

T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE
ÇALIŞAN ÇOCUK GELİŞİMİ MEZUNLARININ ÖZEL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ALANINDAKİ YETERLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Tuğçe Sünbül AKBAŞ

Danışman
Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN

İstanbul-2024

TEZ TANITIM FORMU

Yazar Adı Soyadı : Tuğçe Sünbül AKBAŞ

Tezin Dili : Türkçe

Tezin Adı : Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Çocuk Gelişimi Mezunlarının Özel Öğrenme Güçlüğü Alanındaki Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Enstitü : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Çocuk Gelişimi

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Tezin Tarihi : 11.01.2024

Sayfa Sayısı : 89

Tez Danışmanları : Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN

Dizin Terimleri : Özel öğrenme güçlüğü, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, Çocuk gelişimi, Öğretmen

Türkçe Özet : Bu araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının ortaya konmasıdır.

Dağıtım Listesi : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

İmzası

Tuğçe Sünbül AKBAŞ

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

**ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDE
ÇALIŞAN ÇOCUK GELİŞİMİ MEZUNLARININ ÖZEL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ALANINDAKİ YETERLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğçe Sünbül AKBAŞ

Danışman

Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN

İstanbul-2024

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Tuğçe Sünbül AKBAŞ

.../.../2024



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Tuğçe Sünbül AKBAŞ' ın “**Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Çocuk Gelişimi Mezunlarının Özel Öğrenme Güçlüğü Alanındaki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi**” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Bilim Dalı YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN
(Danışman)

Üye

Doç. Dr. Gülşah BATDAL KARADUMAN

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Nurten ELKİN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.... / / 2024

Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Özel öğrenme güçlüğü, genel bir tanımla normal veya normal üstü zeka seviyesine sahip olan bireylerin, bu duruma rağmen akademik alanda problemler yaşamasıdır. Özel öğrenme güçlüğü, genel olarak okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç akademik alanda kendisini göstermektedir. Çocuklarda özel öğrenme güçlüğü türlerinden salt bir tanesi görülebilirken, birden fazla özel öğrenme güçlüğü türü de görülebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğünün sebepleri hem aileler hem öğretmenler tarafından merak edilen konulardan biridir.

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların gelişim dönemlerinde en çok zaman geçirdikleri yerlerden biri de okullardır. Bu dönem, öğrencilerin akademik ve yaşam başarısı bakımından da oldukça önemlidir. Bu hususta özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların hem akademik hem yaşam başarılarında öğretmenler önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının ortaya konmasıdır. Bu kapsamda bu araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 200 çocuk gelişimi mezunu öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22 Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımı kapsamında parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post-Hoc test istatistiklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının yüksek olduğu ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çocuk sayıları ve mesleki hizmet süreleri ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: özel öğrenme güçlüğü, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, çocuk gelişimi, öğretmen

SUMMARY

Specific learning disability, in general terms, is the situation in which individuals with normal or supernormal intelligence level experience problems in the academic field despite this situation. Specific learning disabilities generally manifest themselves in three academic areas as reading, writing and mathematics. While only one type of specific learning disability can be seen in children, sometimes more than one type of specific learning disability can be seen. The causes of specific learning disabilities are one of the issues that are wondered by both families and teachers.

One of the places where children with specific learning disabilities spend most of their time during their developmental periods is schools. This period is also very important for students' academic and life success. In this regard, teachers play an important role in both the academic and life success of children with specific learning difficulties.

The aim of this research is to reveal the competence perceptions of child development graduates working as teachers in special education and rehabilitation centers in the field of specific learning disabilities. In this context, the sample of this research consists of 200 child development graduate teachers working in special education and rehabilitation centers in the 2023-2024 academic year. The data of the research were collected using the Personal Information Form and the Specific Learning Disability Area Teacher Competency Scale. SPSS 22 Package Program was used to analyze the data. Parametric and non-parametric statistical analyzes were performed within the scope of the distribution of the data. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Post-Hoc test statistics were used to analyze the data.

According to the findings of the research, it has been found that the perception of competence in the field of specific learning disabilities of child development graduates working as teachers in special education and rehabilitation centers is high and there is a statistically significant relationship between teachers' gender, age, number of children and duration of professional service with their perception of competence in the field of specific learning disabilities.

Keywords: Specific learning disability, Special education and rehabilitation centers, Child development, Teacher

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Birey	5
1.2. Öğrenme Güçlüğü	11
1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılaması ve Nedenleri	11
1.3.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılaması	14
1.3.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Nedenleri	16
1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Prevalansı	17
1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Bulunan Çocukların Nitelikleri ve Gelişim Özellikleri	17
1.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Bulunan Çocukların Sınıflandırmaları	20
1.6.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)	20
1.6.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)	22
1.6.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)	23
1.6.4. Özel Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Diğer Sorunlar	24
1.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitim Ortamları	25

İKİNCİ BÖLÜM ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı	28
2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri	28
2.2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	29
2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Alan Yeterlikleri	30
2.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Nitelikleri	31
2.4. Özel Eğitim Öğretmenleri ve Çocuk Sevgisi	34
2.5. İlgili Alanda Yapılan Çalışmalar	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem	38

3.4. Araştırma Soruları	39
3.5. Veri Toplama Araçları	40
3.5.1. Demografik Bilgi Formu	40
3.5.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği.....	40
3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	41
3.7. Verilerin Analizi.....	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	43
4.2. Çalışmada Kullanılan Ölçek Puanlarının Normallik Testi Sonuçları	44
4.3. Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Yönelik Bulgular	46
4.4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	46
4.5. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait Puan Ortalamaları ve Anova Sonuçları	48
4.6. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları.....	49
4.7. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayılarına Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait Puan Ortalamaları ve Anova Sonuçları	51
4.8. Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Süresine Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait Puan Ortalamaları ve Anova Sonuçları	52

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

5.1. Birinci Araştırma Problemine Yönelik Tartışma	55
5.2. İkinci Araştırma Problemine Yönelik Tartışma	55
5.3. Üçüncü Araştırma Problemine Yönelik Tartışma.....	56
5.4. Dördüncü Araştırma Problemine Yönelik Tartışma	56
5.5. Beşinci Araştırma Problemine Yönelik Tartışma	57
5.6. Altıncı Araştırma Problemine Yönelik Tartışma	57

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
KAYNAKÇA	63
EKLER.....	73

KISALTMALAR

APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
DSM-V	: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-V
n	: Sayı
s	: Sayfa
ss	: Sayfa Sayıları
TC	: Türkiye Cumhuriyeti



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların özellikleri	18
Tablo 2. Beyin temelli öğrenme stratejileri ve yapılması gerekenler.....	26
Tablo 3. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları.....	29
Tablo 4. Demografik değişkenlerle ilgili bulgular	43
Tablo 5. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğine dair basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri	44
Tablo 6. Normallik testi değerleri	45
Tablo 7. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları	45
Tablo 8. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları.....	46
Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puanlarının t-testi sonuçları	47
Tablo 10. Öğretmenlerin yaşlarına göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik ölçeği puanlarının puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları	48
Tablo 11. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları	50
Tablo 12. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayılarına göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları.....	51
Tablo 13. Öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları.....	53

GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü, bireyin normal bir zekâ gelişimi olmasına rağmen, bilgi alma süreçlerinde oluşan dinleme, anlama, konuşma, yazma, dikkat verme, matematik gibi yetilerinde beklenen oranda öğrenememesi durumudur. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyin eğitim performansı normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşüktür. Birey bazı sosyal uyum sorunları yaşayabilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Öğrenme güçlüğü sahibi bireyler hem eğitim yaşamlarında hem de akranları ve sosyal çevresiyle olan ilişkilerinde zorlanmaktadırlar (Özyürek, 2010; Koyuncu, 2021). Öğrenme güçlüğü durumunun teşhis edilmesi, genellikle bireyin okul döneminde gerçekleşmektedir (Avcıoğlu, 2011; Koyuncu, 2021).

Eğitimin amacı, bireyin kültürlenmesi, sosyalleştirilmesi, etkin duruma getirilmesi ve bireyselleştirilmesinin sağlanmasıdır (Başaran, 2005). Bu kapsamda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinde bu amaçlara ulaşabilmeleri için yardımcı olmak ve uygun ortamlar hazırlamak, bu bireylerin kendi kendilerine yeter duruma gelmeleri ve topluma uyum gösterebilmeleri için oldukça önemlidir. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, eğitim alırken fırsat eşitliğinden yararlanmalıdırlar.

Günümüzde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, örgün eğitim kapsamında öğrenim gördükleri sınıflarda özel ihtiyaçlara sahip en kalabalık öğrenci grubunu teşkil etmektedir (Stultz, 2017). Ancak, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme nitelikleri ve eğitim ihtiyaçları, diğer akranlarına göre farklılık göstermektedir (Hallahan vd., 2005). Bu durumda da öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Bireysel, gelişimsel nitelikleri ve eğitimsel yeterlikleri kapsamında akranlarından farklılık sergileyen özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin eğitimleri, bu amaca yönelik geliştirilen eğitim programlarıyla ve bu alanda eğitim alan öğretmenlerle gerçekleştirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğüne yönelik hazırlanan müdahale programlarıyla ilgili bilgi ve yeteneklere sahip olması beklenmektedir. Bu sebeple özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin bazı yeterlikleri barındırmaları gerekmektedir (Efilti ve Çıkkılı,

2017). Wolery, Bailey ve Sugai (1988) özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin;

- çocuk gelişimi,
- program içerik bilgisi,
- öğrencilerin yetersizlik durumları,
- öğrenme ve davranışlarını değiştirme ve
- öğretimi değerlendirme,

olmak üzere beş hususta yeterlik sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve bu kapsamda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, çocuk gelişimi alanında yeterli olmalarının yanısıra, öğrencilerin buldukları fiziki ortamları düzenlenme, günlük rutin etkinlikleri saptama ve izleme, öğrencilerin düzeyine uygun materyal ve araçları seçme ve öğretim materyallerine uyarılama yapabilme bilgi ve becerisine sahip olmaları da önem arz etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrenciler için ulaşılması kolay hedefler saptamaları, eğitim ve öğretim müfredatına dayalı değerlendirmeler yapmaları ve öğrenci düzeyine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaları, öğrenimi bireyselleştirme yetilerine sahip olmaları, sıklıkla değerlendirme yapmaları, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri zihinlerinde birleştirmeleri ve başka ortamlara da genelleyebilmelerini sağlayabilmeleri, öğrencilerin derse dahil olabilmelerini sağlayacak bilgi ve yetilere sahip olmaları gerekmektedir (Sarı, 2003; Güzel Özmen, 2008).

Eğitim sistemi genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenci ve öğretmenlerin, bu sistemin en önemli aktörleri olduğu görülmektedir. Normal gelişim sergileyen öğrencilerin aksine, bu öğrenciler öğretmen desteğine daha çok ihtiyaç duymakta, bu durum öğretmenlerin sistemdeki rolünü daha da önemli hale getirmektedir. Alanyazın incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerle çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitim hayatında çok büyük bir öneme sahip olan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının ortaya konulmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın temel amacı, özel eğitim ve

rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının ortaya konulmasıdır.

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin soru cümleleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Çocuk gelişimcilerin sosyo-demografik özelliklerine (yaşları, medeni durumları, çocuk sahibi olup olmamaları) göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında fark var mıdır?

2. Sahip olunan çocuk sayısına, çocuk gelişimci olarak mesleki hizmet süresine göre çocuk gelişimcilerin Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında fark var mıdır?

Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi için eğitim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olması bir zorunluluk olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitimin kaliteli olmasında ise öğretmenler aktif rol oynamaktadır (Seferoğlu, 2004). Meslek olarak öğretmenlik, toplumların geleceklere olan çocukların yetiştirilmesi bakımından meslekler arasında ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmenlik, mesleki bilgiyle birlikte, özveri, hoşgörü, devamlı kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi bazı nitelik ve gerekliliklerin de olması gereken bir meslektir (Girgin ve Baysal, 2006).

Öğretmenlerin yeterlikleri, öğretmenlik mesleğini etkin ve verimli olarak gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, yeti ve tutumlardır (MEB, 2018). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin alanlarında yeterlik sahibi olması daha da önemli bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Özyürek, 2008). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olunmasına ve zayıf yönlerinin desteklenmesi yönünde gerekli önlemlerin alınmasına katkı sağlayacaktır. Böylece öğretmenlerin öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada daha etkin bir rol oynamaları sağlanabilir.

21. yüzyıl itibariyle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim hak ve ihtiyaçları önem kazanan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma paralel olarak özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilişkili araştırmaların da sayıca arttığı görülmektedir. Ancak alanyazın değerlendirildiğinde, özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerle çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle özel öğrenme

güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde çok önemli bir role sahip olan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin yeterlik algılarının belirlenmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Birey

Eğitim, yaşam boyunca devam eden bir süreçtir (Şimşek, 2020). Eğitim kavramı; bireyin davranışlarında değişiklik oluşturmak, düşünme yetisini geliştirmek, hayatı nasıl yaşamaları gerektiği hususunda bilgilendirilmek olarak tanımlanabilmektedir. Bu kapsamda eğitim, yaşam boyunca devam eden bir süreçtir (Şimşek, 2020). Eğitim kavramı, bütün bireyler için oldukça önem teşkil etmektedir. Özel gereksinimli bireylerin günümüz yaşamının yol açtığı zorluklarla başa çıkabilmeleri ve yeni yetilere adaptasyon sağlayabilmeleri ancak alınabilecek nitelikli bir eğitimle mümkün olabilmektedir (Bıçakcı, 2023).

Özel gereksinimli bireyler, benzer ve farklı özelliklere sahip olabilmektedir. Özel gereksinimli bireyler, değişim gösteren dünyaya uyum sağlayabilmek için özel bir eğitime ihtiyaç duymaktadır (Altinkurt, 2008). Özel gereksinimli bireylerin, gereksinimlerinin genel eğitim ortamlarında yeteri düzeyde karşılanmaması nedeniyle gelişimsel durumları ve performanslarına uygun olarak hazırlanan ve uygulanan özel eğitim programları geliştirilmektedir (Akçin, 2003). Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için ortamın minimum düzeyde kısıtlayıcı olması gerekmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin hem akranlarıyla maksimum düzeyde bir arada bulunacağı hem de eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanacağı bir ortamda eğitim almaları önemlidir (Kargın, 2004).

Genel eğitimin temel bir parçası olan özel eğitim kavramı birçok farklı şekilde tanımlanmaktadır.

Özel eğitim, özel öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla özel bir eğitime tabi tutulmuş uzmanlar aracılığıyla, söz konusu bireylerin gelişim ve öğrenme niteliklerine göre özel olarak uyarlanan bir eğitim türüdür (Turnbull vd., 2013). Başka bir tanıma göre özel eğitim, normal gelişim sergileyen bireylerden fiziki, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri bakımından ayrılan bireylerin eğitim-öğretim işlerini içeren çalışmalardır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Bu kapsamda özel eğitim, öğretimin içeriği ve kullanılan yöntemler bakımından genel eğitimden farklılaşmaktadır. Normal gelişim

sergileyen bireyler birçok yeti ve beceriyi herhangi bir planlı öğretim gerektirmeksizin öğrenme konusunda sıkıntı yaşamazken, özel gereksinimli bireyler aynı yeti ve beceriyi öğrenebilmek için diğer bireylere göre daha yoğun ve kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyabilmektedir (Ataman, 2009).

