, Grace Fernald ve Marion Monroe olarak görülebilir (Hallahan ve Mercer, 2001, s.1-4).

ABD yasalarının öğrenme güçlüğü'nü bir yetersizlik olarak tanınması ve bu öğrencilerin eğitimini güvence altına alması 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Bu yıllarda ABD hükümetinin görevlendirdiği tıp ve eğitim alanındaki uzmanlardan oluşan iki grup tanımlama çalışmalarını başlatmıştır. 60'lı yılların sonlarına doğru United States of Education Office'inde (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Ofisi) tanımlama çalışmaların için bir komite oluşturmasıyla 60'lı yılların sonunda resmi olarak iki tanım ortaya çıkmıştır. 1977 yılında Individuals With Disabilities Education Act'de (IDEA) yer alan tanım ilerleyen yıllarda alandaki yeni bulgular ışığında yeniden gözden geçirilmiş ve bu yetersizlikle ilgili son resmi tanım IDEA'da (2004) yer almıştır. No Child Left Behind (NCLB) ve IDEA'nın (2004) ailelere sağladığı haklar sayesinde de

öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin eğitimleri konusunda yeni imkânlar doğmuştur (Hallahan ve Mercer, 2001, s.1-4; Kavale ve Forness, 2000, s.240-241).

1.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Öğrenme güçlüğü'nün bir yetersizlik olarak tanılanmasıyla birlikte etkilediği becerilere göre sınıflandırılmasına da gereksinim duyulmuştur. Her öğrencinin özel olduğu düşünüldüğünde; öğrenme güçlüğü'nün karakteristik özelliklerinin her bireyde farklılık gösterdiği gerçeği kaçınılmazdır. Öğrenme alışkanlıklarının çeşitliliklerine göre farklılık gösterebilen öğrenme güçlüğü uluslararası alanyazında olduğu gibi ülkemizde de genel olarak 4 ana başlık altında karşımıza çıkmaktadır.

1.3.1. Okuma güçlüğü

Okuma güçlüğü uzun yıllar boyunca nörolojik temellerin varlığının bilimsel verilerle uzun yıllar kanıtlanamamıştır. Akademik kaynaklarda okuma güçlüğü ya da disleksi olarak karşımıza çıkmasının yanında, tıp alanındaki akademik kaynaklarda daha çok disleksi olarak yer almaktadır. Disleksi nörolojik temelleri olan bir öğrenme güçlüğüdür (Hoeft vd., 2006, s.10702-10708). En basit haliyle disleksi harfleri ve kelimeleri tanıma konusunda güçlük çekme, yazılı olan bilgiyi işleme konusunda yaşının gerektirdiği yeterliliğe sahip olmama durumudur. Disleksiye sahip bireyler bu yetersizliğin dolaylı bir sonucu olarak diğer akademik becerilerde de yetersizliğe sahip olabileceği gibi; matematik ve uzamsal zekâ konusunda çok başarılı da olabilir (Lerner ve Johns, 2011, s.360-364). Okuma güçlüğü akademik alanda en sık görülen öğrenme güçlüğü türüdür ve tanı alan bireylerin %80'i okuma güçlüğüne sahiptir. Okuma güçlüğü genellikle;

- Sesleri tanıyamama ve kelimeleri hecelere ayıramama
- Kelimeleri yanlış telaffuzu etme
- Okuduğunu anlayamama
- Okumanın akıcı olmaması

şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Okuma becerisi tüm akademik becerilerin temelini oluşturmaktadır. Bu becerideki yetersizlik diğer tüm akademik becerilere etki edebilmektedir. Günümüz modern eğitim sisteminde yeterli okuma becerisine sahip olmayan bireylerin başarılı olmaları neredeyse olanaksızdır. Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin büyük çoğunluğu ise

eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu okuma becerisini tam olarak edinememektedir. ABD'de öğrenme güçlüğü üzerine yapılan araştırmalarda akademik hayatlarının ilk üç yılında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin oranı %17.5'tir. Üçüncü sınıfta okuma güçlüğü çeken öğrencilerin %74'ü dokuzuncu sınıfta da okuma güçlüğü çekmeye devam etmektedir (Lerner ve Johns, 2011, s.360-364). Ülkemizde öğrenme güçlüğü üzerine boylamsal çalışmalar bulunmadığı için benzer istatistiksel verilere ulaşılamamaktadır.

1.3.2. Yazma güçlüğü

Yazma güçlüğü bireyin motor ve dil beceri gerektiren yazma becerisini etkilemektedir. Dili işlemede yaşanan zorlukların bir sonucu olan yazma güçlüğü el yazısı, heceleme ve yazılı ifade becerisinde kendisini göstermektedir (Papathanasiou, Coppens ve Potagas, 2016, s.173-176).

Yazma güçlüğü öğrencilerin metin yazma becerilerini büyük ölçüde olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler harflerin nasıl yazıldığını hatırlamaya çalışırken yazmayı planladıklarını unutabilir; hatırlasalar bile karşılarındaki kişinin anlayabileceği bir şekilde yazamamaları nedeniyle istedikleri düşünceyi tam olarak karşılarındakilere aktaramayabilirler (Zentall, 2014. s.450-452).

1.3.3. Matematik güçlüğü

Matematik güçlüğüne sahip öğrenciler sayısal akıl yürütme ve matematik formüllerini uygulamada zorluklarla karşılaşabilir (DSM-V, 2014, s.34-37); sayıların ifade ettiği miktar ve değerler ile sayıları eşleştirmekte güçlük yaşayabilirler. Matematik güçlüğüne sahip öğrenciler 2-3 yıllık bir eğitimin ardından bir yılı kapsayacak bir kazanımı ancak elde edebilirler (Zentall, 2014, s.106).

1.3.4. Sözel olmayan öğrenme güçlüğü

Sözel olmayan öğrenme güçlüğünün dördüncü bir alan alt kategori olup olmadığı konusunda alanyazındaki kaynaklarda net bir görüş birliğine ulaşılamamıştır. DSM-V tanı ölçütlerinde sözel olmayan öğrenme güçlüğünün bir alt kategori olarak öğrenme güçlüğü başlığı altında olmayışı durumun bir göstergesidir. Sözel olmayan öğrenme güçlüğü tanımı akademik eksikliklerin yanı sıra yaşın gerektirdiği sosyal becerileri kavrayıp gerçekleştirme konusunda güçlük çeken bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin genel özellikleri arasında

sayabileceğimiz sosyalleşme becerisindeki eksiklikler bu bireylerde daha ön plana çıkmaktadır. Bu tanı ile ifade edilen bireylerde temas algısı, psikomotor beceriler, varsayımlara uyum sağlama, görsel-uzamsal zekâ, dikkat, sözel olmayan iletişim, görsel hafıza ve otografik farkındalık gibi sosyal ve kavramsal becerilerde sorunlar görülebilir. Sözlü olmayan iletişimde ciddi sorunlar yaşayabilen bu bireyler, sözlü iletişim konusunda dili etkili kullanamama dışında büyük bir sorun yaşamazlar (Gregg, 2009, s.107-109).

Sözel olmayan öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklar zayıf yönlerinin aksine yazılı ve sözlü iletişimde oldukça başarılı olabilirler. Okula başlamadan önce akranlarına göre çok ileri seviyede kelime bilgisine sahip olmalarının yanında karmaşık olmadığı sürece duydukları şeyleri hafızada tutma konusunda da oldukça başarılıdırlar. Sözel olmayan öğrenme güçlüğü ilk yıllarda kendisini çok belli etmese de ilerleyen yaşlarda, özellikle de ergenlik döneminde kendisini belli eder. Bu dönemde bilgiyi işleme süreçleri diğer öğrencilerden farklı olacaktır. Sorulan sorulara yaklaşımları siyah ve beyaz gibidir. Grinin tonlarını fark edemeyecekleri için açık uçlu sorulara cevap verirken kararsızlık yaşayabilmekte, cevap vermekten kaçınma davranışı sergileyebilmektedirler (Tanguay, 2000, s.15-19; Gregg, 2009, s.107-109).

1.4. Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bireylerin Özellikleri

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin karakteristik özelliklerini bilmek onları fark etmemiz, tanı almalarına yardımcı olmamız ve onlar için uyarlanmış eğitim-öğretim ortamları oluşturmak için önemlidir. Burada temel sorun ise öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin özelliklerinin, hayatları boyunca karşılaştıkları durumlar doğrultusunda farklılaşabilmesidir (Lerner ve Jonhs, 2003, s.266-270). Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin özelliklerini tanımlamak “öğrencilerin özellikleri nedir”i tanımlamak kadar zordur. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler farklı öğrenme güçlüklerine sahip olabilecekleri gibi, aynı öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler de farklı özellikler gösterebilmektedir. Matematiksel hesaplamalarda çok başarılı olan bir öğrenci okuma güçlüğü çekerken; okuduğunu anlamada çok başarılı olan bir öğrenci yazılı ifade etme becerisinde güçlüklerle karşılaşabilir.

Bireylerin farklı yaşantılar sonucu, benzer durumlara yönelik farklı tepkiler oluşturabilmesine sebep olabilmektedir. Yaşadıkları duygusal ve psikolojik sorunlar sonucunda madde kullanımına (Morrison ve Cosden, 1997, s.52) kadar uzanacak olumsuz bir tabloyla karşılaşılabilmesi gibi içine kapanık bir hayatı seçen öğrencilerle

de karşılaşılabılırız. Kimi durumlarda ise tüm olumsuz davranış örneklerinin sergilenmesi de mümkündür (Lerner ve Johns, 2011, s.266-271). Genellikle normal ve normalin üstü zekâ seviyesine sahip bu bireylerin akademik alanların bir ya da birkaçında başarısız oldukları ve yeni bilgilerin işlenmesinde güçlük yaşadıkları görülür (Johnson, Humphrey, Mellard, Woods ve Swanson, 2010, s.3-8). Güçlük alanlarının birbirlerine eşlik ettiği durumlar olduğu gibi tek bir güçlük alanına da sahip olabilirler.

Öğrenme güçlüğü bireyin içinde yaşadığı kültürün özellikleri ve dil geçmişinden de etkilenebilmektedir. Ailenin okula karşı tutumu ve ailenin akademik yeterliliği; toplumun okula karşı tutumu ve toplumun okur-yazarlık seviyesi öğrenme güçlüğüne dolaylı olarak etki edebilir. Küçük yaşta çalışma hayatına katılımın yüksek olduğu ülkelerde de öğrenme güçlüğü konusunda artışlar görülebilir. Buldukları ülkede kendi anadilinde eğitim görmeyen çocuklar arasında da öğrenme güçlüğü oranı anadilinde eğitim alan çocuklara göre daha yüksektir. Bu durum kimi zaman savaş ve soykırım gibi buldukları ülkeyi terk etmek zorunda kalan azınlıklar arasında görülebileceği gibi daha iyi yaşam koşulları için ülkelerini terk eden azınlıklarda da sıkça görülmektedir (Gallegos, Langley ve Villegas, 2012, s.57-59).

1.4.1. Pasif öğrenme, özgüven ve motivasyon eksikliği

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, öğrenim hayatları boyunca yaşadıkları sayısız başarısız öğrenme denemesinden sonra edindikleri öğrenilmiş çaresizliğin sonucu olarak buldukları sınıflarda öğrenim hayatlarını pasif bir şekilde geçirmeye çalışmakta ve öğretim etkinliklerine katılmaktan da çekinmektedir. Karşılaştıkları sorunları çözmeyi denemek yerine öğretmen ve arkadaşlarının bu sorunu çözmelerini beklemeleri en tipik davranışlarından biri tanesidir. Kendisinin de öğretim etkinliklerine dâhil edilmek istendiği durumlarda ise genellikle bunu reddetmektedirler (Lerner ve Johns, 2011, s.9-12).

Öğrenilmiş çaresizlik ve yıllar boyu süren başarısız öğrenme deneyimlerinin bir sonucu olarak da öğrenciler kendilerine olan özgüvenlerini yitirmektedir. Sınıf içinde etkinliklere katılmadıkları gibi herhangi bir işi yaparken de devamlı öğretmen ya da arkadaşının yönlendirmesini beklemektedirler (Faouri, 1998, s.71-84). Özgüven eksikliği bu bağlamda öğrenme güçlüğü olan çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğin bir sonucu gibi görünse de okulu bırakma, akademik performanstaki ani düşüşler ve sosyal kabul gibi durumlarda bir öncül olarak ele alınabilir (Raviv ve Stone, 1991, s.608-611).

Özgüvenin gelişmesi kişinin kendi özelliklerini anlayabilmesiyle başlamaktadır. Öğrenmedeki sorunlar çoğu zaman kişinin kendi özelliklerini tam olarak anlayamamasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda sağlıklı bir özgüven gelişmemektedir. Özgüveni tam olarak oluşmamış öğrencilerdeki akademik başarısızlıklar kimi zaman bu eksikliği pekiştirirken, savunma mekanizması güçlü olan çocuklarda görmezden gelinen bir durum olabilmektedir. Başarısızlıkları görmezden gelme durumu öğrencide yapay bir özgüven artışına sebep olabilir ancak pozitif kişilik gelişimi için gerekli becerilerin gelişmesinde olumsuz sonuçlar doğuracağı için aslında özgüven eksikliğinden daha ciddi bir bozukluğa yol açmaktadır. Özgüven pozitif beceriler ve niteliklerle desteklenerek gelişmediği durumlarda kişisel ve toplumsal açıdan sorunlar yaratabilir (Cosden, Brown ve Elliott, 2002, s.37-49; Vaughn ve Elbaum, 1999, s.81-106).

1.4.2. Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerde görülen sosyal, duygusal ve davranışsal problemler

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin sosyal ve duygusal gelişimleri akademik gelişimleri kadar önem taşımaktadır. Sosyal ve duygusal sorunlar bu bireylerde normal gelişim gösteren bireylere oranla daha yüksektir. Sosyal durumları başarılı bir şekilde okuyamamalarının bir sonucu olarak kendilerinden beklenen sosyal rolleri tam olarak kavrayamazlar. Sosyal yönden daha az kabul görmelerinin bir sonucu olarak da daha az arkadaşına sahiptirler. Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler genellikle yine kendileri gibi öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile çok iyi arkadaşlıklar kurabilirler (Nelson ve Harwood, 2011, s.5-12; Petti, Voelker, Shore ve Hayman-Abello, 2003, s.30-34).

Sosyal ve davranışsal sorunlar öğrenme güçlüğüne bir sonucu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bazı durumlarda ise sosyal ve davranışsal sorunların kökeninde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin akademik başarısızlıkları ve sosyal-duygusal bozukluklarının olabildiği ortaya koyulmuştur. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler genellikle okul öncesi ve ilkokulda başlar ve yetişkinlik dönemi de dâhil olmak üzere devam eder. Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler ilk ve ortaokulda yaşadıkları sorunlar yüzünden olumsuz bir algıya sahip olmamış olsalar bile; ergenlik döneminin doğal bir parçası olan fiziksel değişimler, sosyal rollerdeki değişim, cinselliğin öğrenilmeye başlanması, okul değişimleri ve geleceğe dair beklentilerin oluşması bu olumlu algıyı tamamen tersine çevirebilmektedir (Smith, 1994, s.277-310).

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin birçoğu okulda problem davranışlar sergilemektedir. Depresyon, hayal kurma, benlik ve anksiyete bozukluğu gibi sorunlarla sıkça karşılaşabilmektedir. Ergenlik dönemlerinde psikolojik ve akademik olarak ciddi sorunlar yaşayabilen bu öğrenciler dışa dönük fark edilebilen sorunlarının yanı sıra içe dönük sorunlarla da baş etmek zorunda kalabildikleri için hangi öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyabileceğini belirlemek deneyim ve bilgi gerektirebilmektedir (Hallahan vd., 2005, s.196).

Kavale ve Fornes'in (1996) yapmış olduğu çalışmada öğrenme güçlüğüne sahip gençlerin %75'inin normal gelişim gösteren öğrencilerden farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu öğrenme güçlüğüne sahip ergenlik dönemindeki öğrencilerin sosyal gelişimlerinin daha dikkatli bir rehberlik gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar tarafından genellikle dışlanan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin karşılaştıkları depresyon, endişe ve hayattaki başarısızlık alışkanlığı bu bireylerin daha büyük bir oranda madde bağımlılığı, duygusal ve davranışsal bozukluklar ve intihar gibi eğilimleri olmasına yol açabilmektedir (Huntington ve Bender, 1993).