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983) kapsamında özel eğitim, “özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların yetersizliklerine ve özelliklerine uygun ortamda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2018) göre ise özel eğitim, “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” şeklinde ifade edilmektedir.

Farklı bir açıdan özel eğitim, normal gelişim gösteren öğrenci özelliklerinden önemli oranda farklılaşan öğrencilere sunulan, bireysel olarak planlanan ve söz konusu bireyin bağımsız olarak yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan eğitim hizmetleri bütünüdür (Uçuş, 2016). Benzer ve daha detaylı bir tanıma göre ise özel eğitim, özel gereksinimli bireylere sunulan, onların yetilerini üst düzeye çıkarılmasını amaçlayan, yetersizliklerinin birer engele dönüşmelerini engelleyen, yetersizlik sahibi olan bireylerin ise bağımsız olarak yaşama dahil olmalarına katkıda bulunan günlük yaşam ve bağımsız yaşam yetilerinin sunulduğu eğitim yöntemidir (Güzel Özmen, 2008). Her iki tanımda da ifade edildiği üzere, akranlarından anlamlı düzeyde farklılık sergileyen bireyler, sürdürülebilir gelişim için özel bir eğitim almaya ihtiyaç duymaktadır. Bu kapsamda özel eğitim, belli bir alanda yetersizliği bulunan bireylere eğitim unsuru kullanılarak amaçlı bir müdahale niteliğine sahiptir. Söz konusu müdahalenin üç temel özelliğinin olması beklenmektedir. Bu özellikler, müdahalenin önleyici olması, iyileştirici olması ve yetersizlik alanına göre uygun olması şeklindedir. Eğitim alanında gerçekleştirilen başarılı bir müdahaleyle, özel gereksinimi bulunan bireyin okul ortamına ve toplumsal yaşama etkin dahil olması beklenmektedir (Ataman, 2005).

Özel eğitimin amacı, özel gereksinimli bireylerin kendi kendine yetebilecek düzeyde olması ve topluma uyum sağlayabilmesini, bağımsız ve üretken bireyler olmasını destekleyecek yetiler kazandırmakla sınırlı değildir. Özel eğitimin bir diğer

amacı ise, özel eğitim ile üstün yetenekli bireylerin de sahip oldukları yeti ve becerileri en üst düzeyde kullanabilmelerine olanak tanınmasıdır. Verilen özel eğitim nitelik ve nicelik bakımından ne kadar üst seviyede olursa, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin bağımsız yaşam yetilerini kazanarak sosyal yaşama dahil olmaları da o kadar kolay olacaktır (Ergül, Baydık ve Demir, 2013).

Özel eğitim kavramının daha iyi anlaşılması için, özel eğitime gereksinim duyan birey kavramının da değerlendirilmesi önemlidir. Nitekim özel eğitimin temel aktörlerinden biri, özel eğitime gereksinim duyan bireylerdir.

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler, kendisinin öğrenme yetilerine etki edebilecek, çeşitli unsurlardan kaynaklı fiziksel ya da zihinsel yetersizliği bulunan bireylerdir (Sideropoulos vd., 2022). Genel bir tanımla özel eğitime gereksinim duyan bireyler, gelişimsel özellikleri ve eğitimsel yeterlikleri bakımından akranlarından farklı olan bireylerdir (MEB, 2018). Burada söz konusu olan anlamlı farklılık ise, çeşitli bilimsel yöntemler kullanılarak bu alanda uzman kişiler tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu belirlenmektedir. Bilişsel, sosyal, dilsel veya fiziksel olarak akranlarıyla aralarında anlamlı düzeyde bir farklılık olan öğrenciler, genel eğitimin sunulduğu ortamlardan yeteri düzeyde yararlanamayabilmektedir (Çitil, 2020). Eğitim ihtiyaçları akranlarından farklı olan özel gereksinimli bireylerin söz konusu ihtiyaçları için eğitim sürecinde uygun uyarlamaların yapılması ve genel eğitim uygulamalarının onların yeti ve becerilerine göre farklılaştırılarak yapılması önemlidir (Nilsen, 2017; Elmacı, 2022). Özel gereksinimli bireylere yönelik özel eğitim desteğinin sunulması, öğrencinin özel gereksiniminin fark edilmesi, öğrencinin değerlendirilmesi ve yetersizliğin belirlenmesi aşamaları ile gerçekleştirilmektedir (Saraç, 2023). Özel eğitime gereksinim duyan bireyler iki temel grupta sınıflandırılabilir. Buna göre ilk grupta yetersizlik durumlarından olumsuz etkilenen bireyler bulunurken, ikinci grupta ise özel yeteneğe sahip bireyler bulunmaktadır (Çitil, 2020).

Özel eğitimde zedelenme ve yetersizlik olmak üzere iki temel kavram vardır. Zedelenme; bireyin doğum öncesinde, doğum anında ve/veya doğum sonrasında maruz kalmış olduğu bazı etkenlerden dolayı organlarının normal işlevlerini ifa edemeyecek düzeyde etkilenmesidir. Yetersizlik ise, fiziki, zihinsel, davranışsal veya duyu organlarının zedelenme kaynaklı olarak normal işlevlerini ifa etmesindeki azalma durumunu tanımlamaktadır (Ataman, 2009). Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin yetersizlik türleri birbirinden farklılıklar sergilemektedir. Özel gereksinimi

bulunan bireylerin yetersizlik türleri ve söz konusu yetersizlik düzeylerinin farklılık sergilemesi nedeniyle, bu bireylerin belirli kalıplara veya gruplandırmalara dahil edilmesi genellikle mümkün olmamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin yetersizlikleri birbirlerinden farklılık gösterse bile, eğitsel düzenlemelerde kolaylıklar ve bazı yasal desteklerin sağlanabilmesi ile ihtiyaçlarının maksimum düzeyde karşılanması için yetersizliklere göre sınıflandırılma yapılması önemlidir (Güzel Özmen, 2008).

Türkiye’de sınıflandırma Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Buna göre Türkiye’de özel gereksinimli bireyler “zihinsel yetersizlik (hafif, orta, ağır ve çok ağır), işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, sinir sistemi zedelenmesi ile oluşan yetersizlik, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, birden fazla alanda yetersizlik, duygusal uyum güçlüğü, süregelen hastalık, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, sosyal uyum güçlüğü ve üstün veya özel yetenek” olmak üzere 14 farklı şekilde sınıflandırılmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) kapsamında özel eğitime gereksinim duyan bireylere dair temel alınan yetersizlik gruplarını ve bu gruplarda yer alan bireylerin yetersizlik durumları şu şekilde ifade edilmektedir:

- Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel yetersizlik kategorisi, kendi içinde hafif düzeyde, orta düzeyde, ağır düzeyde ve çok ağır düzeyde olmak üzere dört grupta incelenmektedir.
 - i. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile sosyal, kavramsal ve pratik uyum yetilerinde hafif seviyedeki yetersizlik dolayısıyla özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı seviyede ihtiyaç duyan bireydir.
 - ii. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile sosyal, kavramsal ve pratik uyum yetilerindeki sınırlılıklar dolayısıyla temel akademik, günlük yaşam ve iş yetilerini edinmesinde özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun olarak ihtiyaç duyan bireydir.
 - iii. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile sosyal, kavramsal ve pratik uyum ve öz bakım yetilerindeki eksikliklerden dolayı yaşam boyu devamlılık arz eden, yoğun bir özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir.

- iv. Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel yetersizliğe ek olarak öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik yetileri edinemeyen ve yaşam boyunca bakım ve gözetim ihtiyacı bulunan bireydir.
- Görme yetersizliği olan birey: Görme gücünün kısmen veya tamamen kaybı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir.
 - İşitme yetersizliği olan birey: İşitme duyarlılığının kısmen ya da tamamen kaybı nedeniyle konuşabilme, dili kullanma ve iletişim konularında yaşamış olduğu zorluklardan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir.
 - Ortopedik yetersizliği olan birey: Çeşitli hastalık, kaza ve genetik problemler kaynaklı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini sağlıklı olarak yerine getirememesi nedeniyle oluşan hareketle ilişkili yetersizlikler dolayısıyla özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir.
 - Serebral palsili birey: Doğum öncesinde, sırasında ve/veya sonrasında oluşan beyin hasarının yol açtığı kas ve sinir sistemi bozukluklarıyla ilişkili motor becerilerde yetersizlik dolayısıyla özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir.
 - Otizmli birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerde olan sınırlılık durumları nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir.
 - Özel öğrenme güçlüğü olan birey: Dili yazılı veya sözel olarak anlama ve kullanabilme kapsamında gereken bilgi alma süreçlerinin biri veya birkaçında oluşan, dinleme, okuma, yazma, konuşma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ve/veya matematiksel işlemleri yapma güçlüğü dolayısıyla özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir.
 - Süreğen hastalığı olan birey: Devamlı veya uzun süreli bakım ve tedavinin gerekli olduğu hastalık dolayısıyla özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir.
 - Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan birey: Yaşına uygun nitelikte olmayan ve sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar sergilemesi dolayısıyla özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir.

- Dil ve konuşma güçlüğü olan birey: Dili kullanma, konuşmayı öğrenebilme ve iletişim konularında yaşanan güçlük dolayısıyla özel eğitim ve destek eğitimine ihtiyaç duyan bireydir.
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey: Yaşına ve gelişim düzeyine uygun nitelikte olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini minimum iki ortamda ve altı aylık bir süreyle sergileyen, bu belirtileri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ve destek eğitimine ihtiyaç duyan bireydir.
- Özel yetenekli birey: Akranlarına göre daha hızlı bir şekilde öğrenen, yaratıcılık, sanat ve liderliğe yönelik kapasitelerinin daha yüksek olduğu, özel akademik yetileri barındıran, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız olarak davranmayı seven ve yüksek seviyede performans sergileyen bireylerdir. Özel yetenekli bireylerin de farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu hususta 20. Yüzyılın başlarında zekanın nesnel bir şekilde ölçülmeye başlanmasıyla, zekâ testi puanlarının temel alınması ile özel yetenekli bireylere yönelik sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre zekâ puanı (IQ) ortalamasının iki standart sapma üzerinde olan bireyler, özel yetenekli bireyler olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu sınıflandırma yaklaşımına göre zekâ puanı arttıkça özel yetenek sınıflandırmasında üstün zekalı ve dahi gibi sınıflandırmalar belirlenmiştir (Sak, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin bir kısmı normal eğitim uygulama ve programlarından yararlanamamakta, bir kısmı kısmi olarak yararlanabilmekte ve bir kısmı yararlanmasına karşın salt destek programları aracılığıyla eğitimlerini sürdürebilmektedir. (Üzümcü, 2018). Özel gereksinimli bireyler, akranlarından farklılık sergileyen ve dış çevresinden gelen uyaranları, genel olarak kullanılan kanallar ile alamayan veya bu kanallarla ifade edemeyen bireylerdir. Bu nedenle bu bireylerin bilgiye erişimde çok yavaş veya çok hızlı olmaları nedeniyle, eğitim ortamlarında onlara özel uyarlamaların yapılması gerekmektedir (Saraç, 2023).

Yukarıda da belirtildiği gibi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre yetersizliklerden biri de özel öğrenme güçlüğüdür. Özel öğrenme güçlüğü son yıllarda sıklıkla araştırma konusu olmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

1.2. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü kavramı, okul çağındaki çocuklarda düşünme, dinleme, konuşma, okuma ve yazma, sonuca ulaşma veya matematik işlemleri yapma süreçlerinde görülebilen zorlukları tanımlamaktadır (Zuriff, 2000; Fletcher vd., 2007; Jena, 2013). Genel itibariyle söz konusu zorluk, bireyin bilgiyi işleme ve bilgiyi öğrenme yetileriyle ilişkilidir. Yaşanan bu zorluklar, öğrenciler için özgüven eksikliği, sosyal dışlanma, akademik başarıda düşüş gibi bazı olumsuzların ortaya çıkmasına ortam hazırlamaktadır (Grünke ve Cavendish, 2016).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, konuşma ya da yazma dilini kullanma ve anlama, dinleme, düşünme, okuma, yazma ve heceleme gibi temel yetilerde zorluk yaşayabilmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısının konulabilmesi için, öğrenme sorununun temelde başka bir görsel, işitsel veya motor sorundan, mental gerilikten, duygusal sorundan kaynaklanmaması veya çevresel, kültürel ve ekonomik bir dezavantajla ilişkili olmaması gerekmektedir (Santrock, 2021).

1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılaması ve Nedenleri

Özel öğrenme güçlüğü sık görülen bir yetersizlik türü olmakla birlikte eğitimcilerin ve ailelerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları bir alandır. Özel öğrenme güçlüğü bulunan bireyler diğer gelişim alanlarında normal ve/veya normalüstü performans gösterebilirler bile akademik konularda zorluklar yaşamaktadır. Yapılan zekâ testleri sonucunda edinilen zekâ puanlarının da normal ve normalüstü seviyede olduğu görülmektedir. Eğitimciler, uzmanlar ve aileler özel öğrenme güçlüğü bulunan bireylerde görülen normal ve normalüstü gelişmelere karşın, bireylerin yaşamış olduğu akademik zorlukları anlamlandırmada zorlanmakta ve özel öğrenme güçlüğüne gözle görülmeyen bir yetersizlik şeklinde tanımlamaktadır (Melekoğlu, 2017).

Özel öğrenme güçlüğü, bir veya daha fazla alanda akademik beceri edinmede zorluklarla karakterize edilen bir dizi nörogelişimsel bozukluktur (Haft, Greiner de Magalhães ve Hoeft, 2023). Başka bir tanıma göre özel öğrenme güçlüğü, belirli akademik becerilerin riske atıldığı nörogelişimsel bir bozukluktur (Tidiya, George ve Nayak, 2023). Özel öğrenme güçlüğü kavramı genel itibariyle temel akademik yetiler olarak değerlendirilen okuma, yazma ve matematiksel yetilerde görülen güçlükler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin

deneyimledikleri bu güçlükler, akademik başarılarını olumsuz etkilediği gibi dilsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal beceriler, dikkat ve bellek gibi çeşitli beceri alanlarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Melekoğlu, 2018).

Tarihsel süreçte özel öğrenme güçlüğü kavramına yönelik yapılan tanımlarda çeşitli değişiklikler yapılmış ve bu kavramla ilişkili olarak farklı zamanlarda farklı kavramlar kullanılmıştır. Kussmaul (1877) özel öğrenme güçlüğü kavramına yönelik olarak “kelime körlüğü” kavramını kullanırken, Orton (1937) “gelişimsel bozukluk”, Werner ve Strauss (1941) ise “minimal beyin zedelenmesi” kavramını kullanmıştır. Özel öğrenme güçlüğüne dair kullanılan kavramlar 19. Yüzyılın başında tanımlansa da 20. Yüzyılın ortalarında dünya genelinde farkındalık seviyesinin artmasına paralel olarak 1960’lı yıllarda gelişim göstermiştir. Bu dönemde özel eğitimin tüm alanlarıyla ilişkili araştırmalar hız kazanmış ve bu alana yönelik tanımlamalar oluşturulmuştur (Çakıroğlu, 2018).

Özel öğrenme güçlüğü kavramı alanyazında ilk olarak Kirk (1962) tarafından özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirdiği bir toplantıda kullanılmıştır. Kirk (1963) özel öğrenme güçlüğü kavramını normal ya da normalüstü zekâ düzeyinde olmalarına karşın, okulda zorluklar yaşayan öğrenciler için kullanmıştır (Melekoğlu, 2018). Kirk’e göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kapasiteleri ve performansları arasında bir tutarsızlık bulunmaktadır (Akçamete vd., 2021). Yine Kirk (1963), özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin en dikkat çeken özelliklerinden biri olarak yazılı ve sözel dili anlama yetilerinde oluşan sorunlar olduğunu belirtmektedir (Gersten vd., 2001).

Özel öğrenme güçlüğü kavramı ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ortaya çıkmıştır. Özel öğrenme güçlüğü kavramı ilk kez ABD’de 1975 yılında çıkartılan Tüm Engelli Çocuklar Yasası’nda yer alırken; söz konusu yasa 1997 yılında Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası adını almış ve 2015 yılında son halini almıştır (Çakıroğlu, 2018).

Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act) (2004) kapsamında özel öğrenme güçlüğü kavramı sözel veya yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilişkili bir veya daha çok teme psikolojik süreçte ortaya çıkan, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamaları yapma hususunda yetersiz yetiler şeklinde görülen ve algısal

yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel konuşamama gibi durumları kapsayan bir güçlük durumudur. Bununla birlikte özel öğrenme güçlüğü temel itibariyle görsel, duyuşsal veya devinimsel yetersizlikler, zihinsel yetersizlikler, duyuşsal bozukluklar veya sosyal, kültürel ya da iktisadi yoksunluklardan kaynaklı öğrenme zorluklarını içermemektedir.

Yetersizliğı Olan Bireylerin Eğitimi Yasası kapsamında yapılan tanım değerlendirildiğinde, özel öğrenme güçlüğüne yönelik tanımın iki bölümden oluştuğı görülmektedir. İlk bölümde özel öğrenme güçlüğüne ne olduğu belirtilirken, ikinci bölümde ne olmadığı belirtilmektedir. Bilhassa ikinci bölüm değerlendirildiğinde, görme, işitsel, fiziki ve zihinsel yetersizlik ve duyuşsal bozukluklar kaynaklı öğrenme güçlüklerinin özel öğrenme güçlüğü tanımına girmediğı; sosyal, kültürel ve iktisadi yoksunluk nedeniyle yaşanan öğrenme güçlüklerinin de bu doğrultuda değerlendirilemeyeceğı belirtilmektedir.

Türkiye'deki yasal mevzuata bakıldığında, özel öğrenme güçlüğüne MEB tarafından çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı kapsamında tanımının yapıldığı görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı'ne (2018) göre özel öğrenme güçlüğü olan birey, "dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanıma bakıldığında Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü tanımının, hangi durumların özel öğrenme güçlüğüne yol açtığına temel alınarak yapıldığı görülmektedir. Ancak bu güçlükler özel eğitim gereksinimi olan farklı gruplarda da görülebilir olması nedeniyle, hangi durumların özel öğrenme güçlüğü kapsamında değerlendirileceğı hususunda yeteri bilginin olmadığı dikkati çekmektedir.

Amerikan Eğitim Ofisi (NEA) (2010) özel öğrenme güçlüğüne dilin algılanması, anlaşılması, konuşma olarak yeniden üretimi ve yazıya aktarılması gibi süreçlerde olan işlevsizlikten kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Söz konusu işlevsel sorunlar, bireyde okuma ve yazma, aritmetik işlemler, sözcüklerin seslere ayrılması, dinleme gibi alanlara yansımaktadır. Özel öğrenme güçlüğü, görsel, işitsel ve motor işlevsizliklerden dolayı oluşan sorunları değil; algısal yetersizlikler, gelişimsel afazi,

okuma güçlüğü ve minimal beyin zedelenmelerini kapsayan bir güçlük durumudur (Görgün ve Melekoğlu, 2019).

Reid (2020) özel öğrenme güçlüğü'nün uluslararası alanda benimsenen bir kavram olduğunu, dil ve eğitim sistemi ile ilişkili olmaksızın her ülke ve kültürden bireyi etkileyen bir durum olduğunu belirtmektedir (akt. Eray, 2023). Özel öğrenme güçlüğü, bireyin bir bilgiyi nasıl aldığı, nasıl anladığı, ezberlediği, zihninin nasıl düzenlediğiyle ilişkili bir farklılıktır (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017).

Yapılan tanımlarda da görüldüğü gibi, özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin deneyimledikleri akademik güçlüklerin genel itibariyle okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve matematiksel güçlük olmak üzere üç alanda görülmektedir. Bu kapsamda özel öğrenme güçlüğü'nün okullarda görülme sıklığı daha yüksektir. Özel eğitim dahilinde görülme sıklığı kapsamında yapılan sınıflandırma uyarınca özel öğrenme güçlü, en sık görülen güçlüklerden biridir. Özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrenciler içinde yer alan özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler diğer tanı gruplarına oranla sayıca daha fazla olabilmektedir (Melekoğlu, 2017; Çakıroğlu, 2017).

1.3.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılaması

Özel öğrenme güçlüğü, okula giden çocuklarda psikolojik sorunlara eşik edebilen bir bozukluktur. Okulda yaşanan sorunlar anne-babalar tarafından dikkatsizlik, ders çalışmaya ilgisizlik, tembellik gibi yanlış yorumlandığında bu durum çocukları aşırı strese sokabilmektedir. Çocuğun özel durumunun anlaşılması ve kabul edilmesi özel öğrenme güçlüğü sürecinin en zor bölümüdür. Özel öğrenme güçlüğü'nün olumsuz etkileri çocuk okul dönemine geldiğinde belirginleşir. Bu kapsamda erken teşhis, becerilerin iyileştirilmesine yönelik bir basamak taşı olabilecek erken müdahaleleri kolaylaştırabilmektedir. Ancak bazı ebeveynler ve öğretmenler özel öğrenme güçlüğü hakkında yeteri düzeyde bilgi sahibi olmayabilmektedir. Bu durum özel öğrenme güçlüğü'nün tanılanmasını engellemektedir (Tidiya vd., 2023).

Özel öğrenme güçlüğü'nün kavramsal olarak tanımlanması ve özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencinin tanılanması oldukça zordur (Eray, 2023). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların performans ve zekâ durumları değerlendirildiğinde, özel öğrenme güçlüğü durumunun tanılanmasının güç ve çelişkili olduğu görülmektedir. Nitekim yukarıda da belirtildiği gibi, normal veya normalden yüksek zekâ puanlarına

sahip olmalarına karşın çeşitli öğrenme güçlükleri bulunan öğrenciler, öğrenme hususunda zorluk yaşadıklarını belirtmekte ve öğrenme için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların performansları arasında da farklılıkların olduğu görülmektedir (Kirk vd., 2017).

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2013) tarafından yayınlanan DSM-V adlı kitapta özel öğrenme güçlüğü, davranışsal belirtileriyle ilişkili olan bilişsel düzeydeki anormallik durumlarına temel teşkil eden biyolojik kökenli bir nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlanmıştır. DSM-V kapsamında öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü alanında yaşadıkları akademik güçlükler kelimelerin doğru ve akıcı olarak okunamaması, okuduklarının anlaşılabilmesi, yazılı anlatım ve yazımda zorluklar, aritmetik hesaplamada zorluklar, matematiksel akıl yürütmede zorluklar şeklinde belirtilmektedir (APA, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü durumu genel olarak ilkokulun ilk dönemlerinde tanımlanan bir durumdur. Bu dönemden önce özel öğrenme güçlüğü genellikle dilsel gelişimde görülen sorunlar ve gecikmelerle beliren dilsel gelişimdeki sorunlar olarak görülürken, ilerleyen dönemde ise özellikle okuma güçlüklerinin yordayıcısı olabilmektedir (Felton, 1992; Hall, Amir ve Yairi, 1999). Alanyazın değerlendirildiğinde öğrencilerin aynı beyin bölgelerinin hem okuma hem konuşmada kullanıldığını göstermektedir (Shaywitz, Mody ve Shaywitz, 2006). Bu kapsamda bireylerde dilsel gelişim ve okuma sorunları arasında doğrudan bir bağlantının olduğu belirtilmektedir (Silliman ve Scott, 2006). Dilsel gelişim ve okuma sorunları arasındaki güçlü ilişkinin varlığı doğrultusunda, alanyazında erken dönem çocuklarda konuşmadaki gecikmelerin sonraki dönemde okuma bozukluğunun bir göstergesi olabileceği sıklıkla ifade edilmektedir (Lyytinen ve Lyytinen, 2004; Silliman ve Scott, 2006; Hulme ve Snowling, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okul öncesi dönemde bazı belirtileri sergiledikleri bilinmektedir. Bununla birlikte bu dönemde çocuğu özel öğrenme güçlüğü tanısı koyabilmek için akademik öğretime maruz kalması gerekmektedir. Bu kapsamda okuma ve yazma öğretim sürecine maruz kalmayan bir çocuğun özel öğrenme güçlüğü hususunda tanılama sürecine girmemesi gerektiği belirtilmektedir (Balıkçı, 2017; Görgün, 2018). Özel öğrenme güçlüğü şüphesi bulunan çocuklar, değerlendirme ve tanı aşamalarına geldiğinde kapsamlı bir değerlendirmeden geçmelidir. Öğrenciler akademik yetiler bakımından değerlendirilmekle birlikte,

motorsal yetiler, el ve göz koordinasyonu, bellek ve dikkat yetileri gibi çeşitli akademik olmayan yetiler bakımından da değerlendirilmelidir. Değerlendirmeler yapılırken hem formal hem informal değerlendirme yöntemleri bir arada kullanılmalıdır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2017; Tuğrul Kalaç, 2017).

1.3.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Nedenleri

Özel öğrenme güçlüğü'nün meydana gelmesi ile ilgili henüz tam bir neden ortaya konulamamıştır. Özel öğrenme güçlüğü bazı bireylerde genetik unsurlar ya da beyin yapısı ve işleyişiyle ilişkili farklılıkların sonucunda oluşabilirken; doğum öncesi veya doğum sonrasında farklı nedenlerle ilişkili olarak da gerçekleşebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü'nün oluşumunda farklı nedenler olabildiği için her birey için net olarak değerlendirilebilecek tek bir nedenin varlığından bahsetmek mümkün olmamaktadır (Hallahan vd., 2005).

Özel öğrenme güçlüğü'nün temelinde beyin işlevselliğindeki aksamalar bulunduğundan, beyin hasar ve yaralanmalarını özel öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinden biri olarak belirtmek mümkün olabilmektedir. Bu kapsamda ciddi kafa travmaları, felç, yüksek ateş, beyin tümörü ve menenjik gibi beyinde hasara neden olabilen çeşitli hastalıklar, özel öğrenme güçlüğü durumuna neden olabilmektedir. Beyin hasar ve yaralanmaları doğum sonrasında olabildiği gibi, doğum öncesi dönemde de gerçekleşebilmektedir. Çocuğun doğumu sonrasında yetersiz beslenme ve böcek ilacı, kurşun gibi zehirli kimyasallara maruz kalma gibi durumlar da çocuğun öğrenme güçlüğü yaşamasına yol açabilmektedir (Smith ve Strick, 2010).

Özel öğrenme güçlüğü'nün bir diğer nedeninin kalıtım olduğu belirtilmektedir. Kalıtımla ilişkili olarak yapılan araştırmalarda özel öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin anne, baba ve kardeş gibi yakın akrabalarında da özel öğrenme güçlüğü görülme sıklığının yüksek olduğu görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin ailelerine yönelik yapılan araştırmalarda özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %40'ının ailelerinde de öğrenme güçlüğü'nün olduğu, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların da %40'ının kardeşlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Korkmazlar, 2011). Her ne kadar kalıtım özel öğrenme güçlüğü üzerinde etkili olsa da özel öğrenme güçlüğü'nün tek nedeni değildir (Smith ve Strick, 2010).

1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Prevalansı

Yapılan araştırmalarda özel gereksinimli çocukların büyük çoğunluğunun özel öğrenme güçlüğü kaynaklı tanı aldıkları belirtilmektedir. Yine bazı araştırmalarda sosyal, ekonomik veya duygusal nedenler kaynaklı akademik başarısızlık sergileyen öğrencilerin de yanlışlıkla özel öğrenme güçlüğü tanısı aldığı belirtilmiştir (Bender, 2016; Mastropieri ve Scruggs, 2014).

DSM-V kapsamında elde edilen verilere göre okul çağındaki çocuklarda özel öğrenme güçlüğü prevalansının %5-15 arasında olduğu görülmektedir. Mastropieri ve Scruggs (2014) tarafından ABD’de yapılan bir araştırmaya göre 5-12 yaş grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin %45’inden fazlasının özel öğrenme güçlüğü tanısıyla özel eğitim hizmetlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bender, 2016). Türkiye’de ise MEB (2022) tarafından yayımlanan rapora göre özel öğrenme güçlüğü tanısı alarak kaynaştırma eğitime katılan öğrencilerin oranı %6 olarak belirlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü tanı sistemlerinin geliştiği ülkelerde, bu husustaki farkındalığın da yüksek olduğu ve görülme sıklıklarının bu nedenle yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü oranındaki düşüklüğün, tanı sistemlerindeki farklılık nedeniyle olduğu söylenebilir (Öğülmüş, 2021).