Problem davranışların birbirleri arasındaki ilişki söz konusu olduğunda çocuk suçluluğu, madde istismarı, DEHB, davranış problemleri, fiziksel saldırganlık, yalan söyleme, manipülasyon benzeri örtük davranışlar, depresif duygu durum bozukluğu ve utangaçlık arasında pozitif yönlü bir ilişki karşımıza çıkmaktadır. Yüksek endişenin bir sonucu olarak da özellikle kız çocuklarında endişeye eşlik eden depresyon durumu gözlenmektedir (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009, s.703).

Ergenlik çağında problem davranışlar sergileyen gençlerin geliştirmiş oldukları olumsuz davranış alışkanlıklarının yetişkinlik döneminde de devam edebileceğini düşündüğümüzde bu dönemde karşılaşabileceğimiz problem davranışların ortadan kaldırılması ve daha önemlisi bu davranışlara sebep olan nedenlerin iyi analiz edilip ortaya konulması ciddi önem taşımaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip çocukların büyük çoğunluğunda da yukarıda sayılan problem davranışların en az bir tanesi görülmektedir. Akademik ve sosyal yaşamdaki başarısızlıkların sonucu olarak depresif duygu durum bozukluğu ve geri çekilme sıklıkla rastlanabilir. Bu gibi bozuklukların diğer problem davranışlarla ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin gerekli bilgi düzeyine sahip olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Ergenlik dönemindeki gençler arasındaki intihar davranışları incelendiğinde ortaya çıkan sonuçların ortak noktası çevrelerine bir etkilerinin olmadığı düşüncesine

sahip olmalarıdır (Kaya, 2015, s.302-304). Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin de sosyal ve duygusal sorunlar sonucunda benzer algılara sahip olabilecekleri düşünüldüğünde bu riske karşı öğretmenlerin gerekli bilgi donanımına sahip olma gerekliliği daha net görülmektedir.

1.5. Öğrenme Güçlüğü ve Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi günümüz eğitim sisteminin artık bir parçasıdır. Kaynaştırma eğitiminin bir sonucu olarak sınıflarında farklı yetersizliklere sahip özel gereksinimli öğrencilere eğitim sunmak durumunda kalan öğretmenler bu öğrenciler hakkında bilgi edinme ihtiyaçları da artmaktadır (Taylor ve Ringlaben, 2012, s.17).

Bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi kapsamında okul hayatlarına devam etmeleri özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere göre birçok fayda sunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliğe sahip olmayan arkadaşlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim hayatlarına devam etmeleri özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilere göre akademik (Manset ve Semmel, 1997, s.177) ve sosyal beceriler (Salend ve Garrick Duhaney, 1999, s.123) açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır.

1.6. Öğretmenlerin Bilgi Düzeylerinin Öğretim ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri iyi bir eğitim ortamı için göz önünde bulundurulması gereken değişkenlerden bir tanesidir. Ancak öğretmenlerin yeterli bilgi düzeyleri uygun bir eğitim öğretim ortamı sunabilmeleri için tek başına yeterli değildir (Ball, Hill, ve Bass, 2005). Eğitim ortamlarında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik gerçekleştirecekleri eğitim ve öğretim etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Bu faaliyetlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi de doğru bilgiye sahip olunmasının yanında bu bilginin doğru kullanımı ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin iyi analiz edilebilmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu analizde öğretmenlerin bilgi düzeyleri kritik bir role sahip olabilmektedir. Bunun yanı sıra bilgi düzeylerinin artırılması eğitim öğretim çıktılarını da olumlu bir etkiye sahiptir (Güleç-Aslan, 2013, s. 2241-2243, Podhajski, Mather, Nathan ve Sammons, 2009 s.412-414, August, Carlo, Dressler ve Snow, 2005, s. 223).

Öğretmenlerin etkililikleri üzerine yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin öğrencilerin sınav sonuçları üzerine olumlu etkilerinin nasıl daha ileriye götürüleceği üzerine odaklanmıştır. Ancak akademik başarıların ötesinde eğitim çıktılarının

geliştirilmesi yönünde çalışmalara da ihtiyaç vardır (Blazar ve Kraft, 2017, s.161-164). Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin yaşadıkları güçlükler açısından bakıldığında bu ihtiyaç daha da ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu yaklaşımları; ileride sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri ve olumlu bir benlik algısına sahip olmalarına büyük katkı sağlamaktadır. Bu yönden öğretmenlerin, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini çok iyi tanması ve onlar hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olması önem kazanmaktadır (Ulug, Ozden ve Eryılmaz, 2011, s.742).

Öğretmenler öğrencilerin kendileriyle birlikte sınıftaki eğitimin ortamına getirdikleri beceri ve yeterlilikleri doğrultusundaki eğitim ihtiyaçlarıyla, eğitim öğretim ortamında amaçlanan hedeflere ulaşmaya çalışırken, uygun bir şekilde ilgilenmek zorundadır. Eğitim sistemlerine yapılan yatırımlar ve bu sistemlerde alanında uzman kişilerce yapılan değişiklikler, bu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenleri de kapsamak zorundadır. Öğretmen yeterliliklerini göz önüne almayan eğitim sistemlerinde, öğretmen yetersizlikleri, uygulanmaya çalışılan eğitim programlarının istenilen başarıya ulaşmasında bir engel teşkil edebilmektedir. Öğrenme gücüne sahip öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim programlarında da benzer şekilde program kadar öğretmen yeterlilikleri de önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bilgi düzeylerini ve yeterliliklerini artırmak için bakanlıklar öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemektedirler. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğrenme gücü açısından hazır bulunuşlukları verilecek eğitim faaliyetleri açısından da önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri; öğrencilerine yönelik algılarını, beklentilerini ve inançlarını etkileyen değişkenlerden bir tanesidir (Forlin, 2004. s.199-2000; Landers, 2017, s.47-57). Uluslararası alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme gücü hakkında bilgi düzeylerinin çeşitli amaçlarla incelendiğini görmekteyiz. Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarından en iyi şekilde yararlanabilmeleri ve kendi potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için kontrol altına alınması gereken değişkenlerden bir tanesi öğretmenlerin öğrenme gücüne yönelik bilgi düzeyleridir. Ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarındaki farklılıkları ve eğitim sistemleri göz önüne alındığında öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve bu bilgi düzeyinin etki ettiği değişkenleri ortaya koyan çalışmalar her eğitim sisteminde tekrarlanması gereken bir ihtiyaç haline gelmektedir (Alkhateeb, 2014, s. 105-107).

1.7. Uluslararası Alanyazındaki Araştırmalar

Uluslararası alanyazında öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri ve bu bilgi düzeyine etki eden değişkenlerin incelendiği araştırmalar mevcuttur. İlk ve orta öğretim kademesindeki öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı tutum ve görüşlerini inceleyen çalışmalarda çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

Bender, Vail ve Scott (1995) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını ve bu öğrencilere yönelik kullandıkları etkili uygulamaları incelemiştir. Amerika'nın Georgia eyaletinde gerçekleştirilen araştırmaya 11 okuldan 127 kaynaştırma öğretmeni katılmıştır. 1. sınıftan 8. sınıfa kadar olan tüm şubelerden öğretmenlerin araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmenler kullandıkları stratejilere yönelik bir değerlendirme formunun yanı sıra kaynaştırmaya karşı tutumlarını ve kendi yeterliliklerini değerlendirdikleri bir anket cevaplamışlardır. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde olumlu bir tutuma sahip öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip meslektaşlarına göre etkili öğretim stratejilerini daha sık kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Bender, Vail ve Scout, 1995, s.93).

Brook, Watemala ve Geva (1999) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin DEHB ve öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini ve tutumlarını incelemiştir. 46 lise öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada 25'i özel eğitim, 21'i ise normal eğitim veren bir okullardan seçilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucu öğretmenlerin DEHB ve öğrenme güçlüğü açısından yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı daha duyarlı ve anlayışlı olduğu; öğretmenlik deneyimlerinin ise bilgi düzeylerini etkilemediği ortaya koyulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43'ü öğrencilerin genel eğitim kurumları yerine özel eğitim kurumlarında eğitim görmeleri gerektiğini düşünmektedir. Genel eğitim okullarındaki öğretmenlerin %39'u sınıflarındaki öğrencileri DEHB'na sahip sınıf arkadaşları hakkında bilgilendirmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin DEHB ve öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi kaynaklarının da seminerler, kitaplar ve özel kurslar olduğunu ortaya koymuştur.

Al Khatip (2007) Katar'da 30 devlet okulunda gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin bilgi düzeylerini ve bu bilgi düzeyine etki eden değişkenlerin neler olduğunu araştırmıştır. Amaçlı örneklemin kullanıldığı araştırmaya 405 öğretmen

katılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği demografik özellikleri ortaya koymak için 4 sorunun da bulunduğu toplam 40 soruluk bir ölçme aracı ile elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğüyle ilgili ortalama bir seviyede bilgiye sahip olduklarına; kadın öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre daha bilgili olduklarına; bilgi düzeylerine tecrübe, yaş ve yeterliliklerin etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı 30 okulun tamamında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimleri için ayrılmış bir kaynak oda bulunduğu belirtilmiştir.

Saludes ve Artenita (2009) araştırmalarında Filipinlerin 11. bölgesi ve New York şehrinin belirli bir bölgesindeki öğretmen, veli ve eğitim çalışanlarının bilgi düzeylerini ve farkındalığını incelemiştir. 1097 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada 11.Bölgedeki şehirlerde görev yapan öğretmen, eğitim çalışanları ve ailelerin öğrenme güçlüğü hakkında yetersiz bilgi ve farkındalık seviyesine sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Öğrenme güçlüğü dışında özel eğitim ile ilgili bilgi düzeyleri de oldukça yetersiz bulunmuştur. New York örneklemindeki katılımcılarla ilgili ise aileleri istenilen bilgi düzeyinin bir miktar gerisinde olduklarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ise öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde bilgili bulunmuştur. Ankette Filipin örneklemindeki aileler öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik servislerin gerekliliği ile ilgili anket sorusunda bu servislerin gerekliliğini savunurken; New York örneklemindeki aileler ise kesinlikle gerekli olduğunu savunmaktadır. Araştırmada bilgi düzeyleri ne olursa olsun tüm katılımcılar öğrenme güçlüğüne sahip bireylere yardım konusunda hem fikirken; bilgi düzeyi arttıkça farkındalığın da arttığı ortaya koyulmuştur.

Gandhimathi ve Eljo (2010) araştırmalarında ilkökul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü açısından farkındalıklarını incelemişlerdir. Araştırmada kullanılan ölçme aracı ile ilgili bilginin verilmediği araştırma Hindistan'da gerçekleştirilmiştir. Tiruverumbur bölgesindeki 16 okuldan 52'si özel 19'u devlet okulunda görevli toplam 71 öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin %66,2'sinin öğrenme güçlüğüne dair düşük bir farkındalığa sahip olduklarına ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğitimleri sırasında öğrenme güçlüğü açısından daha detaylı bir eğitime ihtiyaç duyduklarına işaret edilmiştir. Genel farkındalığın artırılması için sosyal ve görsel medyadan faydalanılabileceğine değinilmiştir.

Saravanabhavan ve Saravanabhavan (2010) yapmış oldukları araştırmada devlet okulları ve özel okullarda görevli öğretmenler ve öğretmen adayları ile çalışmıştır. Öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinin incelendiği araştırmada beklenenin

aksine devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre ortalamanın daha üstünde bir bilgi düzeyine sahip olduklarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bunun sebebinin Hindistan'a özgü bir uygulama olan üniversite hocalarının katılımıyla gerçekleştirilen çalıştaylar olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ise ortalamanın altında bir bilgi düzeyine sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bu duruma ise öğretmen yetiştirme programlarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yönelik bir dersin bulunmayışını sebep göstermişlerdir.

Bano, Dogar ve Azeem (2012) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair algılarını incelemişlerdir. 300 genel eğitim ve 300 özel eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma 5'li likert tipi bir anket kullanılmış ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair algıları, bilgi düzeyleri ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimlerinde kullandıkları eğitim uygulamalarının neler olduğu ortaya koyulmuştur. Bulgular incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair algılarının olumlu olduğu sonucuna ayrıca öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yerleştirilmesi konusunda da özel eğitim öğretmenleri açısından olumlu istatistiksel farklılıklar bulunduğu ulaşılmıştır. Araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıklarının çok düşük olduğuna ve gerçekleştirilecek eğitimler ile bu eksikliğin giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Lindsey (2012) yardımcı matematik öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin genel matematik sınıflarında kaynaştırma kapsamında eğitim almaları konusundaki tutumlarını incelemiştir. Texas eyaletindeki 115 yardımcı matematik öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada kişiyle ilgili özelliklerin, etnik kökenin ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin kaynaştırılmalarına karşı tutumda bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Ancak etnik köken ve sosyo-ekonomik düzeyin sosyal, akademik ve psikolojik etkenlerle birlikte tutum üzerinde etkili olabileceği vurgulanmıştır. Bu bulguların yanı sıra tecrübenin tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Kafonogo (2013) araştırmasında Tanzanya'daki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ve sınıflarındaki öğrenme güçlüğüne sahip çocukların varlığına dair farkındalıklarını ortaya koymuştur. Araştırma sırasında veriler anket, görüşme formları, sınıf içi gözlem ve kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. 100 öğrenci ve 100

öğretmenlerden toplanan veriler analiz edildiğinde öğrencilerin %15'inde öğrenme güçlüğü olduğu, ancak öğretmenlerin çok azının bu öğrencilerin varlığından haberdar olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri belirlemek için kullandıkları yöntemler öğrencilere tanılama konusunda yetersizdir. Öğretmenler düşük akademik başarıları yüzünden öğrenme güçlüğüne sahip olduklarını düşündükleri öğrencileri sınıfa dâhil etmek yerine izole etmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik hangi öğretim stratejilerini kullanacakları konusunda yetersiz oldukları ortaya konmuştur.

Kamala ve Ramganes (2013) Hindistan'ın Puduchery bölgesinde yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini incelemiştir. Araştırma rastgele örnekleme seçilen 94 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlik deneyiminin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyine hiçbir etki etmediği ortaya koyulmuştur. Araştırmada bu durumun öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimlerine yönelik yeterli bir eğitim almayışlarından kaynaklandığı tezi savunulmuştur. Araştırmada kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik uygulamaları kapsayan bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına yönelik yoğunlaştırılmış bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur.

Lingeswaran (2013) Hindistan'ın Pondiçeri eyaletinde yapmış olduğu çalışmada ilkokul ve anasınıfı öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü açısından bilgi düzeylerini ve psikometrik özelliklerini incelemiştir. Bölgedeki iki okuldan toplam 34 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada 5 seçenekli 50 soruluk bir test uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin doğru cevap yüzdeleri %29 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada öğrenme güçlüğüne öğretmenler arasında bilinmediği ve öğrenme güçlüğü hakkında bilgi edinme gereksinimlerinin çok az olduğuna ulaşılmıştır. Araştırma ile ilgili önemli bir detay da araştırmaya katılmaları için iletişime geçilen okulların büyük çoğunluğunun öğretmenlerinin yeterli zamanlarının olmaması ve öğrenme güçlüğüne okullarındaki öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında yer almaması gibi sebeplerle çalışmaya katılmak istememiş olmalarıdır. Araştırmada bu durumun sebepleri arasında okulların demografik yapılarının etkili olabileceği vurgulanmıştır.