1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Bulunan Çocukların Nitelikleri ve Gelişim Özellikleri

Özel öğrenme güçlüğü çeşitli alanlarda görülen güçlükleri içerdiği için, özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar heterojen bir grubu temsil etmektedir. Bu kapsamda bütün özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar için ortak nitelikler belirlemek oldukça zordur (Çakıroğlu, 2017). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların yaşadıkları sorunlar, ihtiyaç duydukları destek türleri ve desteğe ihtiyaç duyma düzeyleri akranlarından farklılıklar sergilemektedir (Bender, 2016; Shaywitz ve Shaywitz, 2020).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, zekâ seviyelerine göre kendilerinden beklenen performansı gösterememekte ve genellikle akademik başarısızlık yaşamaktadır (Kirk vd., 2017). Alanyazında özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların genellikle dikkat, güdülenme, bellek, algı, koordinasyon güçlüğü, motorsal sorunlar, dilsel bozukluklar, hiperaktivite, algısal bozukluklar ve akademik alanlarda çeşitli sorunlar deneyimledikleri belirtilmektedir (Bender, 2016; Çakıroğlu, 2017; Kirk vd.,

2017; Shaywitz ve Shaywitz, 2020). Özel öğrenme güçlüğü bu sorunlara ek olarak düşük benlik saygısı, motivasyon eksikliği ve yaşamın bazı alanlarında yeteri kadar iyi performans gösterememe gibi sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir (Burkhardt, 2005).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, akademik yaşamda deneyimledikleri zorluklarla birlikte dilsel ve iletişimsel, bellek ve sosyal-duygusal olmak üzere çeşitli alanlarda bazı güçlükler deneyimleyebilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda görülebilecek bazı özellikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların özellikleri

Güçlük Alanı	
Dilsel ve İletişimsel Alanda Görülen Özellikler	Düşüncelerin açık bir şekilde ifade edilmesinde zorluk, belirli sözcüklerin kullanılması yerine “şey”, “ımmm” gibi ifadelerin kullanılması. Kendisine sorulan soruların anlaşılmasında zorluk yaşanması. Zamanın doğru bir şekilde belirtilmesinde zorluk yaşanması. Cümle oluşturma konusunda zorluk yaşanması ve cümle kurmada sınırlılık. Bazı ses ve sözcüklerin düzgün bir şekilde seslendirilmesinde zorluk yaşanması. Bireyin yaşına uygun sözcük kullanarak kendi düşüncelerini ifade etmede zorluk yaşanması. Karşılıklı konuşmayı başlatma ve devam ettirmeye yönelik zorluk yaşanması.
Dikkat Alanında Görülen Özellikler	Devamlı hareket ve konuşma halinde olunması. Odaklanmanın düzensiz olması. Zaman sınırının olduğu işleri belirlenen zaman içinde tamamlamada zorluk yaşanması. Bir işe başlama ve/veya tamamlamada zorluk yaşanması. Sergilenecek davranışların sonuçlarının düşünülmeden yapılması. Oyun veya sohbet sırasında sırasını beklemeden davranılması. Öfke kontrolünde zorluk yaşanması. Detaylara önem verilmemesi. Sıklıkla hayallere dalınması. Ev ödevlerinin düzenli olarak tamamlanamaması. Çabuk sıkılma.
Bellek Alanında Görülen Özellikler	Öğrenilen bilgilerin akılda tutulmasında zorluk yaşanması. Okunulan veya dinlenen bilgiyi tekrar etmede zorluk yaşanması. Çoklu yönergelerin takip edilmesinde zorluk yaşanması. Bir işin sırasına uygun olarak yapılmasında zorluk yaşanması.
Sosyal-Duygusal Alanda Görülen Özellikler	Sosyal farkındalık konusunda zorluk yaşanması. Sosyal ipuçlarının anlaşılmaması veya yanlış anlaşılması. Başka bireylerin duygularının yanlış yorumlanması. Başka bireyleri rahatsız ettiklerinin farkına varılmaması. Davranışlarının başka bireylere olan etkisinin anlaşılmaması. Diğer bireylerin bakış açısından bakılamaması.

Kaynak: Pierangelo ve Giuliani, 2006.

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların en belirgin ortak özellikleri şu şekildedir (Kurdoğlu, 2001; Culatta, Tompkins ve Werts, 2003):

- Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların zekâ düzeyleri normal veya normalin üstündedir.
- Sıklıkla hiperaktif davranışlarda bulunmakta ve devamlı hareket halindedir.
- Dikkatlerini bir konuda toplamada zorlanmaktalar, bu çocukların dikkatleri kısa sürmekte ve kolay dağılmaktadır. Dikkatlerini salt ilgilenmeleri gereken konuya değil, çevresindeki diğer şeylere de yöneltmektedirler. Konsantrasyonda sorun yaşamaktadırlar.
- Motorsal koordinasyonlarda zayıflık göstermektedir ve el ve göz koordinasyonu ile ilişkili işlerde başarısızdırlar.
- Görsel ayımsallaştırma yetileri zayıftır ve görsel figür ve zemin ayırt etme konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Harfleri karıştırmakta, ters yazmakta, yazarken harf ve satır atlamaktadırlar. Görsel hafıza ile uzaklık ve derinlik boyut algıları düşüktür.
- Gecikmiş dilsel gelişim, sentaks güçlüğü, artikülasyon sorunları görülmektedir ve birey kendisini ifade etme konusunda yetersizdir.
- Bir alanda yönelme, yön bulma hususunda zorluk yaşamaktadırlar. Sağ ve sol gibi yönleri ayırt etme ve mesafe tahmin etmede zorlanmaktadırlar.
- Zaman kavramında zorlanmaktadırlar. Dün ve bugün, önce ve sonra gibi zamanla ilgili kavram ve saati öğrenme hususunda zorluk yaşamaktadırlar. Gecikmiş dominans ve çapraz lateralleşme görülebilmektedir.
- Yaptıkları çalışmalarda yavaş olmakta ve verimsiz çalışmalarda bulunmaktadırlar.
- Okumayı öğrenememe, yavaş ve yanlış okuma, yazı yazmada hataların olması, yazıda grafik bozuklukları, matematiksel yetilerde zorluklar görülebilmektedir.
- Akademik başarısızlık, özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların ders çalışmaları ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

1.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Bulunan Çocukların Sınıflandırmaları

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) tarafından yapılan sınıflandırmada özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, okuma güçlüğü (disleksi) sahibi çocuklar, yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi), matematik güçlüğü (diskalkuli) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları olmak üzere dört şekilde değerlendirilmektedir. Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü sınıflandırmalarından okuma güçlüğü, yazılı anlatım güçlüğü, matematik güçlüğü ve özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden diğer sorunlar incelenecektir.

1.6.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Uluslararası Disleksi Derneği (IDA) (2002) tarafından yapılan tanıma göre disleksi, bireyin bilhassa okuma yetisine etkide bulunan, beyin kaynaklı bir özel öğrenme güçlüğüdür. Başka bir tanıma göre disleksi, zayıf çözümleme ve heceleme yetisi, akıcı ve doğru sözcük tanıma hususunda zorluk yaşama durumlarıyla nitelenen nörolojik kaynaklı bir öğrenme güçlüğüdür. Disleksili bireylerin kelime çözümleme, akıcı okuma, heceleme, okuduğunu anlama yetilerinde görülen zayıf performansları, dilin sesbilgisel bileşeninde bulunan sınırlılıklardan kaynaklı olarak gelişmektedir (IDA, 2002). Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) tarafından DSM-V’te yapılan tanıma göre ise disleksi, “çözümleme, heceleme, akıcı ve doğru sözcük okumadaki zorluklarla nitelendirilen nörogelişimsel bir bozukluktur”.

Okuma güçlüğü, yani disleksi, bireyin normal bir zekaya sahip olması ve akranlarıyla aynı eğitim almasına karşın, yaşadığı okuma geriliği olarak ifade edilmektedir (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Bu kapsamda harf, hece ve kelimeleri tanıma, kelime dağarcığı, uygun okuma stratejisi kullanımı, ortak metin yapısında yapılan ayırım, doğru ve akıcı okuma ve okuduğunu anlama hususunda yaşanan sorunlar, özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların en sık deneyimlediği sorunlardır (Vaughn, Bos ve Schumm, 2003; Graham ve Bellert, 2004; Çıkılı, Alegöz ve Bala, 2017). Bu duruma ek olarak okuma güçlüğü olan çocuklarda, görsel ve işitsel algıda zorluklar görülebilmektedir (Akçin, 2013).

Okuma güçlüğü olan çocuklarda konuşmaların ses birimlerinden meydana geldiğini anlama, bir kelimenin belirli seslerden oluştuğunu anlama, örneğin anne kelimesinin a, n, n ve e seslerinden meydana geldiğini anlama, seslerin yerlerini değiştirme ve sesleri manipüle edebilme yetilerini kapsayan ses bilgisel farkındalık,

harfleri gördüğünde o harfe denk gelen sesi çıkarma, örnek olarak u harfini gördüğünde u sesini çıkarma yetisini kapsayan ses sembol eşleme, kelimeleri doğru olarak ve tek seferde okuyabilme ve kelimelerin ne anlamlara geldiğini söyleyebilme yetisini kapsayan kelime bilgisi, yaş ve sınıf düzeyine uygun bir hızda, prozodiye dikkat ederek ve hatasız okuyabilme yetisini kapsayan akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarının birçoğunda zorluklar yaşanabilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006; Turnbull vd., 2004).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar genel olarak okuma güçlüğü deneyimlemekte ve okuma güçlüğü durumunun ortaya çıkması, bireye özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmasındaki en belirleyici hususlardan biridir. Okuma güçlüğüne paralel olarak okuma başarısının düşüklüğü, çocukların okumaya yönelik olumsuz tutum sergilemelerine yol açmaktadır (Çakıroğlu, 2017).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların okuma güçlüğüne yönelik özelliklerinden bazıları şu şekilde belirtilebilir (Pierangelo ve Giuliani, 2006; Turnbull vd., 2004):

- İşitsel yetersizliği olmamasına karşın işitsel algıda yanlılık yaşanması.
- İşitsel ya da görsel işlemlenin yavaş olması.
- Konuşulan sözcüklerin seslerinin fark edilmesi ve ayırt edilmesinde zorluk yaşanması.
- Okumanın bir amaç kapsamında yapıldığının fark edilmemesi.
- Bir yazı okunurken, bilinmeyen sözcüklerde duraksanması, kendisi için okunması zor sözcüklerde beş saniye veya daha uzun süre beklenmesi ve/ya da söz konusu sözcüklerin okunamaması.
- Sözcüklerin takılarak ve/ya da heceleyerek, yavaş bir şekilde okunması, sözcüklerin yeterince hızlı bir şekilde tanınmaması.
- Bir yazıdaki önemli gerçekleri hatırlama hususunda zorlukların yaşanması. Karakterin biriyle oyun oynadığı bir hikâyede karakterin kiminle oyun oynadığını bilememe bu duruma örnek olarak gösterilebilir.
- Okunan bir yazıdaki olay sırasını hatırlama hususunda zorlukların yaşanması. Karakterin günlük yaşamının anlatıldığı basit bir hikâyede, karakterin yaşadıkları olayların sırasına göre anlatışmasında yaşanan zorluk bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

- Okunan bir yazının ana fikri ve konusunu hatırlama hususunda zorlukların yaşanması. Bireyin, bir gezinin anlatıldığı hikâyenin konusunun o gezinin olduğunu belirtememesi durumu bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

1.6.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) tarafından DSM-V’te yapılan tanımda yazma güçlüğü (disgrafi) bireyin görme ve işitme yetersizliği gibi bir yetersizliği olmamasına, normal ve üstünde zekâ düzeyine ve yeterli eğitsel fırsatlara sahip olmakla birlikte, yazma yetisi edinimi ve geliştirilmesinde yaşanan beklenmedik zorlukları tanımlamaktadır. Bireyin yazma yetilerinde deneyimlediği zorluklar, onun akademik başarısı ve günlük yaşamını da olumsuz olarak etkilemektedir. Özel öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin el ve göz koordinasyonu, görsel ve işitsel algı, parmak hareketlerinin kontrolünde görülen yetersizliklerden kaynaklı olarak yazma yetilerinde bozukluklar görülebilmektedir. Yazma güçlüğü olan bireyler, harflerin sıralanması, olayların sıralanması, heceleme, okunaklı bir şekilde yazma, düşüncelerini anlatabilme, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanma gibi hususlarda zorluk yaşayabilmektedirler (Bayraktar ve Seçkin, 2012).

Yazma güçlüğü olan çocukların yazıları uygunsuzdur ve yazı yazarken hatalı kelimeler seçmektedirler. Belirgin olarak bozuk el yazısı ve paragraf düzeni ile yazan çocuklar, dil bilgisi kurallarını yanlış yapmakta, hecelemede zorluk yaşamaktadır. (Karabekiroğlu, 2012). Yazma güçlüğü yaşayan çocuklar harfleri birbirine göre oranlayamamakta, kelime ya da cümleleri eksik ve/ya da okunaksız yazmakta, yazı yazarken yazılarını sayfa boşlukları ve çizgilere göre doğru bir şekilde konumlandıramamakta, yavaş yazmakta, bir cümle yazarken kelimeleri atlamakta, harf ve kelimeler arasında tutarsız boşluklar bırakmakta, alışılmış olmayan şekilde kalem tutabilmekte, kol ve vücudu yazmak için uygun olmayan bir şekilde konumlandırabilmektedir (Sousa, 2007; akt., Akçamete vd., 2021). Bu zorluklarla birlikte uygun harf, hece, kelime ve cümleyi yazma sorunlarına ek olarak, ezbere bir şekilde bir cümleye bakmadan yazılması gereken durumlarda harf, hece, kelime atlama ve yer değiştirme, büyük ve küçük harfleri uyumsuz yazma, uygun noktalama işaretlerini kullanmama gibi uygunsuz yazma durumları olabilmektedir (Deniz, 2019).

Yazma güçlüğüne çocuğun motor yetileriyle ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Deniz, 2019). Nitekim Jena (2013) yazma güçlüğü olan çocukların, motorsal, görsel,

duygusal, algısal ve motorsal koordinasyon yetileri gibi sorunlarının olduğunu belirtmektedir.

Yazma güçlüğü, yazmanın mekanik boyutu ve yazılı anlatım şeklinde iki boyutta görülebilmektedir. Yazmanın mekanik boyutu kapsamında çocuklar, yazı yazarken karmaşık bir şekilde veya çivi yazısı gibi yazma, harf, kelime ve/ya da cümleler arasında uygun boşluklar bırakmaksızın yazma, satırı doğru bir şekilde takip etmeksizin yazma gibi bazı özellikler sergilemektedir. Yazılı anlatım boyutunda ise çocuklar, düşüncelerini sözel bir şekilde anlatırken bu düşünceleri yazamamaktadır (Çakıroğlu, 2017).

1.6.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi (2000) tarafından matematik güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü'nün bir alt türü olarak ifade edilmekte ve matematik güçlüğü'nü “basamak değeri, zaman ve nicelik gibi matematiksel kavramları algılamada, matematiksel bilgileri akılda tutmada, sayıları ve problemleri organize etmede zorluklar” şeklinde tanımlanmaktadır (akt., Eray, 2023). Geary (2004) zekâ testleri doğrultusunda belirlenen zekâ puan ve potansitellerinin, beklendik oranda akademik başarıya yansımaması ve bu durumun iki sene boyunca devam etmesinin, bir çocukta matematik güçlüğü olduğunun bir işareti olabileceğini belirtmiştir. Matematik güçlüğü konusunda disleksi kadar farkındalık olmasa da yaygınlık düzeyinin disleksi ile aynı oranda olduğunu görülmektedir (Sümer Dodur ve Altındağ Kumaş, 2021).

Genel itibarıyla sayı algısı ve sayıların birbirleriyle olan ilişkisine yönelik güçlüklerin yaşandığı görülmektedir. Rakamların değerleriyle eşleştirilmesi ve rakamların büyüklük ve küçüklük ilişkileri, toplama işleminde rakamların yerlerinin değişmesinde yine aynı sonuca ulaşma gibi matematiksel ilişkilerin anlaşılması ve algılanmasında güçlükler görülebilmektedir. Bununla birlikte matematik dilini anlama, sembolleri doğru kullanma, problem çözme, mantık yürütme gibi yetiler kapsamında da çeşitli güçlükler görülmektedir (Garnett, 1998).

Çocuklarda matematik problemlerine bakıldığında, sayı ve nesnelere birbirleriyle olan nicel ve nitel ilişkilerini anlamlandırılma, sınıflandırma ve kavramada zorluk yaşandığı görülmektedir. Matematik güçlüğü olan çocuklarda 6 ile 9 rakamlarını karıştırma gibi matematik rakam ve sembolleri karıştırma, 32 sayısını 23 şeklinde okuma gibi sayıları okurken rakamların sırasını değiştirme gibi durumlar

sıklıkla görülmektedir. Aynı zamanda görsel dikkat ve işlem bilgilerinde sorun yaşadıkları için, başta dört işlem olmak üzere çeşitli konularda zorlandıkları belirtilmektedir (Maccini ve Hughes, 2000).

1.6.4. Özel Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Diğer Sorunlar

Özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne en sık eşlik eden sorunlar şu şekildedir (Culatta vd., 2003):

- Hiperaktivite: Özel öğrenme güçlüğüne hiperaktivite eşlik ettiğinde birey uzun süre bir yerde oturamamakta ve düşünmeden hareket etmektedir.
- Algısal ve motorsal bozukluklar: Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar dış uyaranları tanıma, yorumlama ve anlama ile görsel veya işitsel bir uyaranı motorsal davranışları ile koordine etme hususunda zorluk yaşamaktadır.
- Duygusal dalgalanma: Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, karşılaştıkları durumlara dair ani duygusal değişiklikler yaşamaktadır.
- Genel koordinasyon eksikliği: Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, koordinasyon gerektiren çeşitli faaliyetleri gerçekleştirmede (örneğin kesme, tahtada yazılan yazıyı deftere geçirme, nesneleri şekil ve boyutlarına göre sıralama gibi) zorluk yaşamaktadır.
- Dikkat eksikliği: Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, dikkati bir konuya odaklama, bir konuda devam ettirme ve önemli uyaranı diğer uyaranlar arasından seçme gibi konularda zorluk yaşamaktadır.
- Dürtüsellik: Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, davranışlarını kontrol etmekte zorluk yaşayabilir.
- Bellek sorunları ve soyut düşünme hususunda zorluk: Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar öğrenilen ses, harf ya da sözcükleri hatırlamada ve soyut kavramları anlamada zorlanmaktadır.
- Belirgin akademik sorunlar: Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, okuma, yazma, aritmetik hesaplamalar gibi konularda zorluk yaşayabilmektedir.

- Dil ve konuşma bozuklukları: Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, sözel dili anlama ve sözel bilgiyi hatırlamada zorlanabilir. Sözcüklerden ses veya hece atma, sözcükte kullanılması gereken bir ses yerine başka bir sesi söyleme gibi ses iletim sorunları yaşayabilir. Kendilerini sözel olarak ifade etmekte ve doğru kelime seçimlerinde zorluk yaşayabilmektedir.
- Nörolojik semptomlar: Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, dengenin zayıf olması, sakar davranışlarda bulunma ve zayıf konuşma gibi belirtiler gösterebilmektedir (Sümer Dodur ve Altındağ Kumaş, 2021).

1.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitim Ortamları

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların en belirgin özellikleri, akademik alanlarda deneyimledikleri zorluklardır. Bu duruma ek olarak özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar bazı akademik alanlarda yüksek performans sergilerken, bazı alanlarda ise oldukça düşük performans sergileyebilmektedir. Aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, pasif bir öğrenme yaklaşımı sergilemekte, bilgiyi işleme yetilerinde yetersizlik sergileyebilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Özel öğrenme güçlüğü tıbbi bir tanı olsa da halihazırda tıbbi bir müdahalenin olmaması nedeniyle bu duruma en yaygın müdahale yöntemi olarak karşımıza özel eğitim çıkmaktadır. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar ihtiyaç durumunda dil ve konuşma terapisi, ergoterapi ya da psikoterapi gibi terapi hizmetlerinden yararlanmalıdır (Melekoğlu, 2017).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların hem akademik hem de gündelik yaşamda başarılı olmasının sağlanmasında eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitiminin kolaylaştırıcı olması amacıyla beyin temelli öğrenme anlayışı benimsenmelidir (Prigge, 2002). Bu kapsamda beyin temelli öğrenme anlayışının geçerli olduğu eğitim ortamlarının oluşturulması için yapılması gerekenler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Beyin temelli öğrenme stratejileri ve yapılması gerekenler

Uygulanması Gereken Strateji	Strateji Kapsamında Yapılması Gerekenler
Güvenli ve rahat bir ortam sağlanmalıdır.	İnsan beyni ses, ışık ve diğer uyarılara odaklandığında kendisini güvensiz hissedebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar, öğrenme ortamındaki olası tehlikelerden uzak tutulmalıdır. Nitekim güvenli olmayan ve duygusal tehditler içeren bir sınıf, öğrenmeye engel teşkil edebilir.
Rahat eşyalar sunulmalıdır.	Çocukların evlerinde kullandıkları bazı eşyalar sınıfa getirilerek onlar için uygun okuma alanları oluşturulabilir. Özel olarak oluşturulan okuma alanlarında çocukların ilgisini çekecek ve rahat olmalarına imkân tanıyacak masa, okuma lambası gibi eşyalar kullanılabilir.
Su ve meyve bulundurulmalıdır.	Su ve meyve tüketimi beynin öğrenme fonksiyonunu desteklemektedir. Derste su ve kuru meyveler verilebilir.
Öğrencilerden daha sık tepkiler beklenmelidir.	Öğrenciler ne kadar sık alıştırmaya yaparlarsa ve bir ürün ortaya koyarlarsa, motivasyonları o düzeyde artacaktır.
Eğitim-öğretime fiziki faaliyetler dahil edilmelidir.	Beyin, harekete dayalı bilgiyi bellekte daha çok tutmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretime fiziki faaliyetler eklenmelidir.
Görsel yenilikler vurgulanmalıdır.	Okuma faaliyetlerinde renkler ve şekiller kullanılmalı, değişiklikler yapılmalıdır. Çocuk, bu değişikliğin neden yapıldığı ile ilgili bilgilendirilmelidir.
Eğitim-öğretimde yenilikçi faaliyetlerin artırılması için şarkı, müzik ve kafiyeler kullanılmalıdır.	Bilginin bellekteki kalıcılığının artmasına katkıda bulunması nedeniyle, müzik ve şarkı gibi faaliyetler kullanılmalıdır.
Bekleme süresi artırılmalıdır.	Zekâ düzeyinden bağımsız olarak her beynin bilgiyi işleme hızı farklılık göstermektedir. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklara soru sorulduğunda sorulara cevap verebilmeleri için ek süre verilmelidir.
Çocukların seçenekleri artırılmalıdır.	Okumaya yönelik olarak yapılacak faaliyet ve alıştırmalarda çocuklara seçenekler sunulmalı ve sürece katılımları sağlanmalıdır.
Sınıf içindeki öğrencilerden, özel öğrenme güçlüğü bulunan diğer öğrencilerin öğrenmelerine destek olunması için yararlanılmalıdır.	Sınıf içindeki öğrenciler ile çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Kaynak: Prigge, 2002.

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların bir veya birkaç farklı alanda güçlükle yaşaması, beraberinde birebir destek eğitimine olan ihtiyacı da getirebilmektedir. İhtiyacı olan çocuklara destek özel eğitim hizmetleri sunulmalıdır (Koç, 2012). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların her birinin farklı ortam ve hızda öğrenebildiği bilinmeli ve çocuklar için gerekli önlemler alınmalıdır. Sınıf içi eğitim-öğretim bireyselleştirilmelidir. Planlanan bireyselleştirilmiş eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanabilmesinde gölge öğretmenler de önemli rol oynamaktadır. Bu duruma ek olarak eğitim ortamı, programlı eğitim-öğretim materyalleriyle donatılmalı ve eğitim-

öğretim programları, bireyselleştirilmiş öğretim kapsamında yeniden düzenlenmelidir (Özyürek, 1981).



İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Temel sosyal kurumlardan biri durumundaki eğitim, tüm toplumsal yapıların temel unsurlarından biri niteliğindedir. Bu temel unsurların ana nesnesi ise kuşkusuz öğretmenlerdir (Battal, 2003). Bir sosyal sistem olan okulların en stratejik parçalarından biri olan öğretmenler (Bursalıoğlu, 2015) birçok görevi bir arada yürüten eğitim sisteminin önemli bir aktörü durumundadır. Nitekim “bir öğrenme aracı olan öğretmenler, sınav yapan, sınıf disiplini sağlayan, ahlakın savunucusu güvenilir kişidir. Üstlendiği görevler dolayısıyla öğretmenler, okul ve okulu oluşturan tüm unsurlar için hem bir yedek veli ve öğrenci danışmanı hem bir meslektaş hem de toplumsal katılımcıdır (Balcı, 1991).

Bir meslek olarak öğretmenlik, günümüz itibariyle eğitim sektörüyle ilgili sosyo-ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları barındıran, alanlarında özel uzmanlık bilgi ve yetileri ve mesleki formasyonun gerekli olduğu, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Öğretmenler öğretmenlik mesleğini yürütmek istiyorsa, o mesleğin değerler sistemine uygun davranışlar sergilemelidir (Bursalıoğlu, 2015). Öğretmenlik mesleğinin değerler sistemini, toplumsal yapının temel değerleri oluşturmaktadır. Toplumsal yapının temel değerlerinin oluşumunda ise gerek okul yöneticileri ve öğretmenlerin gerekse çocuklarını okula gönderen velilerin beklenti ve düşünceleri etkin bir konumdadır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Öğretmenlik, bilgi ve beceri gibi bilişsel alanla ilişkili yeterliklere ek olarak, tutum ve davranış gibi duyuşsal alanla ilişkili yeterliklerin de gerekli olduğu bir meslektir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda, öğretmenlerin kişilik özellikleri, davranışları, tutum, ilgi ve akademik özelliklerinin öğretme ve öğrenme süreci içinde önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Memişoğlu, 2006). Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili bilgi ve yetilere sahip olması tek başına yeterli değildir. Aynı

zamanda öğretmenlik mesleğiyle ilişkili olumlu tutumlara sahip olması da önemlidir (Çetin, 2006; Gürbüz ve Kışoğlu, 2007).

2.2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği, bir ülkede uygulanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilere doğru olarak aktarılması için en önemli kaynak niteliğindedir. Bir eğitim sistemi için öğretmen, söz konusu sistemi oluşturan en temel unsurlardan biridir (Bayrı, 2022). Öğretmenlik mesleğini yapan öğretmenlerin alan bilgisi, mesleki bilgi ve genel kültür bilgi ve yetilerine sahip olması gerekmektedir (Çelebi, 2014). Bu kapsamda öğretmenlerin, mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri için belirli yeterliklere sahip olmaları önemlidir (Bayrı, 2022).

Yeterlik, bir işi yapabilme gücünü sağlayan ve söz konusu işi devam ettirmeye yarayan özel bilgi, yeti ve donanımlarla ilişkili bir kavramdır (Şahin, 2004; Çelebi, 2014). Bu hususta öğretmen yeterliği, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için gereken bilgi, yeti ve tutumlara sahip olabilme seviyesi olarak ifade edilebilmektedir (Balcı, 2005; Şahin, 2004).

MEB (2006) tarafından öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleğinin etkin ve etkili olarak gerçekleştirilmesi için sahip olunması gereken bilgi, yeti ve tutumlar şeklinde tanımlanmaktadır. Söz konusu yeterlikler temel alınarak öğretmenlerin gerekli bilgi, yeti ve tutumlara sahip olup olmadıkları değerlendirilebilmekte ve zayıf yönler geliştirilebilmektedir (Özyürek, 2008). Millî Eğitim Bakanlığı 2006 yılında öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, yeti ve tutumları içeren genel yeterlikleri belirleyerek yasalaştırmış, 2017 yılında ise güncellenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki yeti, tutum ve değerler olmak üzere üç ana yeterlik alanı ve bu yeterliklerle ilişkili 11 alt yeterlik alanını içermektedir (MEB, 2017). Bu yeterlikler ve alt yeterlikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları

Mesleki Bilgi	Mesleki Yeti	Tutum ve Değerler
Alan bilgisi	Eğitim-öğretimi planlama	Milli, manevi ve evrensel değerler
Alan eğitimi bilgisi	Öğrenme ortamları oluşturma	Öğrenciye yaklaşım
Mevzuat bilgisi	Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	İletişim ve iş birliği
	Ölçme ve değerlendirme	Bireysel ve mesleki gelişim

Kaynak: MEB, 2017.

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin bütün branşlara uygun şekilde uygulanması için güncellenmiştir. Özel eğitimin amacı öğrencilerin toplumsal yapıda maksimum düzeyde bağımsız bir şekilde yaşamalarını sağlayacak becerilerin öğretilmesidir. Bu bireylere sunulacak eğitim-öğretim faaliyetleri nicel ve nitel olarak ne kadar yüksek olursa, öğrencilerin bağımsız yaşamaları ve toplumsal yapıya dahil olmaları da o denli kolay olacaktır (Ergül, Baydık ve Demir, 2013).

2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Alan Yeterlikleri

Özel öğrenme güçlüğü bakımından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin farklı özelliklerdeki öğrencilere hitap edebilmeleri için birçok yetiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretimin her alanında yeterli olmaları beklenememekle birlikte, öğretmenlerin başarılı oldukları alanlarının da birbirinden farklılıklar sergilemektedir (Seferoğlu, 2004).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde baş aktör öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerini izlemekte ve yeri geldiğinde onlarla birebir iletişimde bulunup ilgilenerken, onların eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmelerini sağlamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmekle yükümlü öğretmenler, söz konusu öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları zorluklar ve uyum sürecinin en yakın takipçisi durumundadır (Bayrakçı ve Susam, 2021).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar için planlanan eğitim-öğretim yaklaşım ve stratejileri de birbirlerinden farklı özellikler göstermektedir (Demir, 2005). Bu kapsamda özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların gelişimsel ve eğitsel ihtiyaçlarının da bu öğrencilere özel destek ve eğitim verilerek karşılanması önemlidir (Tanaydı, 1985). Her çocuğun eğitimi için geçerli olduğu gibi özel öğrenme güçlüğü sahibi çocuklar için de eğitimin amacı, yaşadıkları toplumun ayrılmaz ve yararlı birer üyesi olmaları, sosyal olgular edinmeleri, kendilerine güvenlerini artırmaları, yapacakları işte başarılı olmaları, kimseye yük olmaksızın bağımsız bir şekilde yaşamalarıdır (Vassaf, 2011).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların kendileri için ek derslere ihtiyaç duymaları nedeniyle hem eğitimine devam etmekte hem de bireysel veya grup olarak

eğitim-öğretim faaliyetlerine dahil edilmelidir (MEB, 2014). Çocuklara sunulan söz konusu ek eğitim ise genel itibariyle, önceki bölümlerde detaylı olarak anlatılan özel eğitim kavramı kapsamında değerlendirilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü kaynaklı yaşanan sorunlarla başa çıkılabilmesi için öğretmenlerin, özel eğitimin ilke, yöntem ve tekniklerini uygulamaları önemlidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların dikkat, algılama ve bellek problemleri dikkate alındığında, çocukların okul müfredatlarındaki akademik yetilerini geliştirmek amacıyla tek bir yaklaşıma dayalı eğitim-öğretim programlarının yetersiz olacağı düşünölmektedir. Bu kapsamda özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların sınıf düzeyleri ve yaşlarına uygun müdahale ve eğitim-öğretim yöntemlerinin tek olarak ve/veya birkaçının birleştirilerek kullanılması önemlidir (Girli, 2014).