Pop ve Ciascai (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada Romanya'daki öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne tanınması, türleri, sebepleri ve öğrenme

güçlüğüyle ilgili yasalar hakkındaki bilgi düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya Romanya'nın 6 bölgesinden 63 öğretmen katılmıştır. İnternet üzerinden katılımcılara ulaştırılmış olan anket çalışmasında elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin fark edilmeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimleri konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Hangi alanlarda daha çok desteğe ihtiyaç duyulduğu konusunda ise öne çıkan alanlar okul programının uyarlanması ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak öğretim materyalleridir. Araştırma öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne hakkındaki bilgi kaynaklarına dair veri elde edilemediğinden ve ileride bu alanda yapılacak bir çalışmanın önemine işaret etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin bilgi eksikliklerini gidermek amacıyla düzenlenecek hizmet içi eğitimler araştırma sonucunda uygulamaya yönelik tavsiyelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alkhateeb (2014) gerçekleştirdiği araştırmada Arabistan'ın El-Kasım bölgesinde 10 okul müdürü ve 212 kadın genel eğitim öğretmeniyle çalışmıştır. Yapmış olduğu çalışmada kadın genel eğitim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini ve öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla çalışma becerilerini incelemiştir. 212 kadın öğretmen ve 10 okul müdürüyle gerçekleştirilen araştırmanın ilk aşamasında 212 kadın öğretmen araştırma kapsamında oluşturulan anketi doldurmuş; daha sonra 10 okul müdürü ile araştırma kapsamında yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yapılan ankette kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğüyle ilgili bilgi edinmek için Twitter, Facebook ve televizyonu kullandıkları; ortalamanın üzerinde bilgi sahibi olan öğretmenlerin ise yazılı bilgi kaynaklarına yöneldikleri ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin aldıkları eğitim, sınıflarının büyüklüğü, öğrenme güçlüğüne sahip bir bireyle daha öncesinde tanışmış olmaları yöntem ve teknikler açısından daha bilgili olmalarıyla ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitimlerindeki eksiklikler ve sınıf mevcudu kaynaştırmaya engel olarak görülmüştür. Müdürler ile yapılan görüşmelerde de daha başarılı bir kaynaştırma için bilişsel ve duygusal becerileri ön planda tutan çoklu öğretim stratejilerini sunabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Ayrıca genel eğitim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve kullanılacak stratejiler açısından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları ifade edilmiştir.

Alrubaian (2014) yapmış olduğu çalışmada Arabistan'daki erkek genel eğitim öğretmenlerinin tutumlarını, kanıt temelli uygulamalara dair bilgi düzeylerini ve becerilerini öğrenme güçlüğü açısından incelemiştir. Riyad'da yapılan çalışmaya 278

genel eğitim öğretmeni ve 10 okul müdürü katılmıştır. Genel eğitim öğretmenleriyle yapılan anket çalışmasının sonucunda öğretmenlerin sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencinin bulunması, kıdem yılı, öğretmenlik sertifikalarını alışı biçimlerinin ve özel eğitim alanındaki deneyimlerinin; kullandıkları kanıt temelli teknikleri ve tutumlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Sınıf mevcudunun fazla oluşu ve okulda kaynak odanın bulunmasının da öğretmenlerin tutumlarını ve okuldaki eğitim ortamını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırmasına karşı olduklarını ve bu öğrencilerle gerçekleştirilecek öğretim uygulamalarının normal öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamalardan farksız olması gerektiğine inandıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Essa ve El-Zeflawy (2015) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerini, tutumlarını ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri değerlendirmek ve desteklemek için kullanılan stratejilere dair bilgi düzeylerini ortaya koymuşlardır. Araştırma Mısır'ın El-Mehalla şehrinde anasınıfları ve ilköğretim düzeyindeki kırsal ve şehir merkezindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. 476 öğretmenin katıldığı araştırmada yapılandırılmış bir anket ve Opinion Relative to Integration (ORI) ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde kırsal kesimdeki ve şehir merkezindeki okullardan araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve tutumları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilere yönelik kullanılan öğretim stratejileri ile yaş ve deneyim arasında pozitif bir ilişki bulunurken aynı değişkenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi düzeyi ile ilişkisine bakıldığında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kaynaştırılması arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Padhy, Goel, Das, Sarkar, Sharma ve Panigrahi (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik algılarını incelemiştir. Hindistan'ın Chandigarh bölgesinin kırsal, varoş ve şehirleşmiş kesimlerindeki öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada amaçlı örneklem kullanılarak 80 öğretmene ulaşılmıştır. 3. ve 4. sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlere öğrenme güçlüğüne ilişkin belirtileriyle ilgili 5 dakikalık kısa bir seminer verilmiştir. Seminerin ardından veri toplamak amacıyla sosyo-ekonomik statüleri, öğretim metotları, öğrencilerin ilerlemeleri ve öğrenme güçlüğü ile ilgili öğretmenlerin algılarının incelendiği bir anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nominal ve ordinal veriler frekans ve yüzde kullanılarak incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki ise non-

parametrik analizler kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları ortaya koyulmuştur. Ayrıca 48 öğretmenin öğrenme güçlüklerine yönelik kullanılabilecek uygulamalarla ilgili yapılacak hizmet içi eğitime katılmak istedikleri belirtilmiştir.

Shukla ve Agrawal (2015) araştırmalarında ilkökul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyi ve farkındalıklarını incelemiştir. Hindistan'ın Haridwar şehrindeki 15 okulda görev yapan 68 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'sinin öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. %20si ortalama bir bilgi seviyesine sahipken sadece %11'i yeterli bir bilgi seviyesine sahiptir. Öğretmenlerin sadece %11'i sınıflarındaki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri tanıyabilmektedir ve %35'lik bir bölümü de öğrenme güçlüğü'nün türlerini bilmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğüne dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak Hindistan'daki eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının öğrenme güçlüğü açısından içerdikleri eksiklikler gösterilmiştir.

Cornoldi, Capodici, Diago, Miranda ve Shepherd (2016) gerçekleştirdikleri araştırmada İtalya, İspanya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilkökul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair tutumlarını incelemiştir. Ülkelerin çeşitli bölgelerinden 557 ilkökul öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada 41 soru ve iki bölümden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında yeterli düzeyde bilgi sahip olduklarına ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmiş olmalarına rağmen tutumlarında farklılıklar olduğuna ulaşılmıştır.

Kocsis (2016) ilkökul öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini, bilgiyi nereden elde ettiklerini ve öğrenme güçlüğü ile ilgili inançlarını incelemiştir. Çalışma Facebook üzerinden katılımcılara ulaştırılan bir anket ile Ontario eyaletinden 143 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üç bölümde incelenmiştir. Anova ve ki-kare testinin kullanıldığı analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü'nün karakteristik özellikleri ve etkili sınıf için stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip olmalarına sebep olabilecek risk faktörleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarından

ve yardımcı öğretmenlerden en az yardım alan grup olduğu bulunmuştur. İleride öğretmenlerin sahip oldukları bu bilgiyi nasıl kullandıklarını ortaya koyacak çalışmaların yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Sawhney ve Bansal (2016) araştırmalarında ortaokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü açısından farkındalıklarını incelemiştir. Afganistan'ın Kandahar eyaletinde 50 ortaokul öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü açısından yetersiz bir bilgi düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada uygulamaya yönelik tavsiyeler olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve uyum faaliyetlerine ihtiyaç duyduğuna işaret edilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin bu öğrencilerin sorunlarını daha kolay fark edebileceklerini belirtmişlerdir. Benzer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve çalıştaylara ihtiyaçları olduğu konusu üzerinde durulmuştur.

1.8. Ulusal Alanyazındaki Araştırmalar

Ulusal alanyazında öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı ve bu bilgi düzeyinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırılarak incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Ancak bu çalışmalar nicelik bakımından uluslararası alanyazındaki araştırmaların gerisindedir.

Yiğiter (2005) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği betimsel çalışmasında 100'ü devlet, 64'ü özel okulda görevli olmak üzere toplam 164 ilköğretim öğretmeniyle çalışmıştır. İstanbul'un Anadolu yakasında gerçekleştirilen araştırmada veri toplama araçları olarak; sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kırcalı-İftar (1996), tarafından Türkçeye uyarlanan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği", sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yordamak amacıyla Yiğiter (2005) tarafından hazırlanan "Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi" ve sınıf öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanan "Öğretmen Bilgi Anketi" kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi

düzeylelerine Araştırmada 144 öğretmenin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur.

Sezer ve Akın (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada ilk ve ortaokul öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerine yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Beş ilkokul ve beş ortaokul öğretmenin katıldığı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin matematik öğrenme güçlüğü kavramı ve özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Matematik öğrenme güçlüğü kavramı kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler matematik öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle sınıflarında karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Matematik öğrenme güçlüğü olduğundan şüphe edilen öğrencilerin matematik programındaki kazanımları elde edemediğini söylemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin matematik güçlüğüne sahip öğrencilere yardım edemedikleri ortaya konulmuştur.

Karadeniz (2013) gerçekleştirdiği çalışmasında sınıf öğretmenlerinin matematik güçlüğü ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Giresun'da görev yapan altı 5.sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Betimsel veri analizi kullanılarak yapılan analiz sonucunda diskalkuli teriminin öğretmenler tarafından bilinmediği ortaya konulmuştur. Diskalkuli şüphesi olan öğrenciler için “Öğrenme Güçlüğü”, “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite” ve “Tembel” kavramlarını kullandıkları görülmüştür. Çalışmada sadece bir öğretmenin diskalkuli hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yetersiz bilgiye sahip olan öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin diskalkuli hakkında eğitime ihtiyaç duydukları ve bu konuda istekli oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Bu konuda hizmet içi eğitimler ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları materyallerin geliştirilmesi konusunda Milli Eğitim Bakanlığının çalışmalar yapması gerektiğine değinilmiştir. Ayrıca öğretmenlik lisans eğitimi sırasında verilen “Özel Eğitim” dersinin içeriğine yönelik iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğuna da vurgu yapılmıştır.

Altun ve Uzuner (2016) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik görüşlerini incelemiştir. Trabzon ilinden 10 sınıf öğretmeni rastgele örneklem ile seçilmiştir. 10 öğretmenle görüşme yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu görüşmeler betimsel ve yorumsal analiz kapsamındaki içerik analizleri ile yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yardım edebilmek için

en fazla internet ve kaynak kitaplardan yararlanarak bilgi edindiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerini ve çeşitli öğrenme sorunlarını fark edebildiklerini ve öğrenme güçlüklerinin giderilmesi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak da sınıfların kalabalık olması, velilerin duyarsızlığı ve rehberlik servisinin aktif çalışmamasını göstermişlerdir. Bu sebeplerin yanı sıra katılımcılar üniversitede yeterli eğitimi almadıklarını ve hizmet içi eğitim verilmediğini belirtmişler ve bu nedenle sınıfta yetersiz hissettiklerini de vurgulamışlardır. Dokuz öğretmen diskalkuli, disgrafi ve disleksi kavramlarını araştırma sırasında ilk defa duymuştur. Emin oldukları tek konunun ise bu çocukların birebir eğitime ihtiyaç duymaları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları konusunda bir öneride bulunulmuştur.

Yangın, Yangın, Önder ve Şavlı (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretim elemanının ve sınıf öğretmenliği lisans 4. sınıf öğrencilerin öğrenme gücü hakkındaki farkındalıklarını incelemiştir. 122 lisans öğrencisi ve 5 öğretim elemanının katılmış olduğu çalışmada karma model kullanılmıştır. Araştırmaya disleksi, diskalkuli ve disgrafi dışında afazi ve aleksi gibi öğrenme sorunları da dâhil edilmiştir. 20 soruluk likert bir ölçek ve 6 açık uçlu soru ile gerçekleştirilen veri toplama sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde; lisans öğrencilerinin bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur. Akademisyenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ise rehberlik derslerini yürüten akademisyen katılımcı haricinde hiçbir akademisyenin öğrenme güçlüklerinin tanımını tam olarak yapamadığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca lisans öğrencilerinin farkındalığının artırılması için öğrenme güçlüklerine yönelik bir derse ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Aslan (2016) Sinop ilinde gerçekleştirmiş olduğu nicel araştırmada sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgi düzeylerini ve disleksisi olan öğrencilere yönelik çalışmaları incelemiştir. Çalışmaya Sinop ilinde görev yapan 32 erkek 81 kadın olmak üzere toplam 113 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada 15 soruluk 5 seçenekli likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf ortamında bir sorunla karşılaştıklarında sınıf öğretmenlerinin kendilerini yalnız hissettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin disleksi konusunda yetersiz bir bilgiye sahip oldukları için öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitimleri sürecinde hangi yöntemlerin kullanılabileceğine dair eğitime ihtiyaç duyduklarına ilişkin veriler elde edilmiştir.

1.9. Araştırmanın Gereksinimi

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin fark edilmesi, yönlendirilmesi ve doğru eğitim ortamlarında eğitimlerini devam ettirebilmeleri için öğretmenlerin bu yetersizlik hakkında bilgilerinin olması büyük öneme sahiptir. Ancak öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin fark edilmesi diğer yetersizliklere göre oldukça zor olduğu için öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları daha fazla önem taşımaktadır. Bu bağlamda genel eğitim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeyleri ve tutumlarına yönelik uluslararası alanyazında birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Alrubaian, 2014; Alkhateeb, 2014; Brook, Watemberg ve Geva, 1999; Lingeswaran, 2013; Lindsey, 2012; Padhy vd., 2015; Kocsis, 2016; Kamala ve Ramganes, 2013; Saravanabhavan ve Saravanabhavan , 2010; Saludes ve Artenita, 2009; Al Khatip, 2007). Ulusal alanyazında öğrenme güçlüğüyle ilgili araştırmalar tarandığında hem araştırma sayısı hem de konular bağlamında büyük farklılıklar görülmektedir. Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ilköğretim 1. kademesinde yoğunlaştığı ve sıklıkla tarama deseninin kullanıldığı görülmektedir. Lise ve yetişkinlik dönemini kapsayan sadece bir tane araştırmaya rastlanmıştır. Çalışmalar incelendiğinde lise kademesinde öğretmenlerin bilgi, tutum ve yeterliliği gibi konularda yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Benzer şekilde öğrenme güçlüğüyle ilgili boylamsal bir çalışma ülkemizde henüz gerçekleştirilmemiştir (Özkardeş, 2013, s.127-131).

Ulusal alanyazın incelendiğinde sınıf ve anaokulu öğretmenlerinin bilgi, yeterlilik ve tutumlarının incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır (Yığıter, 2005; Altun ve Uzuner, 2016). Ancak ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki temel bilgi düzeylerine dair nicel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ulusal alanyazında öğretmenlerin bilgi düzeyini inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olması, bu alanda yapılacak çalışmaların gereksinimini ortaya koymaktadır.

1.10. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın iki temel amacı vardır.

1. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki meslek ve kültür derslerine giren öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi;
2. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki meslek ve kültür derslerine giren öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir.

1.11. Araştırmanın Önemi

Ülkemizdeki Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı sonucunda akademik yönden başarısız öğrencilerin büyük çoğunluğunun mesleki ve teknik eğitim veren devlet okullarında okumak zorunda kaldığı düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip ve tanılanmamış ya da tanı almasına rağmen gerekli destek eğitim sunulmadığı için akademik başarısızlıklarını aşamamış birçok öğrencinin de bu sistemin bir sonucu olarak mesleki ve teknik eğitim veren liselere yerleştirilmiş oldukları varsayılabilir. Lise eğitimleri boyunca özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler genel eğitim sınıflarında tanılanmadan veya tanılanarak kaynaştırma kapsamında öğrenim görmeye devam ederler. Ancak bu sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okul hayatlarındaki başarıları büyük ölçüde derslerine giren öğretmenlerin bilgi düzeylerine ve bu doğrultuda yarattıkları eğitim ortamıyla doğru orantılıdır. Ergenlik dönemi sorunları ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde yol açtığı duygusal ve davranışsal sorunlar da düşünüldüğünde öğrencilerin bu okullardaki eğitim öğretim hayatlarının daha zor geçmesine yol açabilir. Öğrenim hayatları boyunca devamlı başarısızlıkla karşılaşmış olan bu öğrencilerin lise öğrenimleri öğretmenler için başarı duygusunu yaşatabilecekleri ve öğrencilerin yaşadıkları duygusal ve davranışsal sorunları aşmalarına yardım edebilecekleri son eğitim basamağı olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda bilgi düzeyleri önem kazanmaktadır.