Alanyazın değerlendirildiğinde özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar açısından en iyi eğitim-öğretimin, kaynaştırma ortamında gerçekleştiği görölmektedir. Olumlu bir eğitim-öğretim ortamının oluşabilmesi için öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukları kabul etmeleri, onlara yönelik olumlu tutum sergilemeleri ve etkin eğitim-öğretim programları kullanmaları gerekmektedir (Koç, 2012). Özel öğrenme güçlüğü bulunan ve eğitim ihtiyaçları doğru olarak karşılanamayan çocukların sosyal yaşamları olumsuz olarak etkilenebilecektir (Tanaydı, 1985).

2.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Nitelikleri

Sosyal yapının nitelikleri ile topluma sunulan eğitimin kalitesi birbirine paralel olarak gelişmekle birlikte, sosyal yapının niteliklerinin olumlu yönde geliştirilmesi sürecinde en önemli rolü öğretmenler oynamaktadır. Eğitim sürecinde en önemli unsurlardan biri durumundaki öğretmen, öğrenciyle devamlı iletişim halinde olmakla birlikte, aynı zamanda güncellenen eğitim-öğretim programlarını takip etmekte ve uygulamakta, eğitim-öğretim sürecini düzenlemekte ve yorumlamaktadır (Bandura, 1993). Öğrencilerle zaman geçiren ve eğitim-öğretim faaliyetlerine dahil olan öğretmenlerin bu duruma ilişkin ilgili ve alakalarını yoğunlaştırmaları, hem özel öğrenme güçlüğü sahibi öğrencilerin tanınması hem de bu öğrenciler için gerekli adımların belirlenmesi hususunda önemlidir (Korkut, Keskin ve Can, 2016). Öğretmenlerin, öğrencilerin okul ve sosyal yaşantılarında etkili olduklarının farkında olmaları, yaptıkları işte daha kararlı ve güvenli bir şekilde ilerlemeleri ve bu işlerin sergiledikleri tutumlarda da bir model teşkil ettiklerini bilmeleri gerekmektedir (Enderlin-Lampe, 2002).

Diğer öğretmenlik alanlarına göre farklı çalışma şartlarına sahip özel eğitim öğretmenlerinin, bu duruma paralel olarak bazı niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu kapsamda etkili bir özel eğitim öğretmeni mesleğini değerli olarak hissetmeli, yeterlik duygusuna sahip olmalı ve bazı bireysel özelliklere sahip olmalıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin özel öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme hususunda kişisel özellikleri ile mesleki nitelikleri, bu nitelikleri ne şekilde algıladıkları ve bu nitelikler ile bireysel niteliklerinin birbirine paralel bir şekilde gelişmesi önem arz etmektedir (Efilti ve Çıkılı, 2017).

ABD merkezli Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi tarafından belirlenen özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması mesleki standartlar, “öğretim”, “davranış yönetimi”, “tıbbi destek”, “ebeveynlerle ilişkiler” ve “diğer sorumluluklar” olmak üzere beş başlık altında incelenmektedir (Council for Exceptional Children, 2009).

Öğretim başlığı altında özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler (Council for Exceptional Children, 2009);

- Kendi uzmanlık alanına yönelik olarak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin karşılanması için etkin öğretim yöntem ve programlarının belirlenmesi ve kullanılması,
- Etkili öğretim uygulamaları için gereken öğretim araç-gereçlerinin ve diğer kaynakların kullanılması,
- Öğrencilerin gereksinimlerine uygun ve öğrenmeyi teşvik edici güvenli ve etkili öğretim ortamının oluşturulması,
- Sınıf mevcudu ve iş yükünün, özel gereksinimi bulunan öğrencilerin bireysel eğitim gereksinimlerinin karşılayacak şekilde ayarlanması,
- Özel gereksinimi bulunan öğrencilerin ırk, milliyet, cinsiyet, yaş, inanç, aile kökeni, cinsel yönelim veya yetersizlik durumu gibi farklılıklar dolayısıyla ayrımcılığı engelleyecek değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılması,
- Notlandırma, akademik yükseltme, mezuniyet veya programdan çıkarma kararlarının, özel gereksinimi bulunan öğrencinin bireysel amaçlarına dayandırılması,
- Çeşitli kararların alınabilmesi için okul yönetimi, diğer öğretmenler ve ebeveynlere, nesnel ve etkili kayıt tutma uygulamalarına dayalı güvenilir veriler sağlanması,

- Yazılı onaya dayalı özel şartlar ve yasal gizlilik gerekleri doğrultusunda açıklanan bilgiler dışında olan bilgilerin gizliliğinin korunması olarak ifade edilmektedir.

Davranış yönetimi başlığı altında özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler (Council for Exceptional Children, 2009);

- Özel gereksinimli öğrencilerin onurunu zedelemeyen, temel insan haklarını ihlal etmeyen disiplin yöntem ve davranışsal tekniklerin kullanılması,
- Özel gereksinimli öğrenciler için uygulanacak bireyselleştirilmiş eğitim programlarında, davranış yönetimi uygulamalarıyla ilişkili amaçların açık bir şekilde belirtilmesi,
- Disiplin yöntem ve davranışsal tekniklerin uygun olarak kullanımıyla ilişkili olarak yasaların öngörmüş olduğu düzenlemeler doğrultusunda hareket edilmesi,
- Diğer öğretmenlerin sergilediği uygulamaların özel gereksinimli öğrenciler için zararlı olduğunun fark edilmesi durumunda, bu uygulamaların önlenmesi ve müdahale edilmesi için gereken girişimlerde bulunulması,
- İtici uyaran içeren yöntemlere, sadece diğer yöntemlerin herhangi bir sonuç vermemesi durumunda, ebeveyn ve diğer yasal sorumlularak danışılması şartıyla başvurulması olarak ifade edilmektedir.

Tıbbi destek başlığı altında özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler (Council for Exceptional Children, 2009);

- Eğitim almadığı alanda destek hizmetleri sunulması beklendiğinde, söz konusu hizmeti sunmadan önce yeteri seviyede eğitim ve danışmanlık alınması,
- Tıbbi tedavi uygulamakla yükümlü olmamakla beraber, talep edilmesi durumunda, yasal düzenlemeler doğrultusunda ve yetkili bir doktorun takibi kapsamında özel gereksinimli öğrencinin tıbbi tedavisinin uygulanması,
- Tıbbi tedavinin özel gereksinimi bulunan öğrencinin davranışlarında neden olduğu değişimlerin not alınması ve uzmanlara bildirilmesi olarak ifade edilmektedir.

Ebeveynlerle ilişkiler başlığı altında özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler (Council for Exceptional Children, 2009);

- Ebeveynlerle etkili iletişim kurulması, iletişim sürecinde teknik terminoloji kullanımından kaçınılması, ebeveynlerin birincil dilinin ve gerekli olması durumunda diğer iletişim yöntemlerinin kullanılması,
- Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili özel eğitim hizmetlerinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde ebeveynlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanılması,
- Ebeveynlerle kurulan etkileşim sürecinde özel yaşama ve gizliliğe saygı gösterilmesi,
- Etkili program ve yöntemlerin kullanılarak ebeveynlere eğitim fırsatlarının sunulması,
- Ebeveynlerin, çocuklarının eğitim hakları ve söz konusu hakları ihlal edici uygulamalar kapsamında bilgilendirilmesi,
- Özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin kültürel farklılıklarının farkında olunması ve bu farklılıklara saygı gösterilmesi,
- Ev ve yakın çevrenin, özel gereksinimi bulunan çocukların davranış ve durumunu etkilediğinin farkında olunması olarak ifade edilmektedir.

Diğer sorumluluklar başlığı altında özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler (Council for Exceptional Children, 2009);

- Devletin özel gereksinimli bireylere sunmuş olduğu eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi için devamlı çaba sergilenmesi,
- Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim ve ilişkili hizmetlerin niteliğinin artması için diğer meslek gruplarıyla iş birliği yapılması,
- Kaynak yetersizliklerinin yöneticilere bildirilmesi ve iyileştirme talebinde bulunulması,
- Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim ortamına uygun olarak yerleştirilme durumlarının takip edilmesi ve gerekli durumlarda itiraz edilmesi,
- Özel gereksinimli öğrencilerin ücretsiz eğitim alma hakkı ile diğer haklarının takipçisi olunması olarak ifade edilmektedir.

2.4. Özel Eğitim Öğretmenleri ve Çocuk Sevgisi

Öğretmenliğin en önemli niteliklerinden biri çocuk sevgisidir. Nitekim çocuk sevgisi olmayan, çocuklarla zaman geçirmekten zevk almayan bir bireyin öğretmenlik yeterliklerine sahip olması beklenemez (Ercan, 2014).

Çocuk sevgisinin gerektirmiş olduğu teorik ve pratik davranışların sergilendiği ortamlarda çocuklar daha sağlıklı bir şekilde sosyalleşecektir. Okullar da tıpkı aile ortamı gibi çocuklar için bir sosyalleşme ortamıdır. Bu kapsamda öğretmen ise bir “sosyalleştirme ajanıdır”. Öğretmen sevgisini hisseden çocuk kendisini değerli olarak benimseyecek, yeni şeyleri öğrenmekten ve denemekten çekince duymayacaktır. Öğrenciler, sevdikleri öğretmenlerin derslerine daha çok ilgi gösterecek ve bu durum ise öğretmenin sorumluluklarının artmasına ortam hazırlayacaktır. Bu kapsamda, çocukların sosyal yaşama başarılı olarak dahil olabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasının birincil sorumlusu öğretmenlerdir (Keskin, 2013). Öğretmenlerin öğrencilere sevgisini göstermekten kaçınmaması gerekmektedir (Sönmez, 1997). Nitekim öğretmenlerin çalışma alanlarının çocuklar olması sebebiyle çocuk sevgisi hususunda duyarlı olmaları ve bu duyguya sahip olmaları gerekmektedir (Gelbal ve Duyan, 2010; Ergün ve Özdaş, 1999).

Öğretmenlerin çocuk sevgisine sahip olması, özel öğrenme güçlüğü sahibi öğrencilerle çalışan öğretmenler için daha da önemli bir husustur. Öğretmenlerin, öğrencilerinin fiziki, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişimleri kaynaklı olarak gelişen farklılıkları anlamaları, onlara gereken sevgi ve ilgiyi göstermeleri önemlidir (Ercan, 2014).

2.5. İlgili Alanda Yapılan Çalışmalar

Brownell ve Pajares (1999) tarafından yapılan araştırmada öğrenme ve davranış problemleri olan öğrencileri kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve algılanan başarı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğretmenlerin öğrenme ve davranış sorunları olan öğrencilere eğitim verme konusundaki yeterlik inançlarının kaynaştırma özel eğitim öğrencilerine eğitim verme konusundaki algılanan başarıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen eğitim programının, kaynaştırma uygulamalarının olduğu okul öncesi sınıflarda öğretmenler ve özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin sınıf yönetim strateji görüşleri ve sınıf yönetimine dair öz yeterliklerini olumlu olarak etkilediği ve özel öğrenme güçlüğü sahibi öğrencilerle olan çatışma durumunun azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte

özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olumlu davranışlarında artışların olduğu ve sorunlu davranışlarda azalmaların yaşandığı belirlenmiştir.

Emre ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü sahibi öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik yetileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin derslerde akış oluşturmak ile dikkate alma, motive etme, derse odaklanma, dikkat toplama ve olumlu tutum arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Eyo ve Nkanga (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleme yeterliliği araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olduğundan şüphelenilen öğrencileri belirleme konusundaki yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu ve öğretmenlerin yeterliklerindeki farklılıkların cinsiyet, eğitim niteliği ve mesleki statü ile ilgili olabileceğini, ancak öğretmenlik deneyimi ile ilgili olmadığını görülmüştür. Bazı kişisel değişkenlerin, öğretmenlerin şüpheli öğrenme güçlüğü vakası olan öğrencileri belirlemedeki yeterlik düzeyinin yordayıcısı olduğu, bazılarının ise olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ambarin, Ud Din ve Jehan (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yönetim stratejileri eğitiminin ilköğretimde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre başa çıkma stratejileri konusunda öğretmen eğitimi sağlamanın, öğrenme güçlüğü olan ilköğrencilerinin akademik performansını artırmada başarılı bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlere zorluklarla başa çıkma stratejileri konusunda eğitim vermenin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik sonuçlarını önemli ölçüde iyileştirebileceğini göstermektedir. Araştırma, zorluklarla başa çıkma stratejileri konusunda ek öğretmen eğitiminin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarıya ulaşmalarına yardımcı olma becerilerini artıracığı belirtilmektedir.

Alanyazın değerlendirildiğine özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle rehabilitasyon merkezlerinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının araştırıldığı bir çalışmanın varlığına rastlanmamıştır. Bu kapsamda bu çalışma, özel öğrenme güçlüğü sahibi öğrencilerle rehabilitasyon merkezlerinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel

öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının doğrudan araştırılacağı bir araştırma olması bakımından diğer araştırmalardan ayrılmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi, deney, gözlem ve ölçmelerin tekrarlanma ihtimalinin olduğu ve objektif bir şekilde gerçekleştirildiği araştırma yöntemidir. Nicel araştırma kapsamında araştırma konusu ile ilgili, araştırma evrenini temsil edecek örneklemden sayısal veriler edinilmekte ve araştırma problemleri ve hipotezleri kapsamında sınınanarak araştırma sonucuna ulaşılmaktadır. Başka bir deyişle nicel araştırmalarda amaç, araştırma konusu ile ilgili yoğun bir analiz değil, daha yüzeysel ve sayısal verilere dayalı bir sonuç elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada model olarak nicel araştırma yöntemi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumun betimlenmesinin amaçlandığı bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011). Betimsel tarama modeli, geniş örneklem gruplarında gerçekleştirilen ve bir grup içinde bulunan öğretmenlerin, araştırılan olgu veya olaya dair görüş ve tutumlarının değerlendirildiği, olgu ve olayların betimlenmesinin amaçlandığı bir araştırma modelidir (Karakaya, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili'ndeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 200 çocuk gelişimi mezunu öğretmen oluşturmuştur. Örneklem oluşturulmasında gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler dahil edilmiştir. Örneklem grubuna, uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Büyüköztürk ve ark., (2010), uygun örnekleme yöntemini zaman, işgücü gibi var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlamışlardır.

3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımları

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının araştırılacağı bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Katılımcılar, İstanbul ilinde MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin rehabilitasyonunda çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma, çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının ölçülmesiyle sınırlıdır.
- Araştırma, çalışma konusuna dair araştırmacının ulaşabildiği kaynakların sağlamış olduğu verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi ve edinilen verilerin yorumlanmasında geçerli varsayımlar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin, demografik bilgi formu ve ölçme aracına samimi ve gerçeği yansıtacak yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının (Demografik Bilgi Formu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği) araştırmanın amaçları doğrultusundaki verileri elde etmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.