Ülkemizde genel eğitim öğretmenleri lisans eğitimleri boyunca öğrenme güçlüğü üzerine yeterli bir eğitim almadan öğretmenlik hayatlarına başlamaktadır (Altun ve Uzuner, 2016, s.45-47; Yiğiter, 2005, s.45-47). Lisans eğitimleri sonrasında ise sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrenci olmadığı sürece bu konuda çok fazla fikir sahibi olmadan; bu bireylerle karşılaşacakları güne kadar öğretmenlik hayatlarına devam etmektedir. Bilgi edinme zorunluluğunda kaldıklarında ise bilgi kaynakları internet, kaynak kitaplar ve okullardaki öğretmenlerin tecrübeleri ile sınırlı kalmaktadır. Yapılan araştırmalarda (Alkhateeb, 2014; Alrubaiyan, 2014; Lingeswaran, 2013) çok az öğretmenin akademik kaynaklara yöneldiği ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin artırılması en uygun eğitim öğretim ortamlarını sunmalarına katkı sağlamanın dışında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yetersiz görmelerinin bir sonucu olarak tükenmişlik duygularının ortaya çıkmasını da engelleyebilir. Yapılan araştırmalarda (Dworkin, 2001; Yatkın, Sevgi ve Ünsal, 2014) tükenmişlik duygusunun tecrübe ve

tecrübenin getirmiş olduğu bilgi düzeyi artışı sonucunda tükenmişliğin azalmasına katkı sağladığına ulaşılmıştır.

Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri ortaya koyularak ileride öğretmenler için gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimlerin yönlendirilmesine katkı sağlayacağı ve dolayısıyla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi yönünde önlemlerin alınması için girişimlere sebep oluşturacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümün de belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanılan araştırma yöntemi, araştırmanın değişkenleri, evreni, örnekleme ve araştırmadaki veri toplama aracı olan Öğretmen Bilgi Formunun hazırlık aşamalarını, formun uygulanma sürecini ve güvenilirlik ve geçerlik hesaplamalarını bulacaksınız.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ele alınarak incelenmesidir. Araştırmanın amaçları ve değişkenler göz önünde bulundurularak nicel araştırma yöntemlerinden deneysel olmayan nedensel-karşılaştırma deseni kullanılmasına karar verilmiştir. Nicel araştırmalar, belirlenen araştırma soruları kapsamında bir topluluktaki değişkenler arasındaki bağıntıyı ortaya koymak için kullanılmaktadır. Topluluktan alınan yanıtlar doğrultusunda bir ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki ortaya koyularak araştırma sorularına yanıt aranır. Araştırmada kullanılan deneysel olmayan nicel araştırma türü olan nedensel-karşılaştırmada ise bağımsız değişkenler açısından iki ya da daha fazla grup incelenerek ilişkiler ortaya koyulmaktadır (Creswell, 2002, s.10-21).

2.2. Araştırmanın Değişkenleri

Gerçekleştirilen araştırmanın değişkenleri belirlenirken ulusal ve uluslararası alanyazındaki çalışmalarda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin incelendiği araştırmalar taranmıştır. Bu çalışma sonucunda değişkenler öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyi, cinsiyeti, öğrenim durumu, hizmet yılı, branşı, öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınlarının olması, sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerinin olması, sınıflarında daha önce zihinsel yetersizlik alanlarından birine sahip bir öğrencilerinin olması, özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılmış olması, öğrenme güçlüğü ile ilgili okullarında verilecek bir hizmet içi eğitime katılmak istemeleri, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde kaynaştırma eğitimi almalarına yönelik yaklaşımları ve öğrenme güçlüğü açısından kendilerine yönelik görüşlerini olarak belirlenmiştir.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın evreni Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerine bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görevli öğretmenlerdir. Evren büyüklüğü 1696 öğretmendir. Kümeli örneklem yöntemiyle belirlenen okullara araştırmanın %95 güven aralığında gerçekleştirilmesi için gerekli 313 katılımcı göz önünde bulundurularak Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu seçkisiz atama yoluyla belirlenen okullara dağıtılmıştır. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlerden geri dönen formların değerlendirmeye alınıp alınamayacağı yönündeki ön değerlendirmenin ardından 334 öğretmenin formu araştırmaya dâhil edilebilmiştir.

2.4. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formunun Hazırlanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda benzer araştırmalarda uygulanan benzer bilgi formları gözden geçirilerek öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemek için Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bilgi formundaki sorular öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, hizmet yılını, öğrenim durumunu, branşını, daha önce öğrenme güçlüğüne sahip öğrencisinin olup olmadığını, öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyine dair kendi görüşünü ve özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmalarına karşı görüşünü ortaya koyacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formunun sorularının hazırlanması aşamasında ilk olarak alanyazındaki benzer çalışmalarda kullanılan formlardaki sorular ve konu başlıkları incelenmiştir. Amaca uygunluk açısından Alrubaian (2014) ve Alkhateeb (2014)'in Arabistan'da öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini ortaya koymak için araştırmalarında kullandıkları bilgi formları uygun bulunmuştur. Bu formlar incelenerek öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya koymaya yönelik soruların yanı sıra 29 adet bilgi düzeyini ölçmeye ve 11 adet öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair kendi yeterliliklerini nasıl gördüklerine yönelik sorular içeren bir bilgi formu oluşturulmuştur. Öğrenme güçlüğüyle ilgili temel kavramlarla birlikte genel olarak yanlış bilinen kavramlar da öğretmen bilgi formundaki sorulara eklenmiştir. Alrubaian (2014) ve Alkhateeb'in (2014) araştırmalarında kullandıkları formların güvenilirlik değerleri sırasıyla 0,68 ve 0,79 olarak hesaplanmıştır. Araştırma için hazırlanan öğrenme güçlüğü bilgi formu KR-21 güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik değeri 0,69 olarak hesaplanmıştır. Verilerin normalik analizleri ise Kurtosis değeri 0,815, Skewness değeri -0,870 olarak

hesaplanmıştır. Bu değerler normallik için yeterli olarak kabul edilen +1,5 ve -1,5 değerleri arasındadır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.79-81).

Hazırlanan bilgi formu daha sonra öğrenme güçlüğü dersi almış olan doktora aşamasındaki beş araştırma görevlilerinin görüşüne sunulmuştur. Bu sayede formun kapsam geçerliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Verilen dönütler ışığında formu tekrar gözden geçirilmiş ve uygulama aşamasına geçilmiştir.

2.5. Öğretmen Bilgi Formunun Uygulanması

Hazırlanan bilgi formu Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinler doğrultusunda öğretmenlere bireysel olarak uygulanmıştır. 02.02.2017 tarihli izin doğrultusunda Şubat 2017'de başlayan veri toplama süreci 2 ay içerisinde tamamlanmıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine dağıtılan formlar toplandığında 334 öğretmenin doldurduğu form araştırmaya dâhil edilmeye uygun bulunmuştur. Hazırlanan bilgi düzeyi formu Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine uygulayıcı tarafından götürülmüş ve öğretmenlerin gönüllü olarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenler tarafından doldurulmuş istatistiksel olarak değerlendirilebilecek olan formlar IBM SPSS 23 programına yüklenerek analiz edilmiştir. Verilerin analizi sırasında kullanılan betimsel istatistik bir veri kümesini tanımlamak, özetlemek ve anlamlandırmak amacına hizmet eder. Araştırma sırasında elde edilen veri kümesi ortalamalar, yüzdeler, sıralar ve yayılım ölçüleri gibi sayısal dizinler hesaplanarak analiz edilir ve veri kümesinin özellikleri ortaya koyulur (Johnson ve Christensen, 2014, s.451). Elde edilen verileri anlamlandırmak için frekans, mod ve medyanlar belirlenmiştir. Ayrıca bağımsız T testi ve tek yönlü Anova ile değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya koyulmuştur. Doğru, yanlış ve kararsızım seçeneklerinin sunulduğu öğrenme güçlüğü bilgi formunun puanlanması sırasında tüm maddeleri doğru cevaplayan öğretmenler toplamda en yüksek 29 puan alabilecek şekilde doğru cevaplar 1 puan, yanlış ve kararsızım cevapları 0 puan olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve idarecilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3.1. *Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Cinsiyet	f	%
Kadın	134	40,1
Erkek	200	59,9
Total	334	100,0

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde 334 katılımcı öğretmenin 134'ünün kadın (%40) , 200'ünün (%60) de erkek olduğu görülmektedir (Tablo 3.1).

Tablo 3.2. *Öğrenim Durumu için Frekans ve Yüzde Değerleri*

Öğrenim	f	%
Lisans	277	83,2
Yüksek Lisans	48	14,4
Doktora	2	,6
Ön Lisans	6	1,8
Total	333	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna bakıldığında katılımcı öğretmenlerin 277'sinin lisans, 48'inin yüksek lisans, 2'sinin doktora mezunu olduğunu; 6 öğretmenin ise ön lisans tamamlayarak öğretmen olduğu görülmektedir 1 öğretmen ise bu maddeye cevap vermemiştir (Tablo 3.2).

Tablo 3.3. *Meslekte Hizmet Yılı İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Hizmet Yılı	f	%
1-5 yıl arası	23	6,9
6-10 yıl arası	29	8,7
11-15 yıl arası	42	12,7
16-20 yıl arası	96	28,9
21-25 yıl arası	63	19,0
25 yıl fazla	79	23,8
Toplam	332	100,0

Tablo 3,3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin meslekte hizmet yılları incelendiğinde 23 öğretmenin 1-5 yıl arası hizmet grubunda 29 öğretmenin 6-10 yıl arası hizmet grubunda, 42 öğretmenin 11-15 yıl arası hizmet grubunda, 96 öğretmenin 16-20 yıl arası hizmet grubunda, 63 öğretmenin 21-25 yıl arası hizmet grubunda ve 79 öğretmenin 25 yıl üstü hizmet grubunda olduğu görülmektedir. 2 öğretmen ise bu maddeye cevap vermemiştir (Tablo 3.3).

Tablo 3.4. *Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Branş	f	%
Kültür Dersi Öğretmeni	175	52,7
Meslek Dersi Öğretmeni	145	43,7
Rehber Öğretmen	9	2,7
Müdür Yardımcısı	3	,9
Toplam	332	100,0

Tablo 3.4'de bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 175'inin kültür dersi öğretmeni, 145'inin meslek dersi öğretmeni, 9'unun rehber öğretmen ve 3'ünün müdür yardımcısı olduğunu görmekteyiz. 2 öğretmen ise bu maddeye cevap vermemiştir (Bkz. Tablo 3.4).

3.2. Bilgi Düzeyi

Bu bölümde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini ortaya koymak için uygulanan öğretmen bilgi formuna verilen cevapların yüzdelerine ve bilgi düzeyine etki eden değişkenler ve bilgi düzeyi arasındaki ilişkinin istatistiksel analizleri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerini ortaya koymak ve bilgi düzeyine etki eden değişkenleri belirlemek için alanyazındaki benzer çalışmalardan yararlanarak hazırlanan bilgi formunun uygulanması sonucunda elde edilen veriler SPSS 23 programına girilmiştir. SPSS 23 programında elde edilen soru başına doğru cevap yüzdeleri ve Öğretmen Bilgi Formunun doğru cevapları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. *Öğrenme güçlüğü öğretmen bilgi formu ve öğretmenlerin cevap yüzdeleri*

Sorular	Doğru	Yanlış	Karasızım
1) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıf içinde fark edilmesi çok kolaydır.	%65,2	%18,3	%16,5
2) Öğrenme güçlüğü yaşla birlikte tamamen ortadan kalkan bir hastalıktır.	%3,3	%81,4	%15,3
3) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuduklarını anlamada sorunları yoktur.	%7,2	%78,7	%14,1
4) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler normal ve/veya normalaltı zekâya sahiptirler.	%39,3	%31,8	%28,8
5) Öğrenme güçlüğü ilaçla tedavi edilen bir bozukluktur.	%6,9	%64,7	%28,4
6) İlkokul birinci sınıfta bazı harfleri ters yazma öğrenme güçlüğü'nün kesin belirtisidir.	%13,3	%42,5	%44,3
7) Başarısız öğrencilerin tamamı öğrenme güçlüğüne sahiptir.	%3,6	%86,8	%9,6
8) Öğrenme güçlüğü sadece okuma ve yazmayı öğrenememe sorunudur.	%3,3	%86,2	%10,5
9) Matematik problemlerini anlama ve çözme becerilerindeki sorunlar öğrenme güçlüğü ile ilgili değildir.	%36,6	%44,7	%18,6
10) Öğrenme güçlüğü tüm yaş gruplarında görülür.	%77,9	%10	%12,1
11) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler zayıf sosyal becerilere sahiptir (Arkadaş edinme vb.).	%41	%36,5	%22,5
12) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler tüm akademik alanlarda ortalamanın altındadır.	%38	%37	%25

13) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu görülme oranı normal bireylere göre daha fazladır.	%68,9	%8,1	%23,1
14) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ders çalışma, not alma, test çözme becerilerinde yardıma ihtiyaç duyarlar.	%80,8	%8,4	%10,8
15) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri sadece özel eğitim öğretmenleri fark edebilir.	%11,4	%70,5	%18,1
16) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler bazı akademik alanlarda zayıfken diğer alanlarda çok başarılı olabilirler.	%65,4	%10,8	%23,8
17) Disleksi okuma alanında görülen öğrenme güçlüğüdür.	%38,3	%18,7	%43,1
18) Diskalkuli yazma alanında görülen öğrenme güçlüğüdür.	%18,5	%27,4	%54,1
19) Disgrafi matematik alanında görülen öğrenme güçlüğüdür.	%16,6	%28,7	%54,7
20) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler sınıf içi ödevleri tamamlamak için daha çok zamana ihtiyaç duyar.	%79,4	%7	%13,6
21) Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde davranış problemleri görülmez.	%10,8	%68,1	%21,1
22) Öğrenme güçlüğünden kaynaklanan akademik sorunlar doğru uygulamalarla tamamen ortadan kaldırılır.	%32,3	%26,6	%41,1
23) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha çok görsel desteğe ve alıştırmaya ihtiyaç duyar.	%79,6	%5,7	%14,7
24) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duyabilir.	%78,7	%4,8	%16,5
25) Öğrenme güçlüğü daha çok kızlarda görülen bir problemdir.	%2,1	%76,6	%21,3
26) Öğrenme güçlüğü nörobiyolojik bir bozukluktur.	%30,2	%14,8	%55
27) Öğrenme güçlüğü olan bireyler üniversite sınavını kazanabilir ve bir meslek sahibi olabilirler.	%60,8	%9	%30,2
28) Duygusal ve davranışsal sorunlar öğrenme güçlüğünün ana sebebidir.	%24,8	%26,6	%48,6
29) Disleksi öğrenme güçlüğünün diğer adıdır.	%30,5	%21,1	%48,3

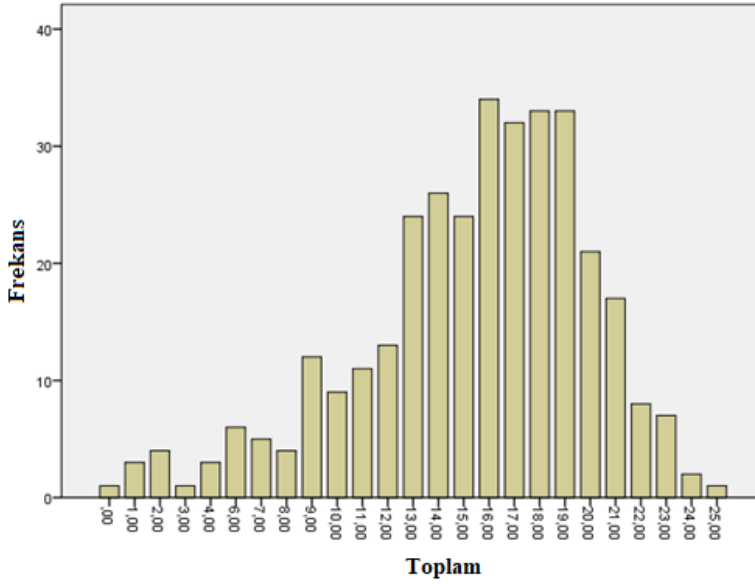
Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki genel bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan Öğretmen Bilgi Formunda öğretmenlerin büyük bir oranının kararsızım seçeneğini işaretlediği göze çarpmaktadır. Veriler incelenmeye devam edildiğinde öğretmenlerin %65,2'sinin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıf içinde kolay fark edilebildiğini, %16,5'i bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını; %39,3'ü normal ve altı zekâyaya sahip olduklarını; 36,5i sosyal beceriler yönünden bir sıkıntı yaşamadığını, %22,5i bu konuda bir bilgisi olmadığını; %68,1'i davranış problemlerine sahip olmadığını, %21,1'i bu konu hakkında bilgiye sahip olmadığını;%32,3'ü doğru uygulamalar ile öğrenme güçlüğü'nün tamamen ortadan kaldırıldığını, 41,1'i bu konu hakkında bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Yine öğretmenlerin % 76,6'sı öğrenme güçlüğü'nün kızlarda daha çok görüldüğüne karşı çıkmıştır. Öğretmenlerin %79,8'i öğrenme güçlüğü'nün nörolojik bir bozukluk olduğu hakkında doğru bilgiye sahip değildir.