3.4. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda bu amaca ulaşmak için aşağıda belirtilen soruların yanıtları aranmıştır:

1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları ne seviyededir?
2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları

öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.5. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan ve öğretmenlerin bazı sosyo-demografik özelliklerine yönelik soruların yer aldığı “Demografik Bilgi Formu” ve Deniz ve Sarı (2021) tarafından geliştirilen “Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

3.5.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan “Demografik Bilgi Formu”, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, sahip oldukları çocuk sayısı ve mesleki deneyimini belirlemeye yönelik soruların beş sorudan oluşmaktadır. Demografik Bilgi Formu Ek-3’te sunulmuştur.

3.5.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği

Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Deniz ve Sarı (2021) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçek; özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği, (1-13. maddeler), özel öğrenme güçlüğü

akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (14-23. maddeler) ve özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği (24-33. maddeler) olmak üzere üç faktör ve toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa Güvenirliği katsayısı .98 olup, Kök Ortalama Kare Hatası (RMSEA) değeri .07'dir. Ölçek, 5'li Likert tipi olup, ifadelerin puan değeri yanlarında verilmiştir: “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Tamamen Katılıyorum (5)”. Ölçek maddelerinin her birinden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Bu kapsamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Ek-4'te sunulmuştur.

3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının ortaya konulmasını amaçladığından, ölçme araçları özel öğrenme güçlüğü sahibi öğrencilerle çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlere uygulanmıştır. Hedef gruba ulaşmak için Üniversite Etik Kurul Onayı alınmıştır (EK-1). Ardından belirlenen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlere sosyal medya üzerinden ulaşılarak araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere çevrimiçi ortamda “Gönüllü Katılım Formu” sunulmuş ve onaylamaları istenmiştir (EK-2). Ölçme araçları ile ilgili uygulama sürecine yönelik gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından çevrimiçi ortamda hazırlanan anket formu linki, Gönüllü Katılım Formunu onaylayan öğretmenlere anket formu gönderilerek araştırmanın veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere çevrimiçi olarak verilen ölçme araçlarının doldurulması için herhangi bir süre sınırlaması söz konusu olmamıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Anket formları aracılığıyla edinilen veriler SPSS 22 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlere dair bilgilere ait kategorik parametreler için tanımlayıcı istatistiklerden sayı (n) ve oran (%) kullanılmıştır. Hipotezlerin test edilmesine geçilmesinden önce ölçek boyut ve alt boyutlarının saptanması için faktör analizinden yararlanılmıştır. Oluşan faktörlerin güvenilirlikleri Cronbach's Alpha kat sayısı aracılığıyla ölçülmüştür. Hipotezlerin test edilmesi için, kullanılan değişkenlerin

yapısı ve verilerin özelliklerine uygun olacak şekilde parametrik ve parametrik olmayan istatistik yöntemlerden yararlanılmıştır. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden alınan puan sürekli değişkendir ve araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ele alınmıştır. Bağımlı değişkenin evrendeki dağılımının normal olduğu kabul edilmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenini ise öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu özelliklerine göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada bağımsız değişkenin kategori sayısı iki olduğunda “t” testi; kategori sayısı ikiden çok olduğunda ise “F” testi kullanılmıştır. F testinde manidar farklılık bulunduğu, ikili karşılaştırmalar için “Post Hoc Tukey” testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan edinilen veriler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları, öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri ve diğer tanımlayıcı bilgilere göre analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerden edinilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Çalışmaya katılan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulguların tanımlayıcı istatistiklere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir. Bu tabloda sosyo-demografik değişkenler cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı ve mesleki hizmet süresi olarak ele alınmıştır.

Tablo 4. Demografik değişkenlerle ilgili bulgular

Demografik değişkenler		Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	180	90
	Erkek	20	10
Yaş	20-25	60	30
	26-30	62	31
	31-35	37	18,5
	36 ve üzeri	41	20,5
Medeni durum	Bekar	111	55,5
	Evli	89	44,5
Çocuk sayısı	0	132	66
	1	38	19
	2 ve üstü	30	15
Mesleki hizmet süresi	1 yıldan az	5	2,5
	1-5 yıl	100	50
	6-10 yıl	38	19
	11 yıl ve üstü	57	28,5
Toplam		200	100

Tablo 4'te öğretmenlerin demografik değişkenlerine yönelik bulgular verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin büyük bir kısmının kadın (n: 180) olduğu, bunu erkek (n: 20) öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Yaş değişkeni bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun 26-30 (n: 62) yaş grubunda olduğu, bunu sırasıyla 20-25 (n: 60), 36 ve üzeri (n: 41) ve 31-35 yaş grubundaki (n: 37) öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Medeni durum bakımından değerlendirildiğinde

öğretmenlerin yarısından fazlasının bekar (n: 111) oldukları, bunu evli (n: 89) öğretmenlerin izledikleri görülmektedir. Çocuk sayısı bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun hiç (n: 132) çocuk sahibi olmadıkları, bunu bir (n: 38) ve iki ve daha fazla çocuk sahibi (n: 30) öğretmenlerin izledikleri görülmektedir. Mesleki hizmet süresi bakımından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yarısının 1-5 yıl (n: 100) mesleki hizmet süresine sahip oldukları, bunu sırasıyla 11 yıl ve üstü (n: 57), 6-10 yıl (n: 38) ve 1 yıldan az (n: 5) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin izledikleri görülmektedir.

4.2. Çalışmada Kullanılan Ölçek Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Bu bölümde; ölçeklerin geçerlik ve güvenirliklerini belirlemek için ölçeklerin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) testi, normallik testi ve güvenirlik testi bulguları değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin örneklem büyüklüğü, en düşük ve en yüksek tutum puanı, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğine dair basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri

Ölçekler	n	Min	Max	M	SS	Kurtosis	Skewness
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	200	40.00	200.00	150.17	15.30	1.328	1.36

Tablo 5'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden aldıkları en düşük puan 40, en yüksek puan ise 200 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin bu ölçeğe ilişkin ortalama puanı 150,17 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğine dair olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada grupların normal dağılım gösterme durumlarının değerlendirilmesi için normallik testi için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 5'ten de görülebileceği gibi basıklık değerinin 1.328, çarpıklık değerinin ise 1.36 olduğu belirlenmiştir. Basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri-1.5 ile 1,5 arasında olduğunda, bu değerlerin normal dağılım sergilediği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik testi değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Normallik testi değerleri

Ölçekler	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	,954	200	,632

Tablo 6’da araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik testi değerleri gösterilmiştir. Ölçek değerlerinin normal dağılım sergileme durumlarına bakıldığında, kullanılan tüm ölçeklerin $p>0,05$ değerini sağladığı görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cronbach’s Alpha
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	Özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği	0,932
	Özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği	0,913
	Özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği	0,932

Tablo 7’de araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analiz değerleri verilmiştir. Cronbach’s Alpha katsayılarının değerlendirilmesi hususunda yararlanılan kriterler şu şekildedir (Özdamar, 2004):

- $\leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Güvenirlik analizi sonuçları; özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik ölçeği ve alt ölçeklerinde güvenilirlik katsayısının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermiştir. Maddelerin hiçbirinde toplam korelasyon değeri ile negatif yönlü bir ilişki bulunmamaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ve t-testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları

Ölçekler	n	\bar{x}	SS	t	P
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	200	25,72	,612	2,720	,001*
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Bilgi Yeterliği	200	23,53	,557	1,738	,000*
Özel Öğrenme Güçlüğü Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği	200	23,32	,527	1,612	,004*
Özel Öğrenme Güçlüğü Mesleki Bilgisi Yeterliği	200	23,27	,513	1,601	,002*

* $p \leq 0,05$

Tablo 8’de öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algıları ve alt boyutları arasındaki farklılığın analiz edildiği t-testi sonuçları gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği ile [$t(612)= 2,720$; $p < 0,05$], Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Bilgi Yeterliği alt boyutu [$t(557)=1,738$; $p < 0,05$], Özel Öğrenme Güçlüğü Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği alt boyutu [$t(527)=1,612$; $p < 0,05$] ve Özel Öğrenme Güçlüğü Mesleki Bilgisi Yeterliği alt boyutu [$t(513)=1,601$; $p < 0,05$] puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarını belirlemek amacıyla uygulanan t-testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puanlarının t-testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	P
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	Kadın	180	25,62	,625	2,627	,012*
	Erkek	20	23,27	,523		
Özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği	Kadın	180	25,57	,512	1,629	,003*
	Erkek	20	23,18	,427		
Özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği	Kadın	180	25,53	,501	1,617	,004*
	Erkek	20	23,13	,422		
Özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği	Kadın	180	25,42	,500	1,612	,002*
	Erkek	20	23,17	,420		

* $p \leq 0,05$

Tablo 9’da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına yönelik bulgular verilmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(2,627); $p < 0,05$]. Kadın öğretmenlerin öğretmen yeterlik algıları ($\bar{x}=25,62$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=23,27$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlik yeterlik algısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(1,629); $p < 0,05$]. Kadın öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna yönelik algıları ($\bar{x}=25,57$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=23,18$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna yönelik algılar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(1,617); $p < 0,05$]. Kadın öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliğine yönelik algıları ($\bar{x}=25,53$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=23,13$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutu yeterlik algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü meslek bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(1,612); p<0,05]. Kadın öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü meslek bilgisi yeterlik algıları (\bar{x} =25,42), erkek öğretmenlere (\bar{x} =23,17) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

4.5. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait Puan Ortalamaları ve Anova Sonuçları

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına yönelik bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin yaş değişkenine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin yaşlarına göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik ölçeği puanlarının puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

Ölçekler	Yaş	n	\bar{x}	SS	F	P	Post Hoc Tukey
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	20-25 ¹	60	23,28	,527	2,367	,000*	4>3
	26-30 ²	62	23,37	,555			
	31-35 ³	37	24,42	,617			
	36 ve üzeri ⁴	41	25,52	,622			
Özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği	20-25 ¹	60	23,12	,500	1,733	,001*	4>3
	26-30 ²	62	23,27	,516			
	31-35 ³	37	24,35	,517			
	36 ve üzeri ⁴	41	25,46	,522			
Özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği	20-25 ¹	60	23,02	,442	1,725	,000*	4>3
	26-30 ²	62	23,22	,461			
	31-35 ³	37	24,37	,500			
	36 ve üzeri ⁴	41	25,42	,515			
Özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği	20-25 ¹	60	23,17	,432	1,703	,000*	4>3
	26-30 ²	62	23,28	,437			
	31-35 ³	37	24,32	,462			
	36 ve üzeri ⁴	41	25,37	,513			

*p<0,05

Tablo 10'da öğretmenlerin yaş değişkenine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına yönelik bulgular verilmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin yeterlik algıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2,367); p<0,05]. 36 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmen yeterlik algıları (\bar{x} = 25,52) sırasıyla 31-35 (\bar{x} =24,42); 26-30 (\bar{x} =23,37) ve 20-25 (\bar{x} =23,28) yaş

grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlik yeterlik algısı ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t (1,733); p<0,05]. 36 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği puanları (\bar{x} =25,46) sırasıyla 31-35 (\bar{x} =24,35); 26-30 (\bar{x} =23,27) ve 20-25 (\bar{x} =23,12) yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna yönelik algılar ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t (1,725); p<0,05]. 36 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi puanları (\bar{x} =25,42) sırasıyla 31-35 (\bar{x} =24,37); 26-30 (\bar{x} =23,22) ve 20-25 (\bar{x} =23,02) yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutu yeterlik algıları ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü meslek bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(1,703), p<0,05]. 36 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği puanları (\bar{x} =25,37) sırasıyla 31-35 (\bar{x} =24,32); 26-30 (\bar{x} =23,28) ve 20-25 (\bar{x} =23,17) yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

4.6. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait Puan Ortalamaları ve t-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına yönelik bulgular Tablo 11’de verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ve t-Testi sonuçları

Ölçekler	Medeni Durum	n	\bar{x}	SS	t	P
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	Bekar	111	22,22	,624	2,616	,055**
	Evli	89	22,17	,525		
Özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği	Bekar	111	22,16	,515	1,154	,051**
	Evli	89	22,04	,501		
Özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği	Bekar	111	22,15	,522	1,314	,061**
	Evli	89	22,01	,518		
Özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği	Bekar	111	22,17	,518	1,317	,066**
	Evli	89	22,03	,512		

**p> 0,05

Tablo 11’de öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına yönelik bulgular verilmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin yeterlik algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(2,616); p>0,05]. Bu bulgu, öğretmenlik yeterlik algısı ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(1,154), p>0,05]. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna yönelik algılar ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(1,314); p>0,05]. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutu yeterlik algıları ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü meslek bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(1,317); p>0,05]. Bu bulgu, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.7. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayılarına Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait Puan Ortalamaları ve Anova Sonuçları

Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına yönelik bulgular Tablo 12’de verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır.

Tablo 12. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayılarına göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

Ölçekler	Çocuk Sayısı	n	\bar{x}	SS	F	P	Post Hoc Tukey
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	0 ¹	132	23,46	,612	2,613	,001*	3>2
	1 ²	38	24,51	,613			
	2 ve üzeri ³	30	25,62	,622			
Özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği	0 ¹	132	23,32	,521	1,342	,003*	3>2
	1 ²	38	24,46	,535			
	2 ve üzeri ³	30	25,52	,555			
Özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği	0 ¹	132	23,30	,513	1,321	,005*	3>2
	1 ²	38	24,43	,532			
	2 ve üzeri ³	30	25,50	,537			
Özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği	0 ¹	132	23,35	,512	1,316	,006*	3>2
	1 ²	38	24,46	,523			
	2 ve üzeri ³	30	25,48	,526			

*p≤ 0,05

Tablo 12’de öğretmenlerin çocuk sayılarına göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına yönelik bulgular verilmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin yeterlik algıları sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2,613); p<0,05]. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla uygulanan Post Hoc Tukey testi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda, 2 ve üzeri çocuk sahibi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik seviyelerinin, 1 çocuk sahibi öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre 2 ve üzeri çocuk sahibi olan öğretmenlerin yeterlik algıları (\bar{x} =25,62) sırasıyla 1 çocuk sahibi (\bar{x} =24,51) ve hiç çocuk sahibi olmayan (\bar{x} =23,46) öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlik yeterlik algısı ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (1,342), $p<0,05$]. 2 ve üzeri çocuk sahibi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği puanları ($\bar{x}=25,52$) sırasıyla 1 çocuk sahibi ($\bar{x}=24,46$) ve hiç çocuk sahibi olmayan ($\bar{x}=23,32$) öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna yönelik algılar ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (1,321), $p<0,05$]. 2 ve üzeri çocuk sahibi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi puanları ($\bar{x}=25,50$) sırasıyla 1 çocuk sahibi ($\bar{x}=24,43$) ve hiç çocuk sahibi olmayan ($\bar{x}=23,30$) öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutu yeterlik algıları ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü meslek bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (1,316), $p<0,05$]. 2 ve üzeri çocuk sahibi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği puanları ($\bar{x}=25,48$) sırasıyla 1 çocuk sahibi ($\bar{x}=24,46$) ve hiç çocuk sahibi olmayan ($\bar{x}=23,35$) öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları ile çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

4.8. Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Süresine Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Algılarına Ait Puan Ortalamaları ve Anova Sonuçları

Öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına yönelik bulgular Tablo 13'te verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır.