Disleksi, diskalkuli ve disgrafi kavramlarıyla ilgili sorular incelendiğinde ise öğretmenlerin tanımlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sadece %38,3'ü disleksinin okuma alanındaki öğrenme güçlüğü, %27,4'ü diskalkulinin matematik becerileri alanındaki öğrenme güçlüğü, %28,7'si ise disgrafinin yazma becerileri alanındaki öğrenme güçlüğü olduğunu bilmektedir. Sorulara cevap veren öğretmenlerin %43,1'i disleksi, %54,1'i diskalkuli, %54,7'si ise disgrafi konusunda bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %30,5'i disleksiye öğrenme güçlüğü'nün diğer adı olarak bilmektedir. %48,3'ü ise bu konuda bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler öğrenme güçlüğü'nün yaşla birlikte ortadan kalkmadığı (%81,4); öğrencilerin okumada güçlük yaşayabileceklerini (%78,7); ilaçla tedavi edilemeyen bir hastalık olmadığını (%64,7); tüm başarısız öğrencilerin öğrenme güçlüğüne sahip olmadıklarını (%86,8); öğrenme güçlüğü'nün sadece okuma ve yazmayı öğrenememe sorunu olmadığını (%86,2); tüm yaş gruplarında görülebildiğini (%77,9); öğrenme güçlüğü'nün DEHB'na sahip çocuklarda görülme oranının daha yüksek olduğunu (%68,9); öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ders çalışma, not alma ve test çözme becerilerinde yardıma ihtiyaç duyduklarını (%80,8); öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri sadece özel eğitim öğretmenin fark edebileceği varsayımının yanlış olduğunu (%70,5); bazı akademik alanlarda zayıfken diğer alanlarda çok başarılı olabileceğini (%65,4); sınıf içi ödevlerini tamamlamak için daha çok zamana ihtiyaç duyduklarını (%79,4); normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha çok görsel desteğe

ve alıştırmaya ihtiyaç duyduklarını (%79,6); öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duyabileceğini (%78,7) ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri üniversite sınavını kazanıp bir meslek sahibi olabileceklerini (%60,8) büyük oranda doğru cevaplamıştır.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin doğru cevap yüzdeleri



Öğretmenlerin doğru cevap yüzdelerini yansıtan sütun grafiği incelendiğinde; öğretmenlerin doğru cevap yüzdelerinin 13 ile 21 doğru cevap aralığında yığıldığı görülmektedir. Buradan öğretmenlerin belirli bir seviyede öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olduklarını ancak yine de öğrenme güçlüğü'nün temel özellikleri açısından tam bir yeterliliğe sahip olmadıklarını görmekteyiz. Tablo 3.5'teki cevap yüzdelerindeki dağılımlar da bu sonucu destekler niteliktedir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu Ortalaması

	n	\bar{X}	ss
Bilgi Düzeyi	334	15,3772	4,66553

Araştırmaya 334 kişi katılmıştır. Katılımcıların öğrenme güçlüğü bilgi düzeyi formu ortalama puanları \bar{X} =15,3772, standart sapmaları ss=4.66553'tür.

Tablo 3.8. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Ortalama Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Kadın	134	15,9701	4,22478	,202	1,909	0,57
Erkek	200	14,9800	4,90919			
Toplam	334					

Öğretmen bilgi formunu 134'ü kadın, 200'i erkek olmak üzere 334 öğretmen yanıtlamıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız t testi sonucunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 15,9701, erkek öğretmenlerin ise 14,9747 olarak bulunmuştur. 332 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğini ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$). Her ne kadar kadın öğretmenlerin doğru cevap ortalaması erkek öğretmenlerden yüksek olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve bilgi düzeyindeki farkın cinsiyet değişkeninden etkilenmediğine ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.9. *Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Ortalama Değerler ve Analiz Sonuçları*

Öğrenim Durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	80,850	3	26,950	1,239	,295
Gruplar İçi	7154,453	329	21,746		
Toplam	7235,303	332			

Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss
Lisans	277	15,4801	4,56957
Yüksek Lisans	48	15,1458	5,28341
Doktora	2	15,5000	,70711
Ön Lisans Tamamlama	6	11,8333	3,97073
Kayıp	1		
Total	334	15,3664	4,66831

Tablo 3.9’da öğretmenlerin öğrenim durumuna göre öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 15,480, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 15,1458, doktora mezunu öğretmenlerin bilgi düzeyi 15,5000, ön lisans mezunu öğretmenlerin bilgi düzeyi ise 11,8333. En düşük bilgi düzeyinin ortalaması ön lisans mezunu öğretmenlerdedir.

Ön Lisans ve Doktora mezunu öğretmenlerin sayısı ANOVA için yeterli olmadığından istatistiksel anlamlılık açısından sadece lisans ve yüksek lisans öğretmenleri analize dâhil olacak şekilde 322 kültür ve meslek dersi öğretmeni için bağımsız t testi gerçekleştirilmiştir.

	N	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Lisans	267	15,3895	4,56099	,249	,144	,885
Yüksek Lisans	46	15,2826	5,08446			
Kayıp	31					
Toplam	334					

Öğretmenlerin bilgi düzeyindeki farklılaşmanın öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız t testi sonucunda farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır. Bilgi düzeyi öğrenim durumu değişkeninden etkilenmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 3.10. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Hizmet Yılı	n	\bar{X}	ss
1-5 yıl arası	23	16,9565	3,03732
6-10 yıl arası	29	16,5517	3,66047
11-15 yıl arası	42	14,7381	5,16111
16-20yıl arası	96	15,0729	5,00157
21-25 yıl arası	63	15,4603	4,69669
25 yıl fazla	79	15,1646	4,66968
Total	332	15,3855	4,67773

Öğrenim Durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Boyutu
Gruplar Arası	127,401	5	25,480	1,167	,325	0,017
Gruplar İçi	7115,249	326	21,826			
Toplam	7242,651	331				

Tablo 3.10 incelendiğinde 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin bilgi düzeyleri 16,9565, 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin bilgi düzeyleri 16,5517, 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin bilgi düzeyleri 14,7381, 16-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin bilgi düzeyleri 15,0729, 21-25 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin bilgi düzeyleri 15,4603, 25 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin bilgi düzeyleri ise 15,1646'dır. En düşük bilgi düzeyi ortalaması 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlere aittir.

Öğretmenlerin bilgi düzeyindeki farklılaşmanın öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır. Bilgi düzeyi öğrenim durumu değişkeninden etkilenmemektedir. ($p>0,05$).

Tablo 3.11. *Branş Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puanı Ortalama Değerleri ve T testi Sonuçları*

Branş	n	\bar{X}	ss
Kültür	175	15,9371	4,32070
Meslek	145	14,5655	4,89304
Rehber	9	16,7778	6,37922
Müdür Yardımcısı	3	17,3333	3,78594
Toplam	332	15,3735	4,67354

Tablo 3.11 incelendiğinde kültür dersine giren öğretmenlerin bilgi düzeyinin 15,9371, meslek dersine giren öğretmenlerin bilgi düzeyinin 14,5655, rehber öğretmenlerin 16,7778, müdür yardımcılarının ise 17,3333 olduğu görülmektedir. En düşük bilgi düzeyi ortalaması meslek dersine giren öğretmenlere aittir.

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Kültür	175	15,9371	4,32070	,097	2,569	,011
Meslek	148	14,6216	4,87867			
Kayıp	11					
Toplam	334					

Rehber öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının örneklem büyüklüğü bağımsız T testi analizine yeterli değildir. Rehber öğretmenler bu analizde hesaplama dışı bırakılmıştır. Müdür yardımcıları da Teknik Eğitim Fakültesi çıkışlı meslek öğretmenliği kökenli oldukları için sadece bu değişkenin analizinde meslek öğretmenleri grubuna eklenmiştir. Öğretmenlerin bilgi düzeyindeki farklılaşmanın branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 3.12. *Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bir Yakını Olup Olmaması Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi ve T Testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Evet	36	16,7778	3,56259	,057	1,914	,056
Hayır	298	15,2081	4,75851			
Toplam	334					

$p > 0,05$

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin, öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınlarının olup olmasına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığına ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğüne sahip bir yakını olan öğretmenlerin puan ortalaması 16,7778, öğrenme güçlüğüne sahip bir yakını olmayan öğretmenlerin puan ortalaması 15,2081 olarak bulunmuştur. 334 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğine ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p > 0,05$).

Tablo 3.13. *Öğretmenin Daha Önce Öğrenme Güçlüğüne Sahip Bir Öğrenciye Sahip Olması Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Evet	180	16,3722	4,04034	,004	4,324	,000
Hayır	154	14,2143	5,07456			
Toplam	334					

p<0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencinin olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğuna ulaşılmıştır. Sınıfında öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrenciye sahip öğretmenlerin ortalaması 16,3722, sahip olmayan öğretmenlerin ise 14,2143 olarak bulunmuştur. 334 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilendiğine ve istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşılmıştır (p<0,05).

Tablo 3.14. *Öğretmenlerin Sınıflarında Daha Önce Zihinsel Yetersizlik Alanlarından Birine Sahip Bir Öğrencinin Eğitim Görmüş Olması Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Evet	221	15,7557	4,29313	,022	2,083	,052
Hayır	113	14,6372	5,26115			
Toplam	334					

p<0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin sınıflarında daha önce zihin yetersizliği alanlarından birine sahip bir öğrencinin eğitim görüp görmemesine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda farklılaşmanın anlamlı olmadığına ulaşılmıştır. Sınıfında daha önce zihin yetersizliği alanlarından birine sahip bir öğrenciye sahip öğretmenlerin bilgi düzeyi 15,7557; sahip olmayanların ise 14,6372 olarak bulunmuştur. 334 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğine ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır (p<0,05).

Tablo 3.15. *Özel Eğitimle İlgili Bir Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Evet	142	16,3028	4,01944	,015	3,263	,001
Hayır	192	14,6927	4,99155			
Toplam	334					

p<0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğuna ulaşılmıştır (p<0,05). Özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin bilgi düzeyi 16,3028; katılmayan öğretmenlerin bilgi düzeyi ise 14,6927 olarak bulunmuştur. 334 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilendiğine ve istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşılmıştır (p<0,05).

Tablo 3.16. *Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Okullarda Verilecek Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Evet	186	15,6183	4,60546	,094	1,059	,291
Hayır	148	15,0743	4,73817			
Toplam	334					

p>0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin okullarında düzenlenecek bir hizmet içi eğitime katılmayı isteyip istememelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığına ulaşılmıştır (p>0,05). Hizmet içi eğitime katılmak isteyen öğretmenlerin ortalaması 15,6183; katılmak istemeyen öğretmenlerin ortalaması 15,0743 olarak bulunmuştur. 334 öğretmenin cevapları analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilendiğine ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ortaya koymuştur (p>0,05).

Tablo 3.17. *Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Kaynaştırma Eğitimi Almalarını Doğru Bulma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Evet	73	15,4658	5,39053	,078	,181	,857
Hayır	260	15,3538	4,46152			
Kayıp	1					
Toplam	334					

p>0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin Mesleki Ve Teknik Anadolu Liselerinde kaynaştırma eğitimi almalarına bakış açılarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde kaynaştırma eğitimi almalarını doğru bulan öğretmenlerin ortalaması 15,4658, bulmayanların ortalaması 15,3538 olarak bulunmuştur. 333 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğine ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ortaya koymuştur (p>0,05).

Tablo 3.18. *Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencileri Olması Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Evet	239	15,7280	4,43881	,711	2,126	,034
Hayır	70	14,4286	4,69218			
Kayıp	25					
Toplam	334					

p<0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha önce sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencilerinin olup olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğuna ulaşılmıştır. Daha önce sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenlerin puan ortalaması 15,7280, sahip olmayan öğretmenlerin ise 14,4286 olarak bulunmuştur. 309 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilendiğine ve istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşılmıştır (p<0,05).

Tablo 3.19. *Öğrenme Güçlüğü İfadesiyle Bu Araştırmada İlk Defa Karşılaşma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Evet	87	14,6027	4,97024	,299	-1,944	,053
Hayır	223	15,7399	4,38205			
Kayıp	24					
Toplam	334					

p<0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin öğrenme güçlüğü ifadesiyle ilk defa karşılaşılacak karşılaşılmamalarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Öğrenme güçlüğü ifadesi ile ilk defa bu araştırmada karşılaşan öğretmenlerin bilgi düzeyleri 14,6207, daha öncesinde bilgi sahibi olan öğretmenlerin bilgi düzeyleri ise 15,7399 olarak bulunmuştur. 310 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğine ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. (p>0,05).

Tablo 3.20. *Öğrenme Güçlüğü Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olduğunu Düşünme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Evet	54	16,8148	4,60137	,443	2,786	,006
Hayır	182	14,7527	4,52619			
Kayıp	98					
Toplam	334					

p<0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin kendilerini öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bilgiye sahip görüp görmemeleri açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin bilgi düzeyleri 16,8148, olmadığını düşünen öğretmenlerin bilgi düzeyi ise 14,7527 olarak bulunmuştur. 236 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilendiğine ve istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşılmıştır (p<0,05).

Tablo 3.21. *Sınıfta Bulunan Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencileri Fark Edebilme Konusunda Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Evet	189	15,9471	4,07605	,002	1,408	,016
Hayır	50	14,9400	5,83588			
Kayıp	95					
Toplam	334					

p>0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin, öğrenme güçlüğüne sahip bireyleri tanıma konusunda kendilerini yeterli görüp görmemelerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark edebilme konusunda kendisini yeterli gören öğretmenlerin bilgi düzeyi 15,9471, yeterli görmeyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ise 14,94 olarak bulunmuştur. 239 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyinin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark edebileceği konusunda kendilerini yeterli görme değişkeninin bilgi düzeyine etki etkilenmediğine ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ortaya koymuştur. (p>0,05).

Tablo 3.22. *Ders Planlarının Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler İçin Yeterliliği Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Evet	76	16,1447	3,87024	,350	,449	,618
Hayır	138	15,8333	4,61287			
Kayıp	120					
Toplam	334					

p>0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ders planlarının öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yeterli görüp görmemelerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Ders planlarını öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yeterli gören öğretmenlerin bilgi düzeyleri

16,1447; yetersiz gören öğretmenlerin bilgi düzeyleri ise 15,8333 olarak bulunmuştur. 214 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğine ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.23. *Lisans Eğitimi Sırasında Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Eğitimi Yeterli Bulma Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Evet	51	15,6078	4,15730	,209	,142	,887
Hayır	219	15,5023	4,90401			
Kayıp	64					
Toplam	334					

$p>0,05$

Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli bir lisans eğitimi alıp almadıklarına yönelik görüşlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Lisans eğitimleri sırasında öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli eğitimi aldığını düşünen öğretmenlerin bilgi düzeyleri ortalaması 15,6078; almadığını düşünen öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ortalaması ise 15,5023 olarak bulunmuştur. 270 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğine ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.24. *Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrenciler İçin Sınavlarda Yapılacak Gerekli Uyarlamalar Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Evet	187	16,1497	4,20816	,041	2,172	,057
Hayır	59	14,6949	5,27928			
Kayıp	88					
Toplam	334					

$p<0,05$

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin öğrenciler için sınavlarda gerekli uyarlamaları yapıp yapamayacaklarına konusunda kendilerini yeterli görüp görmemelerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi

sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğuna ulaşılmıştır. Öğrenme gücüne sahip öğrenciler için sınavlarda gerekli uyarlamaları yapabileceği konusunda kendisini yeterli gören öğretmenlerin bilgi düzeyi 16,1497, yetersiz gören öğretmenlerin bilgi düzeyleri ise 14,6949 olarak bulunmuştur. 246 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilendiğine ve istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Tablo 3.25. *Öğrenme Gücüne Sahip Öğrencilerin Sınıfta Yaratacağı İş Yükünün Artmasıyla Baş Edebilme Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Evet	154	16,2403	3,81613	,009	2,419	,031
Hayır	80	14,7750	5,33907			
Kayıp	100					
Toplam	334					

$p<0,05$

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin sınıflarında öğrenme gücüne sahip öğrencilerin bulunmasını baş edebilecekleri bir iş yükü olarak görüp görmemelerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğuna ulaşılmıştır. Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin sınıflarında yaratacakları ekstra iş yükü ile baş edebileceğini düşünen öğretmenlerin bilgi düzeyi 16,2403; baş edemeyeceğini düşünen öğretmenlerin bilgi düzeyi ise 14,7750 olarak bulunmuştur. Analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilendiğine ve istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Tablo 3.26. *Öğrenme Gücünü Hakkında Hangi Uzmanlara Başvuracağı Bilme Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Evet	178	15,4663	4,41767	,269	,692	,489
Hayır	84	15,0476	4,87162			
Kayıp	72					
Toplam	334					

$p>0,05$

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin bilgi ihtiyacı duyduklarında hangi uzmana başvuracaklarını bilip bilmemelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda öğrenme gücülüğü hakkında bilgi ihtiyacı duyduklarında hangi uzmanlara danışacakları konusunda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalaması 15,4663; yetersiz gören öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalaması ise 15,0476 olarak bulunmuştur. 262 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda öğrenme gücülüğü hakkında bilgi ihtiyacı duymaları durumunda hangi uzmana danışacakları konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri değişkeninin bilgi düzeyi ortalamasına etki etmediğine ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.27. *Öğrenme Gücülüğüne Sahip Öğrencilere Yönelik Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri Konusunda Kendisini Yeterli Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	ss	Sig.	t	p
Evet	78	16,2949	3,78688	,021	1,598	,112
Hayır	138	15,3261	5,03443			
Kayıp	118					
Toplam	334					

$p<0,05$

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin öğrenme gücülüğüne sahip bireylere yönelik kullanılacak öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yeterli görüp görmemelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Öğrenme gücülüğüne sahip öğrencilere yönelik kullanılacak öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları 16,2949; yeterli görmeyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamaları ise 15,3261 olarak bulunmuştur. 216 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda öğrenme gücülüğüne sahip öğrencilere yönelik kullanılacak öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yeterli görme değişkeninin bilgi düzeyine etki etmediğine ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.28. *Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Gereksinimlerini Karşılamaya Çalışmayı Stres Kaynağı Olarak Görme Değişkenine İlişkin Bilgi Düzeyi Puan Ortalaması Değerler ve T Testi Sonuçları*

	n	\bar{X}	Ss	Sig.	t	p
Evet	87	14,6322	4,93472	,007	-2,353	,020
Hayır	171	16,0760	4,06565			
Kayıp	76					
Toplam	334					

p<0,05

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunmasını bir stres kaynağı olarak görüp görmemeleri açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılamayı stres kaynağı olarak gören öğretmenlerin bilgi düzeyleri ortalamaları 14,6322; görmeyen öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamalarının ise 16,0760 olarak bulunmuştur. 258 öğretmenin cevaplarının analizi sonucunda bilgi düzeyindeki farkın bu değişkenden etkilendiğine ve istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşılmıştır (p<0,05).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

4.1. Öğretmenlerin bilgi düzeyi

Araştırmada kullanılan öğrenme güçlüğü bilgi formu öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili genel bilgiler açısından bilgi düzeylerini ve kendi yeterliliklerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmanın planlanması sırasındaki amaç öğretmenlerle gerçekleştirilecek ileriki araştırmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri hakkında daha doğru varsayımlarla yola çıkılmasını sağlamaktır.

Araştırmanın amaçlarından birisi olan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyini ortaya koymak için araştırmada öğretmenlere öğrenme güçlüğü'nün genel özelliklerini kapsayan öğretmen bilgi formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin doğru cevap yüzdelerine bakıldığında öğretmenlerin %56,3'ünün 15 doğru ve üzerinde puan aldıklarına ulaşılmaktadır. Doğru cevaplar ise 13 ila 21 aralığında yığılmaktadır. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ortalaması 25 tam puan üzerinden 15,3772'dir. Bu ortalama öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair yeterli bir bilgi birikimi ve farkındalığa sahip oldukları konusunda soru işaretleri yaratmaktadır.

Meslek lisesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırmanın bir benzerini gerçekleştirmiş olan Yiğiter (2005) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen araştırmada da bilgi düzeyi testinin yanı sıra kendilerine bilgi düzeylerini yeterli bulup bulamadıkları sorulduğunda katılan öğretmenlerin sadece 54 tanesi öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini yeterli görmüştür. 182 öğretmen ise öğrenme güçlüğü hakkında kendilerini yetersiz bulmuştur. 98 öğretmen ise bilgi düzeyleri hakkında soruya cevap vermekten kaçınmıştır. Yeterlilik algıları ve bilgi düzeyleri arasında bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda da anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin bilgi eksiklikleri açısından bir farkındalığa da sahip olduklarını ancak eksikliklerini giderme açısından bir çaba içinde olmadıkları görülmektedir.

Yiğiter'in (2005) ve gerçekleştirilen araştırmanın bulguları arasındaki paralellik araştırmalar arasında 12 yıl olmasına rağmen öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi edinebilecekleri ortam ve fırsatların yaratılamamış olduğuna da ulaşılabilir. Bu durum lisans eğitimi sonrasında öğretmenlerin gelişimi için gerekli olan hizmet içi eğitimlerin eksikliklerine de işaret etmektedir.

Araştırmanın bu bulguları Yangın vd. (2016) gerçekleştirmiş oldukları çalışmadaki bulgular ile de benzerlikler göstermektedir. Sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının öğrenme güçlüğüne türlerine ait terimlerin anlamları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin benzer şekilde disleksi tanımına daha fazla hâkim olduklarına ancak diğer tanımlar konusunda yeterli bir bilgiye sahip olamadıklarına ulaşılmıştır.

Bilgi formundaki sorulara verilen cevapların yüzdeleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bazı konularda yeterli bir bilgiye sahibi olduklarını ancak belirli konularda yanlış bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %65,2'si öğrenme güçlüğüne sınıf içerisinde çok kolay fark edildiğini, %39,3'ü öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin normal veya normalaltı zekâyâ sahip olduklarına, %28,4'ü de öğrencilerin zekâ düzeylerinin normalin altında olup olmadığı konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin %38'i öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin tüm akademik alanlarda başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğüne yönelik soruya ise öğretmenlerin sadece %30,2'si nörolojik bir bozukluk olarak cevap vermiştir. Öğretmenlerin % 24,8'i ise öğrenme güçlüğüne ana sebebi olarak duygusal ve davranışsal sorunları görmektedir. Aynı soruya öğretmenlerin %48,6'sı da kararsızım seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin sadece %26,6'sı öğrenme güçlüğüne ana sebebinin duygusal ve davranışsal sorunlar olmadığını işaretlemiştir. Davranış sorunları hakkında sorulan diğer bir soruda ise öğretmenlerin %68,1'i öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde davranış problemleri görüldüğünü ve %78,7'si ise öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Duygusal ve davranışsal sorunlar, normal gelişim gösteren öğrencilerde akademik başarısızlıkların nedenleri olarak sıralanabilmektedir. (Nelson, Benner, Lane ve Smith 2004; s.68; Hinshaw, 1992, s.149-150). Ancak bu durum öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde tam tersi de olabilmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde akademik başarısızlıklar kaçınılmaz olarak sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunlar bazı öğrencilerde içe kapanma, bazılarında ise şiddet, okuldan kaçma ve tamamen bırakma gibi davranışlarla kendini gösterebilir. Benzer şekilde sınıf içerisinde kendisini akademik alanda gösteremeyen öğrenciler ders işleyişine zarar vererek öğretmenlerine ve arkadaşlarına kendilerini gösterme arayışına girebilirler.

Duygusal ve davranışsal sorunlar akademik becerilerdeki eksikliğin bir sonucu olarak karşımıza çıktığı gibi sözel olmayan öğrenme güçlüğünün sonucu olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak da öğrencilerde akademik başarısızlıklar baş gösterebilmektedir (Zentall, 2014, s. 342). Eğitim ortamında ortaya çıkan sorunlar bir süre sonra öğretmenler tarafından akademik başarısızlıklar için uygulanacak doğru müdahalelere karşı direnç oluşmasına da yol açabilecektir. Bu durum “öğrenemeyen öğrencilerin” bu yetersizliklerinin nedenlerini sosyal, duygusal ve davranışsal sorunlar olarak algılanmasına yol açabilmektedir (Lerner ve Johns, 2011, s. 270-277). Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda araştırmada ortaya koyulan bu yöndeki bilgi eksikliği ileride giderilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu sonuçlara farklı bir açıdan bakıldığında öğrenme güçlüğünün öğretmenler arasında daha çok akademik becerilerdeki eksiklikler olarak algılandığı sonucunda ulaşılabilir. Bu varsayımın sonucunda öğretmenler tarafından öğrenme güçlüğünün beyinden kaynaklı bir yetersizlikten öte öğrencilerin doğru ders çalışma becerilerine ve gerekli desteğe sahip olmadıkları için ortaya çıkan bir eksiklik olarak gördüklerini düşünebiliriz.

Araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin bilgi düzeyleri hakkında veriler elde edildiği gibi bilgi düzeyine etki eden değişkenler hakkında da ANOVA ve T testi sonucunda çeşitli veriler elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgi düzeyleri cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet yılı ve branş açısından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin branş açısından anlamlı olarak farklılaştığına ancak öğrenim durumu ve hizmet yılı değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılaşma olmadığına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan T testi sonucunda bilgi düzeyinin cinsiyet değişkeninden etiklenmediğine ulaşılmıştır. Bu veri Kamala ve Ramganes (2013’in çalışmalarındaki verilerle paralellik göstermektedir. Bu bulguların yanı sıra Al Khatib’in (2007) yapmış olduğu araştırmanın cinsiyet değişkenine dair bulgularıyla farklılık göstermektedir. Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha bilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarının öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak için yapılan T testi sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin öğrenim durumları açısından farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları Al Khatip’in (2007) yapmış olduğu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin bilgi düzeylerinin öğretmenlik deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu bulgu alanyazındaki birçok araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir (Kamala ve Ramganes, 2013; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010; Al Khatib 2007; Alkhateeb, 2014). Benzer bu çalışmalar sonucunda da öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerine mesleki deneyimin etki etmediğine ulaşılmıştır. Yiğiter (2005) ise yapmış olduğu çalışmasında 20-25 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin, örneklemdaki diğer öğretmenlere göre daha bilgili olduklarına ulaşmıştır. Bu bulgu ise araştırmada elde edilen veri ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerini etkileyen demografik özelliklere bakmaya devam ettiğimizde branş değişkeninin ön plana çıktığını görmekteyiz. Meslek ve kültür derslerine giren öğretmenlerin bilgi düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda kültür derslerine giren öğretmenlerin, meslek derslerine giren öğretmenlere göre öğrenme güçlüğüne hakkında daha bilgili olduklarına ulaşılmıştır. Benzer araştırmalarda farklı branşlardan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin de karşılaştırıldığını görmekteyiz. Ancak mesleki ve teknik liselerin her ülke eğitim sisteminde karşılıkları farklı olduğu için bu okul türünde yapılmış benzer bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu yüzden bu bulguların yorumlanması konusunda önceden yapılmış akademik bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu değişkenlerin yanı sıra öğretmenlerin bilgi düzeyleri öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınlarının olması, sınıflarında daha öncesinde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerinin olması, sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerinin olması, sınıflarında daha önce zihin yetersizliği alanlarından birine sahip bir öğrencinin eğitim görmesi, öğretmenin özel eğitimle ilgili bir eğitime katılmış olması, öğrenme güçlüğüyle ilgili okullarında verilecek bir hizmet içi eğitime katılma isteklerine ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde kaynaştırma eğitimi almalarına yönelik görüşleri açısından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin; öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınlarının olması, sınıflarında daha önce zihin yetersizliğine sahip bir öğrencinin eğitim görmesi, okullarında düzenlenecek hizmet içi eğitime katılmayı istemeleri ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde kaynaştırma eğitimi almalarına yönelik görüşleri açısından anlamlı olarak

farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bilgi düzeylerinin; sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencisinin olması ve özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılmaları değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınlarının olmasının bilgi düzeyine etki edip etmediğini ortaya koymak için yapılan T testi sonucunda da, öğrenme güçlüğüne sahip bir yakının olmasının öğretmenlerin bilgi düzeyini etkilemediğine ulaşılmıştır. Bu bulgular ülkemizde yapılan benzer bir araştırmayla çelişmektedir. Yangın vd.'nin (2016) gerçekleştirdiği araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının anket sorularına verdikleri cevapların öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınlarının olup olmamasına göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Öğrenme güçlüğüne sahip bir yakını olan öğretmen adayları, verdikleri cevaplar açısından diğer öğrencilere göre daha yüksek puanlar almıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrenme güçlüğüyle karşılaşmaları sonucunda doğal bilgi ihtiyacı sonucunda olarak ele alınabilir. Bu sonuç Alkhateeb'in (2014) araştırmasıyla da farklılıklar ortaya koymaktadır. Çalışmada öğrenme güçlüğüne sahip bir yakını olan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde sınıfında öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencinin öğrenim görmesinin ya da görmüş olmasının, öğretmenlerin bilgi düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığına ulaşılmıştır. Bu veri her ne kadar öğretmenlerin meslek liselerinde kaynaştırma eğitime karşı çıksalar bile kaynaştırma eğitiminin örtük olarak öğretmenlerin bilgi düzeylerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak ülkemizde öğretmenlerin sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrenci olduğunda bilgi edinme ihtiyacı duyduklarını ve bu durumun bilgi düzeylerini olumlu etkilediğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde kaynaştırma eğitimi almalarına yönelik görüşleri ve bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan benzer bir araştırmada Yiğiter (2005) öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin bilgi düzeylerinden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Yine Brook, Watemala ve Geva'nın (1999) öğretmenlerin bilgi ve tutumlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında da bilgi düzeylerinin öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almalarına yönelik tutumlarını etkilemediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalarla veriler paralellik göstermektedir. Ancak öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki bilgi düzeylerinin, öğretmenlerin olumsuz yaklaşımlarına etki ettiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Saravanabhavan ve Saravanabhavan

(2001) yapmış oldukları çalışmalarında yetersiz bilgi düzeyinin yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz tutum gelişmesine de yol açtığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde eğitim görmeleri konusundaki görüşlerini incelediğimizde ise öğretmenlerin %77,8'inin bu öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı olduklarını görmekteyiz. Öğretmenlerin öğrencilerin meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi almalarına neden karşı olduklarına yönelik araştırmamızda bir soru bulunmamaktaydı. İleride bu konu üzerine yapılacak nitel araştırmaların, bu tutumun sebeplerini ortaya koyma açısından önemlidir. Ülkemizde gerekli eğitimi ve rehberlik desteğini alamadığı için akademik yönden başarısız olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin büyük çoğunluğunun mesleki eğitim veren liselerde eğitim hayatlarına devam ettikleri düşünüldüğünde, bu öğrencilerin kabul görmeleri konusundaki bu olumsuz tutum düşündürücüdür.

Ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırmada Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner (2004) kız meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüş ve önerilerini incelemiştir. Araştırmamızın aksine kız meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okullarında kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulandığını ve olumlu sonuçlar elde edildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizleri incelendiğinde öğretmenlerin belirli konularda çekincelere sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada kız meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi kapsamında okullarından mezun olan öğrenciler ile aynı diplomayı almalarını diğer öğrencilere karşı bir haksızlık olarak görmektedirler. Bunun yanı sıra okulda gerçekleştirilen sınavların, sınav öncesinde yetersizliğe sahip öğrencilerle paylaşıldığını ve bunun olumsuz bir durum yarattığından bahsetmişlerdir. Gerçekleştirilen araştırmada meslek liselerinde kaynaştırma eğitimine karşı çıkmış öğretmenlerin de benzer çekincelere sahip olabileceği düşünülebilir. İleride bu çekincelere yönelik gerçekleştirilecek araştırmalar bu sebeplerin ortaya koyulabilmesi açısından önem teşkil etmektedir.

Saraç ve Çolak (2012) araştırmalarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitim sırasında karşılaştıkları sorunları inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik isteklerinin göz ardı edildiğine, karşılaşılan sorunların çözümünde yeterli yardımı alamadıklarına ve kaynaştırma eğitiminin uygun bir ortamda gerçekleştirilemediğini ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularında

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin bu okullarda kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim görmeleri konusunda da benzer sorunlar yaşadıkları varsayılabilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri sundukları eğitim doğrultusunda iş güvenliği en üst düzeyde sağlanması gereken ortaöğretim kurumlarının başında gelmektedir. Bu yüzden diğer ortaöğretim kurumlarına kıyasla öğrenciler için daha fazla tehlikeler barındıran eğitim ortamlarıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi kapsamında özel gereksinimli öğrencilere en güvenli eğitim ortamını sunmaları da zorlaşmaktadır. Ayrıca iş güvenliği eğitimini almayan bir özel gereksinimli öğrencinin atölyelerde eğitim alamaması bu okullarda eğitim görmelerinin en büyük avantajı olan meslek edinme imkanını da ortadan kaldırmaktadır.

Crook (2012) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi açısından öğretmenlerin zayıf yönlerini incelediği araştırmanın bulgularında öğretmenlerin lisans eğitimleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim becerileri ve deneyimleri açısından zayıf olduklarını ortaya koymuştur. Kaynaştırma eğitime karşı çıkan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin benzer zayıf yönler doğrultusunda özel gereksinim öğrencilerin kaynaştırma eğitimi kapsamında meslek liselerinde eğitim görmelerine karşı çıktıklarına da ulaşılabilir.

Temel (2000) araştırmasında öğretmenlerin tutumlarının özel gereksinimli bir yakınlarının olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Bu durumun öğretmenlerin özel gereksinimli yakınlarının eğitim hayatlarında yer almamalarından kaynaklanabileceğine vurgu yapılmıştır. Tutumun etkilenebilmesi için öğeleri olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerinin etkilenmesi gerekmektedir. Öğretmenin çevresinde özel gereksinimli bireylerin olması sadece duyuşsal açıdan öğretmenin tutumunu etkileyeceği ve bilgi eksikliğinin giderilmeyeceği için kaynaştırmaya karşı tutumlarında da farklılaşmaların olmaması beklenilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin bilgi düzeylerinin öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınlarının olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınlarının olması öğrenme güçlüğü hakkında bir farkındalığa sahip olmalarına katkı sağlayabilecek olmasına rağmen bu yakınlarının eğitim öğretim hayatlarının içinde olmayışları öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin bir çıktısı olarak öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle ilgili bilgi edinme fırsatlarının da olmamasına sebep olduğu düşünülebilir (Aldrich, 2000, s.95-97).

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü açısından kendi yeterliliklerini nasıl gördüklerini ortaya koymak için sorduğumuz sorularda da dikkat çekici verilere ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü bilgi formuna çalışmasında öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu söyleyen öğretmen sayısı sadece 54'tür. Bilgi düzeylerini yeterli görüp görmemelerine göre bilgi düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız T testi sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi düzeyleri hakkında yeterlilik algılarının olduğunu görmekteyiz. Aynı soruda 182 öğretmen ise yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. 98 öğretmen ise bu soruyu boş bırakmıştır. Bu sonuçtan da öğretmenlerin de kendilerini bilgi düzeyleri açısından yetersiz bulduklarını söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark edip edemeyecekleri konusundaki yeterlilik algılarına baktığımızda ise 189 öğretmenin evet cevabı verdiği görülmektedir. Soruyu yanıtlayan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrenme güçlüğüne sahip çocukları tanıma konusunda kendileri yeterli görmüşlerdir. Battal (2007)'de yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin %97.3'ü, branş öğretmenlerinin ise %81'i öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri tanıyabileceklerini belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü'nün fark edilmesinin kimi durumlarda oldukça güç olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda; öğrenme güçlüğü hakkında kapsamlı bir bilgiye sahip olmayan ve "evet" cevabını veren öğretmenlerin bir kısmının öğrenme güçlüğü'nü sadece akademik becerilerdeki güçlükler olarak ele aldığını varsayabiliriz. Yine araştırmada elde edilen verilerde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun disleksi, disgrafi ve diskalkuli gibi tanımlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve disleksiye öğrenme güçlüğü'nün diğer adı olarak bildikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrenme güçlüğü'nün sınıf içinde fark edilmesi konusunda öğretmenlerin yeterli olmaları beklenmemektedir. Ancak bu konuda kesin bir yargı için araştırma yeterli bir veri sunmamaktadır.

Yangın vd. (2016) araştırmalarında bu varsayımı destekleyen benzer bulgulara ulaşımlardır. Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının öğrenme güçlüğü'nün tanımı konusunda yeterli bir bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmamızda da sadece 54 öğretmen öğrenme güçlüğü hakkında kendini yeterli seviyede bilgili görüyorken; bir sonraki soruda öğrenme güçlüğü'nü tanılama konusunda 189 öğretmen kendini yeterli gördüğünü belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü bilgi formundaki doğru cevap yüzdelerini de göz önünde bulundurduğumuzda öğretmenlerin

öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark etme konusunda bu kadar yüksek bir oranda kendilerini yeterli görmeleri de öğretmenler açısından bir çelişki teşkil etmektedir.

Öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında aldıkları eğitimi yeterli görüp görmedikleri yönündeki soruya yanıt veren 219 öğretmen eğitimlerinin yetersiz olduğunu, 63'ünde aldıkları eğitimin yeterliliği konusunda kararsız olduklarını belirtmiştir. Yangın vd. (2016) çalışmasındaki bulguları ve öğretmen görüşlerini göz önünde tuttuğumuzda lisans eğitimi sırasında öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bir eğitimin verilemediğine ulaşabiliriz. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri de yine bu varsayımı destekler niteliktedir.

Lisans eğitimlerini yeterli bulan ve bulmayan öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile bu görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına baktığımızda anlamlı bir farklılaşmaya ulaşamadık. Buradan bilgili öğretmenlerin bir kısmının da lisans eğitimlerini yetersiz gördüklerine ulaşabiliriz. Lisans eğitiminin öğrenme güçlüğü açısından yeterliliğini inceleyen Yangın vd. (2016) çalışmasında rehberlik derslerini yürüten bir öğretim elemanı dışında öğrenme güçlüğüne ait tanımlar hakkında öğretim elemanlarının dahi yeterli bilgiye sahip olmayabildiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları lisans eğitimlerinin yeterliliği konusunda araştırmamızdaki veriyi desteklemektedir. Araştırmamızda elde edilen sonuçtan da yola çıkarak lisans eğitimi sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili kapsamlı eğitimlerin verilemediğine ulaşılabilir. Ancak bu konuda öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılacak daha kapsamlı çalışmalar bu varsayımı daha geçerli hale getirebilecektir.

Yüksek Öğretim Kurulunun belirlemiş olduğu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları incelendiğinde de öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü ile ilgili bir lisans dersi almadıkları sadece Özel Eğitim dersi kapsamında öğretmen adaylarına aktarıldığı görülmektedir. Meslek derslerine giren öğretmenlerin yetiştirildikleri Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulanan lisans programları incelendiğinde ise Özel Eğitim dersinin dahi olmadığı, rehberlik ve öğretmenlik uygulamaları gibi eğitim bilimleri dersleri kapsamında özel eğitimle ilgili öğretmen adaylarına bilgi verildiği görülmektedir. Araştırmada branş bazında elde edilen bilgi düzeyi sonuçlarının kültür derslerine giren öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılaşmasının sebeplerinden biri olarak meslek öğretmenlerinin lisans programlarındaki bu eksiklik gösterilebilir ([http-1](#), [http-2](#), [http-3](#) ve [http-4](#)).

Lisans eğitimi sonrasında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını gösteren çeşitli ülkelerde yapılmış benzer çalışmalar mevcuttur (Bano, Dogar ve Azeem ,2012; Karadeniz, 2013; Kamala ve Ramganes, 2013;Pop ve Ciascai, 2013; Padhy vd., 2015; Altun ve Uzuner, 2016; Sawhney ve Bansal, 2016). Bu ihtiyacın ortaya çıkmasındaki en önemli sebeplerinden bir tanesi öğretmenlik lisans eğitimi sırasında birçok üniversitede özel eğitim dersinin olmayışı ya da ders saatinin sınırlı olmasıdır. Lisans eğitimi sırasında kapsamlı olarak özel eğitim dersi alamayan öğretmenler diğer yetersizlik alanlarında olduğu gibi öğrenme güçlüğü konusunda da yetersiz bir bilgi birikimiyle mezun olmaktadır. Araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin benzer yönde bir görüşe sahip olduklarına ulaşılmıştır. Öğretmenler lisans eğitimleri sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yetersiz bir eğitim aldıklarını düşünmektedir. Üniversitede öğrenme güçlüğü ile ilgili verilen eğitimi yeterli bulan öğretmenlerin sayısı sadece 51'dir.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin sınavlarında gerekli uyarlamaları yapıp yapamadıklarına yönelik soruya cevap veren 246 öğretmenin 187'si gerekli uyarlamaları yapabildiğini belirtmiştir. Sınav sırasında uyarlamaları yapıp yapamadıklarının öğretmenlerin bilgi düzeyleriyle arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Daha detaylı bir analiz için öğretmenlerin sınavlarda öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik hangi uyarlamaları yaptıkları belirlenmelidir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan sınavlar gibi sadece fazladan zaman vererek yapılmış bir uyarlama da öğretmenler tarafından benzer kabul edilebilir.

Gerekli uyarlamaların içeriği ile ilgili muhtemel soru işaretlerinin yanı sıra öğretmenlerde oluşabilecek halo etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin eğitim öğretim alanında kendilerini yeterli gördükleri alanlar, halo etkisi yaratarak bu olumlu algının yetersiz oldukları alanlarda da oluşmasına sebep olabilir (Aldrich, 2000, s.95-96). Normal öğrencilere yönelik kullanılacak yöntem ve teknikleri konusunda kendisini donanımlı gören öğretmenler bu yeterliliklerini temel alarak öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için gerçekleştirilecek uyarlamalar konusunda kendilerini yeterli görebilirler.

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıflarda yer almasının yaratacağı iş yükünün altından kalkabileceğini belirten öğretmen sayısı 154 olmuştur. Bu iş yüküyle baş edemeyeceğini belirten öğretmen sayısı ise 80'dir. 100 öğretmen ise bu soruya görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve öğrenme güçlüğüne sahip

öğrenciler yer aldığı sınıflardaki iş yüküyle baş edip edemeyecekleri konusundaki yeterlilik algıları arasındaki ilişkiye baktığımızda ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Buradan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında edindikleri bilgiler doğrultusunda cevap verdiklerine ulaşabiliriz.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında hangi uzmanlara başvuracağı konusunda kendilerini bilgili görenlerin sayısı 178'dir. 84 öğretmen hangi uzmana başvuracağı konusunda bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. 72 öğretmen ise bu soruya görüş belirtmemiştir. Hangi uzmana başvuracağı konusunda bilgi sahibi olmayan 84 öğretmen 332 kişilik bir örnekleme önemli bir yüzde oluşturmaktadır. Öğrenme güçlüğü bilgi formuna katılan öğretmenlerin araştırma gerçekleştirildiği tarihte çalıştıkları okullarda rehberlik birimlerinin aktif olarak çalışması ve tüm okullarda rehber öğretmenlerin de bulunuyor olmasına rağmen öğretmenlerin hangi uzmanlara başvuracakları konusunda bilgisiz hissetmeleri önemli bir veridir.

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri de; inançları, beklentileri ve öğrenci algıları gibi gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetlerine etki etmektedir. Aslında bilgi düzeyleri inanç, beklenti ve algılarımızı da direk dolaylı olarak etkilediği için öğretmenler açısından belirli konulardaki bilgi düzeyleri oldukça önemlidir. Öğrenme güçlüğü'nün temelleri hakkındaki yanlış bilgiler, bu yetersizliğe sahip bireylerin eğitim öğretim hayatlarında olumsuz sonuçlar olarak dönebilmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin özelliklerini tam olarak bilmeyen öğretmenlerin yanlış inanışları normal ve üstü zekâ seviyesine sahip bu bireylerin başarı potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamalarına yol açabilecektir (Rosenthal ve Jacobson, 1968, s.19-20).

Sonuç olarak araştırma gerçekleştirildiği Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin bilgi düzeylerinde eksikliklerin olduğunu ortaya koymuştur. Bilgi düzeyine etki eden değişkenler açısından bakıldığında ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim vermiş olmanın öğretmenlerin bilgi düzeyinde olumlu yönde bir etki ettiği ortadadır. Bu açıdan kaynaştırma eğitiminin okullarımızda desteklenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katılma değişkeni de öğretmenlerin bilgi düzeylerine olumlu bir katkıda bulunmaktadır.

4.2. Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri ve çeşitli değişkenler hakkında bulgular elde edilmiştir. Bu veriler ışığında uygulamalara ve ileride yapılacak olan benzer araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

4.2.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Eskişehir ili merkez ilçelerdeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri hakkında çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bilgi düzeyi ortalaması ve öğrenme güçlüğüne dair kavramlara yönelik öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrenme güçlüğü hakkında öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerine yönelik benzer araştırmaların farklı illerde gerçekleştirilmesi ile öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri hakkında daha net bilgilere ulaşılabilir.

%61,7'si disleksi, %72,6'sı diskalküki ve %71,3'ü disgrafi terimleriyle ilgili sorulara yanlış cevap vermiştir. Ancak hazırlanan bilgi formu öğrenme güçlüğü tanımının öğretmenler tarafında ne şekilde algılandığını ortaya koyabilmek için yeterli değildir. Öğrenme güçlüğü'nün ve öğrenme güçlüğü ile ilgili kavramların öğretmenler tarafından ne ölçüde bilindiğine dair detaylı veri toplanabilmesi ve analizler için öğretmenlerle gerçekleştirilecek nitel bir araştırmaya ihtiyaç vardır.

4.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada öğretmenlerin sadece %18'i lisans eğitimlerinin öğrenme güçlüğü açısından yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin de işaret ettiği lisans eğitimi sırasındaki bu eksikliğin giderilebilmesi için ileride öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalığı ve bilgi düzeyini artırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerle ortaklaşa öğrenme güçlüğü hakkında hizmet içi eğitimler gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminin daha etkili bir şekilde yapılabilmesi için üniversitelerde öğretmenlik lisans eğitimi sırasında öğrenme güçlüğü bir ders olarak okutulabilir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim vermiş öğretmenlerin bilgi düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğinden yola çıkarak kaynaştırma eğitime öğretmenlerin en üst düzeyde katılımlarının gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler tüm öğretmenlere okullarda eşit şekilde dağıtılması ve bütün öğretmenlerin bu sürece uygulamaya dâhil olmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adams, J. (1973). Clinical neuropsychology and the study of learning disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 20(3), 587-598.
- Aldrich, J. E. (2000). *To include or not to include: Early childhood preservice educators' beliefs, attitudes, and knowledge about students with disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Teksas: Kuzey Teksas Üniversitesi.
- Al Khatib, J. M. (2007). A Survey of General Education Teachers' Knowledge of Learning Disabilities in Jordan. *International Journal of Special Education*, 22(1), 72-76.
- Alkhateeb, N. A. (2014). *Female general education teachers' knowledge of and perceived skills related to learning disabilities in the Qassim Region , Kingdom of Saudi Arabia*. Yayınlanmamış doktora tezi. Washington: Washington Eyalet Üniversitesi.
- Alrubaian, A. A. (2014). *General education teachers' attitudes, knowledge and strategies related to teaching wtudents with learning disabilities in Saudi Arabia*. Yayınlanmamış doktora tezi. Washington: Washington Eyalet Üniversitesi.
- Altun, T., Ekiz, D., ve Odabasi, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 17, 80-101.
- Altun, T. ve Uzuner, F.G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49.
- Angold, A., Costello, E. J., and Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychiatry.*, 40(1), 57-87.
- Aslan, Y. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 237-254.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., and Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50-57.
- Ball, D. L., Hill, H.C, and Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, 29(1), 14-17, 20-22, 43-46.
- Bano, I., Dogar, A. H., and Azeem, M. (2012). General and special teachers' perception of learning disabilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 113-118.

- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batu, S., İftar, G. K., ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 33-55.
- Bender, W. N., Vail, C. O., and Scott, K. (1995). Teachers attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(2), 87-94.
- Blazar, D.,and Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Birliği, A. P. (2014). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-V-TR). *Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan çev. Koroğlu, E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.*
- Brook, U., Watemala, N., and Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient Education and Counseling*, 40(3), 247-252.
- Cabello, A. (1999). *Attitudes of general, bilingual/ESL, and special education teachers toward the inclusion of students with learning disabilities and students with learning disabilities who are also English language learners.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Claremont and San Diego: Claremont Üniversitesi ve San Diego Devlet Üniversitesi.
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N., and KewalRamani, A. (2011). Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972-2009. Compendium Report. NCES 2012-006. *National Center for Education Statistics.*
- Clark, A. J., Espie, C. A., and Paul, A. (2001). Adults with learning disabilities and epilepsy: knowledge about epilepsy before and after an educational package. *Seizure*, 10(7), 492-499.
- Cornoldi, C., Capodiecici, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., and Shepherd, K. G. (2016). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 43-54.
- Cosden, M., Brovvn, C., and Elliott, K. (2002). Development of self-understanding and self-esteem in children and adults with learning disabilities, Bernice Y.L. Wong and Mavis Donahue (Eds.), *Social Dimensions of Learning Disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* içinde (s. 33-52). Mahwah: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative.* New Jersey: Upper Saddle River.

- Crook, D. (2002). Educational studies and teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 50(1), 57-75.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Faouri, F. (1998). *The impact of learning disabilities and giftedness on the self-esteem of students*. Madison: University of Wisconsin.
- Fletcher-Janzen, E., and Reynolds, C. R. (Eds.). (2010). *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention*. John Wiley and Sons.
- Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 185-202.
- Gallegos, J., Langley, A., and Villegas, D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among Mexican school children: a comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54-61.
- Gandhimathi, U. and Eljo, J. O. (2010). Awareness about learning disabilities among the primary school teachers. *Cauvery Research Journal*, 3(1), 71-78.
- Garrod, A., Rodis, P., and Boscardin, M. L. (Eds.). (2001). *Learning disabilities and life stories*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gillan, D. and Coughlan, B. (2010). Transition from special education into postschool services for young adults with intellectual disability: Irish parents' experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(3), 196-203.
- Gregg, N. (2009). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD: Assessment and accommodation*. New York: Guilford Press.
- Güleç-Aslan, Y. (2013). A Training Programme for a Teacher Working with a Student with ASD: An Action Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2229-2246.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., and Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Person Education,
- Hallahan, D. P., and Mercer, C. D. (2001). *Learning Disabilities: Historical Perspectives*. Executive Summary.

- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological bulletin*, 111(1), 127.
- Hoefl, F., Hernandez, A., McMillon, G., Taylor-Hill, H., Martindale, J. L., Meyler, A., and Whitfield-Gabrieli, S. (2006). Neural basis of dyslexia: a comparison between dyslexic and nondyslexic children equated for reading ability. *The Journal of Neuroscience*, 26(42), 10700-10708.
- Huntington, D. D. and Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159-166.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev: S. B. DEMİR) Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K. and Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3-18.
- Jussim, L. and Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.
- Kafonogo, F. M. and Bali, T. A. (2013). Exploring Classroom Teachers' Awareness of Pupils with Learning Disabilities: Focusing on Public Primary Schools in Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 4(24), 58-65.
- Kamala, R., and Ramganes, E. (2013). Knowledge of specific learning disabilities among teacher educators in Puducherry, Union Territory in India. *International Review of Social Sciences And Humanities*, 6, 168-75.
- Karaman D., Türkbay T. ve Gökçe F.S. (2016) Özgöl Öğrenme Bozukluğu ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Binişikliğinin Bilişsel Özellikleri. *Çocuk v Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 63-66.
- Karadeniz, M. H. (2013). Diskalkuli Yaşayan Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 8, (2), 193-208.
- Kauffman, A. S. (2008). Neuropsychology and Specific Learning Disabilities: Lessons from the Past As a Guide to Present Controversies and Future Clinical Practice. Fletcher-Janzen, E., and Reynolds, C. R. (Eds.), *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention* içinde (s. 1-15). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Kavale, K. A. and Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 226-237.

- Kavale, K. A. and Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239–256.
- Kaya Ö. (2015). Depresyon ve intihar davranışı. S. Kaner (Editör), *Duygusal ve davranışsal bozuklukları olan çocukların ve gençlerin özellikleri içinde* (s.294-311). Ankara: Nobel.
- Kocsis, J. (2016). *Primary teachers' knowledge about learning disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ontario: Nipissing Üniversitesi.
- Landers, A. J. (2017). *Teachers' Educational Beliefs about Students with Learning Disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: Fordham Üniversitesi.
- Lerner, J. W. and Johns, B. (2011). *Learning disabilities and related mild disabilities*. Boston: Cengage Learning.
- Lingeswaran, A. (2013). Assessing knowledge of primary school teachers on specific learning disabilities in two schools in India. *Journal of Education and Health Promotion*, 30 (2), 1-5.
- Manset, G., and Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31(2), 155-180.
- Morrison, G. M., and Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 43-60.
- Nelson, J. M. and Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2).
- Padhy, S. K., Goel, S., Das, S. S., Sarkar, S., Sharma, V., and Panigrahi, M. (2015). Perceptions of teachers about learning disorder in a northern city of India. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 432–434.
- Papathanasiou, I., Coppens, P. and Potagas, C. (2016). *Aphasia and related neurogenic communication disorders*. Burlington: Jones and Bartlett Publishers.
- Petti, V. L., Voelker, S. L., Shore, D. L. and Hayman-Abello, S. E. (2003). Perception of nonverbal emotion cues by children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), 23-36.
- Pop, C. F. and Ciascai, L. (2013). What do Romanian teachers know about learning difficulties. *Acta Didactica Napocensia*, 6(3), 11.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J. and Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403-417.

- Raviv, D. and Stone, C. A. (1991). Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: The roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions. *Journal of learning disabilities*, 24(10), 602-611.
- Reynolds, C. R. and Fletcher-Janzen, E. (2007). *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals* (Vol. 3). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Rosenthal, R., and Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Saludes, M. C. and Artenita, D. (2009). The knowledge and perceptions on learning disabilities in the cities of region XI of the Philippines and a region in New York City, NY, USA. In *The 19th Asian Conference on Mental Retardation*.
- Saraç, T., ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-18.
- Saravanabhavan, S. and Saravanabhavan, R. C. (2001). Attitudes toward disabilities across cultures. *Educational Practice and Theory*, 23(2), 49-60.
- Saravanabhavan, S. and Saravanabhavan, R. C. (2010). Knowledge of Learning Disability among Pre-and In-Service Teachers in India. *International Journal of Special Education*, 25(3), 132-138.
- Sawhney, N. and Bansal S. (2016). Awareness on Learning Disabilities among Elementary School Teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 2(2), 78-83.
- Shetty, A. and Rai, B. S. (2014). Awareness and Knowledge of Dyslexia among Elementary School Teachers in India. *Journal Of Medical Science And Clinical Research*, 2(5), 1135-1143.
- Shukla , P. and Agrawal, G. (2015). Awareness of Learning Disabilities among Teachers of Primary Schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1): 33-38.
- Smith, C. R. (1994). *Learning disabilities: The Interaction of Learner. Task, and Setting*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S., *Using Multivariate Statistics (6th)* Pearson, Boston (2013)
- Tanguay, P. (2000). *Nonverbal learning disabilities at home: A parent's guide*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Taylor, R. W., and Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16.

- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155.
- Tur-Kaspa, H. (2002). Social cognition in learning disabilities, Bernice Y.L. Wong and Mavis Donahue (Eds.), *Social Dimensions of Learning Disabilities* içinde (s.11-31). Mahwah: Erlbaum.
- Tülü, B. K., ve Ergül, C. (2015). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözel Olmayan İpuçları ile Aktarılan Duyguları Algılama Becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 32-47.
- Ulug, M., Ozden, M. S. and Eryilmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742.
- Vaughn, S. and Elbaum, B. (1999). The self concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. Gallimore, R., Bernheimer, L. P., MacMillan, D. L., Speece, D. L., and Vaughn, S. R. (Eds.) *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities* içinde, (s. 81-107). New York: Routledge.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., and Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002.
- Wright, D. C. (2008). *Nonverbal learning disability in the classroom: An assessment of teachers' knowledge*. New Castle:Wilmington Üniversitesi.
- Wong, B. Y., and Donahue, M. L. (2002). *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan*. Mahwah: Erlbaum.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V.ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(5), 243-266.
- Yatkin, S., Sevgi, H. M., ve Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 167-180.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zentall, S. S. (2014). *Students with mild exceptionalities: Characteristics and applications*. London: Sage Publications.

<http://tef-elektronik.gazi.edu.tr/posts/view/title/bilgisayar-sistemleri-ogretmenligi-ders-listesi-122970?siteUri=tef-elektronik> (Erişim tarihi: 10.12.2017)

<http://tef.karabuk.edu.tr/yuklenen/dosyalar/126210201630149.pdf> (Erişim tarihi: 10.12.2017)

https://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/022/io_icerik.pdf (Erişim tarihi: 10.12.2017)

http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875 (Erişim tarihi: 10.12.2017)

EK-1. Etik Kurul Onayı

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 13/02/2017-E.11610



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/1615976
Konu: Araştırma Projesi

08.02.2017

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 06/02/2017 tarih ve 1493793 sayılı olur.
b) 17/01/2017 tarih ve E.9596 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Yunus Emre Kampüsü
26470/ ESKİŞEHİR

Aşılı ile Aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
09-02-2017

Önder ÜLKE
Memur

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7d9a-d8d8-36e5-b37a-3d10 kodu ile teyit edilebilir.

EK-1. Etik Kurul Onayı (Devam)



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/1493793
Konu : Araştırma Projesi

06.02.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 17/01/2017 tarih ve E.9596 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erçin KAÇAR'ın "Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Öz Yeterlilik Algıları" başlıklı anket uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../02/2017

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK-1. Etik Kurul Onayı (Devam)

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ercin KAÇAR
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Müdürlüğümüze Bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri
Araştırmanın Konusu	Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Öz Yeterlilik Alguları
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Öğretmen Bilgi Anketi, Öğrenme Güçlüğü Öğretme Bilgi Anketi, Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Görüş Anketi
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince 2016-2017 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gereçesi :

KOMİSYON

02.02.2017

Komisyon Başkanı

Barış HANCI

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

Kadir KULUÇ

Öğretmen

Üye

E. Selim KUTLU

Öğretmen

EK-2 Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu

Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu

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

1. Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()	
2. Öğrenim Durumunuz:	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()
	Ön Lisans tamamlama ()		
3. Hizmet Yılıınız:	1-5 yıl arası ()	6-10 yıl arası ()	
	11-15 yıl arası ()	16-20 yıl arası ()	
	21-25 yıl arası ()	25 yıl ve daha fazla ()	
4. Branşınız:	Kültür Dersi Öğretmeni ()	Meslek Dersi Öğretmeni ()	
	Rehber Öğretmen ()	Müdür ()	
	Müdür Yardımcısı ()		
5. Öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınınız var mı?	Evet ()	Hayır ()	
6. Sınıfınızda öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrenciniz var mı?	Evet ()	Hayır ()	
7. Sınıfınızda daha önce zihinsel yetersizlik alanlarından birine sahip bir öğrenci eğitim gördü mü?	Evet ()	Hayır ()	
8. Özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?	Evet ()	Hayır ()	
9. Öğrenme güçlüğü ile ilgili okulunuzda verilecek bir hizmet içi eğitime katılmak ister misiniz?	Evet ()	Hayır ()	
10. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde kaynaştırma eğitimi almalarını doğru buluyor musunuz?	Evet ()	Hayır ()	

EK-2 Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu (Devam)

I. Bölüm: Öğrenme Güçlüğü Öğretmen Bilgi Formu

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

	Doğru	Yanlış	Karasızım
1) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıf içinde fark edilmesi çok kolaydır.	()	()	()
2) Öğrenme güçlüğü yaşla birlikte tamamen ortadan kalkan bir hastalıktır.	()	()	()
3) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuduklarını anlamada sorunları yoktur.	()	()	()
4) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler normal ve/veya normalaltı zekâya sahiptirler.	()	()	()
5) Öğrenme güçlüğü ilaçla tedavi edilen bir bozukluktur.	()	()	()
6) İlkokul birinci sınıfta bazı harfleri ters yazma öğrenme güçlüğüünün kesin belirtisidir.	()	()	()
7) Başarısız öğrencilerin tamamı öğrenme güçlüğüne sahiptir.	()	()	()
8) Öğrenme güçlüğü sadece okuma ve yazmayı öğrenememe sorunudur.	()	()	()
9) Matematik problemlerini anlama ve çözme becerilerindeki sorunlar öğrenme güçlüğü ile ilgili değildir.	()	()	()
10) Öğrenme güçlüğü tüm yaş gruplarında görülür.	()	()	()
11) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler zayıf sosyal becerilere sahiptir (Arkadaş edinme vb.).	()	()	()
12) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler tüm akademik alanlarda ortalamanın altındadır.	()	()	()
13) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu görülme oranı normal bireylere göre daha fazladır.	()	()	()
14) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ders çalışma, not alma, test çözme becerilerinde yardıma ihtiyaç duyarlar.	()	()	()
15) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri sadece özel eğitim öğretmenleri fark edebilir.	()	()	()
16) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler bazı akademik alanlarda zayıfken diğer alanlarda çok başarılı olabilirler.	()	()	()
17) Disleksi okuma alanında görülen öğrenme güçlüğüdür.	()	()	()
18) Diskalkuli yazma alanında görülen öğrenme güçlüğüdür.	()	()	()
19) Disgrafi matematik alanında görülen öğrenme güçlüğüdür.	()	()	()
20) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler sınıf içi ödevleri tamamlamak için daha çok zamana ihtiyaç duyar.	()	()	()
21) Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde davranış problemleri görülmez.	()	()	()
22) Öğrenme güçlüğünden kaynaklanan akademik sorunlar doğru uygulamalarla tamamen ortadan kaldırılır.	()	()	()
23) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha çok görsel desteğe ve alıştırmaya ihtiyaç duyar.	()	()	()
24) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duyabilir.	()	()	()
25) Öğrenme güçlüğü daha çok kızlarda görülen bir problemdir.	()	()	()
26) Öğrenme güçlüğü nörobiyolojik bir bozukluktur.	()	()	()
27) Öğrenme güçlüğü olan bireyler üniversite sınavını kazanabilir ve bir meslek sahibi olabilirler.	()	()	()

EK-2 Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu (Devam)

28) Duygusal ve davranışsal sorunlar öğrenme güçlüğü'nün ana sebebidir.	()	()	()
29) Disleksi öğrenme güçlüğü'nün diğer adıdır.	()	()	()

EK-3 Öğrenme Güçlüğüne Dair Öğretmen Görüş Formu

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

	Evet	Hayır	Karasızım
1) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencim/öğrencilerim oldu.	()	()	()
2) Öğrenme güçlüğü ifadesiyle bu araştırmada ilk defa karşılaştım.	()	()	()
3) Öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahibim.	()	()	()
4) Sınıfımda bulunan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencileri fark edebilirim.	()	()	()
5) Ders planlarım öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için yeterlidir.	()	()	()
6) Lisans eğitimim sırasında öğrenme güçlüğüyle ilgili yeterli eğitim aldığımı düşünüyorum.	()	()	()
7) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için sınavlarda gerekli uyarlamaları yapabilirim.	()	()	()
8) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler sınıfımda yer aldığında sınıf içindeki iş yükümün artmasıyla baş edebilirim.	()	()	()
9) Öğrenme güçlüğü hakkında bilgi ihtiyacım olduğunda hangi uzmanlara başvuracağımı biliyorum.	()	()	()
10) Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kullanılacak öğretim yöntemleri konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	()	()	()
11) Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerimin gereksinimlerini karşılamaya çalışmak benim için stres kaynağıdır.	()	()	()