Tablo 13. Öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

Ölçekler	Mesleki Hizmet Süresi	n	\bar{x}	SS	F	P	Post Hoc Tukey
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	1 yıldan az ¹	5	23,28	,612	2,472	,000*	4>3
	1-5 yıl ²	97	23,36	,613			
	6-10 yıl ³	38	24,42	,622			
	11 yıl ve üzeri ⁴	57	25,53	,637			
Özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği	1 yıldan az ¹	5	23,22	,462	1,362	,001*	4>3
	1-5 yıl ²	97	23,32	,500			
	6-10 yıl ³	38	24,37	,515			
	11 yıl ve üzeri ⁴	57	25,46	,523			
Özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği	1 yıldan az ¹	5	23,12	,422	1,322	,000*	4>3
	1-5 yıl ²	97	23,28	,462			
	6-10 yıl ³	38	24,32	,513			
	11 yıl ve üzeri ⁴	57	25,43	,522			
Özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği	1 yıldan az ¹	5	23,02	,432	1,302	,003*	4>3
	1-5 yıl ²	97	23,26	,437			
	6-10 yıl ³	38	24,27	,502			
	11 yıl ve üzeri ⁴	57	25,46	,513			

*p≤ 0,05

Tablo 13'te öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarına yönelik bulgular verilmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin yeterlik algıları mesleki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (2,472); p<0,05]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında yapıldığını karşılaştırmak için uygulanan Post Hoc Tukey testi sonuçlarına göre tüm gruplarda 11 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik seviyelerinin, 6-10 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre 11 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresi sahibi öğretmenlerin öğretmen yeterlik algıları (\bar{x} =25,53) sırasıyla 6-10 yıl (\bar{x} =24,42); 1-5 yıl (\bar{x} =23,36) ve 1 yıldan az (\bar{x} =23,28) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlik yeterlik algısı ile mesleki hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları mesleki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (1,362), p<0,05]. 11 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresi sahibi öğretmenlerin özel

öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği puanları ($\bar{x}=25,46$) sırasıyla 6-10 yıl ($\bar{x}=24,37$); 1-5 yıl ($\bar{x}=23,32$) ve 1 yıldan az ($\bar{x}=23,22$) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği alt boyutuna yönelik algılar ile mesleki hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları mesleki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (1,322), $p<0,05$]. 11 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresi sahibi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi puanları ($\bar{x}=25,43$) sırasıyla 6-10 yıl ($\bar{x}=24,32$); 1-5 yıl ($\bar{x}=23,28$) ve 1 yıldan az ($\bar{x}=23,12$) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi alt boyutu yeterlik algıları ile mesleki hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü meslek bilgisi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları mesleki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F (1,302), $p<0,05$]. 11 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresi sahibi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliği puanları ($\bar{x}=25,46$) sırasıyla 6-10 yıl ($\bar{x}=24,27$); 1-5 yıl ($\bar{x}=23,26$) ve 1 yıldan az ($\bar{x}=23,02$) mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü mesleki bilgi alt boyutuna ilişkin yeterlik algıları ile mesleki hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu 200 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algılarının ortaya konulmasıdır. Araştırmada Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği puanlarının sosyo-demografik verilere göre incelenmiş, çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş, çocuk sayısı ve mesleki hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş ancak, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yeterlik algıları ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1. Birinci Araştırma Problemine Yönelik Tartışma

Araştırma sonucuna göre, araştırma soruları kapsamında varsayılan önermelerin desteklendiği ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü alanında yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yiğiter (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanında yeterli olduklarını belirlemiştir. Shetty ve Rai (2014)'de yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü'nün bir alt türü olan disleksi alanında yeterlik sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Cornoldi ve arkadaşlarının (2016) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilişkili farkındalık ve tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanında yeterlik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Menon'un (2016) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne yönelik yeterlik sahibi oldukları görülmektedir. Alanyazındaki bu bulgular, sunulan çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

5.2. İkinci Araştırma Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmada; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının, cinsiyetlerine göre anlamlı yönde etkilendiği belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu

görülmektedir. Yiğiter (2005) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre etkilendiği ve bu kapsamda kadın öğretmenlerin öğretmenlik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Shetty ve Rai (2014) yaptıkları araştırmada özel öğrenme güçlüğü alanındaki öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği, bu kapsamda kadın öğretmenlerin yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Sivrikaya, Karabulut ve Uçar (2023) öğretmenlerin cinsiyetlerinin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde etkilediğini; kadın öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Alanyazından elde edilen bu bulguların, sunulan çalışmanın bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

5.3. Üçüncü Araştırma Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmada; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söz konusu anlamlı farklılığın 36 ve üzeri yaştaki öğretmenlerde daha yüksek olduğu öğretmenlerin yaşı küçüldükçe yeterlik algılarının azaldığı belirlenmiştir. Yani, 36 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterliklerinin, sırasıyla 31-35, 26-30 ve 20-25 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Al Khatib (2007) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin yaş gruplarına göre özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterliklerinin anlamlı olarak etkilendiği, genç öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterliklerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Pop ve Ciascai (2013) araştırmalarında öğretmenlerin yaşları ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, yaş durumu ilerledikçe özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterliklerinin olumlu olarak arttığını belirtmiştir.

5.4. Dördüncü Araştırma Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmada; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Acharya (2016) yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin medeni durumları ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir. Pop ve Ciascai (2013) yapmış

olduğu araştırmalarında, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yeterlik algılarının medeni durumlarına göre anlamlı bir değişiklik sergilemediğini belirtmişlerdir. Sivrikaya, Karabulut ve Uçar (2023) tarafından yapılan araştırmada, özel öğrenme güçlüğü öğretmenlerinin medeni durumları ile öğretmenlik yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir. Görüldüğü gibi alanyazından elde edilen bu bulgular, sunulan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

5.5. Beşinci Araştırma Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmada; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin çocuk sayıları ile Özel Öğrenme Güçlüğü Yeterlik Ölçeği puanları arasından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, söz konusu farklılığın iki ve daha fazla çocuğa sahip öğretmenlerde bir çocuklu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Shetty ve Rai (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayıları ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, çocuk sayısı fazla olan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yeterlik algılarının, çocuk sayısı daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Acharya (2016) yapmış olduğu araştırmada çocuk sayısı fazla öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yeterlik algılarının, çocuk sayısı az öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Cornoldi ve arkadaşları (2018) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin çocuk sayıları ile özel öğrenme güçlüğü arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, çocuk sayısı fazla olan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar sunulan araştırmadan elde edilen sonuçlarla tutarlıdır.

5.6. Altıncı Araştırma Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmada; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının, mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı yönde etkilendiği belirlenmiştir. Buna göre mesleki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterliklerinin, sırasıyla 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 1 yıldan az mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri arttıkça özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları da artmaktadır. Brownell ve Pajares (1999) yaptıkları araştırmalarında,

mesleki hizmet süresi ile öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, mesleki hizmet süreleri yüksek öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Shetty ve Rai (2014) tarafından yapılan araştırmada, mesleki hizmet süresinin özel öğrenme güçlüğü yeterliğini anlamlı şekilde yordadığı, mesleki hizmet süresi arttıkça özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının da arttığı görülmüştür. Acharya (2016) yaptığı araştırmada mesleki hizmet süresi yükseldikçe özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının arttığını belirtmiştir. Alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bu bulguların, sunulan çalışma bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanı yeterlik algılarının ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda bu çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algısı cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip oldukları çocuk sayısı ve mesleki hizmet sürelerine göre değerlendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanı yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; cinsiyet ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, kadın öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının erkek öğretmenlerin yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığında; yaş ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaş ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algıları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısının en yüksek (36 ve üzeri) yaş grubundaki öğretmenlerde olduğu, bunu sırasıyla (31-35), (26-30) ve (20-25) yaş grubundaki öğretmenlerin izlediği belirlenmiştir. Yani, öğretmenlerin yaşı ilerledikçe özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı ile medeni durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında; medeni durum ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı ile sahip oldukları çocuk sayıları arasındaki ilişkiye bakıldığında; çocuk sayısı ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sayısı ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısının en yüksek (iki ve üzeri) çocuk sahibi öğretmenlerde olduğu, bunu sırasıyla (bir çocuk sahibi) ve (hiç çocuğu olmayan) öğretmenlerin izlediği belirlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı ile çocuk sayısı değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğretmenlerin çocuk sayıları arttıkça özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısının artış gösterdiği görülmüştür.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı ile mesleki hizmet süresi arasındaki ilişkiye bakıldığında; mesleki hizmet süresi ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mesleki hizmet süresi ile özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısının en yüksek (11 yıl ve üzeri) mesleki hizmet süresi grubundaki öğretmenlerde olduğu, bunu sırasıyla (6-10 yıl), (1-5 yıl) ve (1 yıldan az) mesleki hizmet süresi grubundaki öğretmenlerin izlediği belirlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü alanı yeterlik algısı ile mesleki hizmet süresi değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri arttıkça özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algısının artış gösterdiği görülmüştür.

Sonuç olarak; çocuk gelişimi eğitimi alan ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı yeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı yeterlik algıları ile cinsiyetleri, yaşları, sahip oldukları çocuk sayısı ve mesleki hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre; ileri yaştaki öğretmenlerin genç öğretmenlere göre, çocuk sayısı fazla olan öğretmenlerin bir çocuk sahibi veya çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre; mesleki hizmet süresi yüksek olan öğretmenlerin mesleki hizmet süresi az olan öğretmenlere

göre özel öğrenme güçlüğü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve bu değişkenlerin özel öğrenme güçlüğü öğretmen yeterlik algılarını yordadığı ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacılara, toplum ve kamuya ve öğretmenlere yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerle çalışılmıştır. İleride yapılabilecek benzer araştırmalar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan ancak çocuk gelişimi mezunu olmayan farklı alanlardan mezun öğretmen grupları ve yöneticilerle gerçekleştirilebilir.
- İleride yapılabilecek benzer araştırmalarda, farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılacak araştırmanın kapsamı daha da genişletilebilir.
- Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanında desteğe gereksinim duydukları alanlar belirlenebilir.

Toplum ve Kamuya Yönelik Öneriler:

- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan çocuk gelişimi mezunu öğretmenler, ihtiyaç duydukları alanlarda ilgili bakanlıklar, bakanlıklara bağlı müdürlükler ve sivil toplum kuruluşları iş birliği ile düzenlenecek hizmet içi eğitim kurs ve seminerleri ile akademik ve psikolojik yönden desteklenebilirler.
- Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuklar ve ailelerine destek olabilmek için toplumun bilinçlendirilmesi ve bu konuda farkındalık yaratabilmek için yazılı ve görsel medyada kamu spotu olarak kısa görsel ve videolar kullanılabilir.
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlere; yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, kamu kurum ve kuruluşları tarafından gereken sosyal, ekonomik ve psikolojik destek sunulabilir.
- Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuklar için erken çocukluk döneminde özel eğitim programları düzenlenebilir ve mevcut programlar yeniden gözden geçirilebilir.

- Öğretmenlere, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla daha iyi nasıl yaklaşım sergileyebilecekleri, özel öğrenme güçlüğü yaşamayan veya farklı gelişimsel sorunlara sahip çocuklardan salt belli açılardan eksikliklerinin bulunduğu durumlara yönelik farkındalıklarının artırılmasına yönelik eğitimsel ve sosyal destek olanakları sunulabilir.
- Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ve ailelerine psiko-sosyal ve ekonomik destek sunularak, öğretmenlerin üzerindeki yüklerin azaltılması ve ailelerin farkındalıklarının artırılması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin sorunlarla başa çıkma yetilerinin artırılması ve desteklenmesi için öğretmen merkezli destek hizmetleri sağlanabilir.
- Çocuk gelişimi bölümünün müfredatındaki özel eğitimle ilgili derslerin sayısı artırılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenler, özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuk sahibi aileleri iletişimsel ve sosyal alanlarda bilinçlendirebilir. Bu şekilde onların çocuklarına nasıl yaklaşım sergileyebileceği konusunda farkındalık oluşmasını sağlayabilirler.
- Öğretmenler, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları yaşadıkları güçlükler hususunda sosyal, psikolojik ve iletişimsel olarak destekleyerek, çocukların sosyal yaşama kazandırılmasına katkı sağlayabilirler.
- Öğretmenler özel öğrenme güçlüğü alanında çeşitli hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak katılarak hem kendi kariyerlerini geliştirebilir hem de çocukların gelişimlerinde daha aktif rol oynayabilirler.
- Öğretmenler, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla iletişim kurma hususunda, çocukların yaşadığı güçlüğü göre iletişim kurma becerilerini geliştirebilirler.
- Öğretmenler, aynı alanda çalışan meslektaşları ile iletişim sağlayarak yaşadıkları sorunlarını, deneyimlerini, bilgi ve becerilerini paylaşabilirler.
- Öğretmenler, özel öğrenme güçlüğü alanındaki kanıt temelli uygulamaları takip edebilirler.
- Öğretmenler, özel eğitim öğretmenleriyle ve diğer uzmanlarla iş birliği içinde çalışabilirler.

KAYNAKÇA

- Acharya, K. P. (2016). Fostering critical thinking practices at primary science classrooms in Nepal. *Research in Pedagogy*, 6(2), 1-7.
- Akçamete, G., Doğru, S., Şahbaz, Ü., Akoğlu, G., Piştav Akmeşe, P., Şafak, P., Ardıç, A., Bildiren, A., Fırat, T., Arıkan, M., Bilgiç, H. C. ve Demiryürek, P. (2021). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçin, N. (2003). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Akçin, N. (2013). Comparison of two instructional strategies for students with autism to read sight words. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 85-106.
- Al Khatib, J. M. (2007). A survey of general education teachers' knowledge of learning disabilities in Jordan. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 22(1), 72-76.
- Altinkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ambarin, S., Ud Din, M.N. ve Jehan, S. (2023). The effect of teachers' training in managing strategies on the academic achievement of students with learning disabilities in elementary education. *Journal of Positive School Psychology*, 7(2), 49-55.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-5)*. Erişim adresi: [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20_%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf).
- Ataman, A. (2005). *Özel eğitime giriş* (2. baskı). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7. baskı). Ankara: Gündüz.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-56.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım Dağıtım.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri, Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Teknomak Ltd. Şti.
- Balıkçı, Ö. S. (2017). Erken çocukluk dönemi öğrenme güçlüğü belirtileri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* (s. 75-100) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Battal, N. (2003). *Cumhuriyet Üniversitesi'nin açılışında yaptığı konuşma*. Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 21-23 Mayıs 2003, Sivas.
- Bayrakçı, M. ve Susam, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-56.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2012). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. Yıldırım Doğru, S.S. (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bayrı, S. (2022). *Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program okuryazarlık durumları ve özel eğitim özel alan yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bender, W. N. (2016). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (H. Sarı, Çev., Ed.). Ankara: Nobel.
- Bıçakçı, A. (2023). *Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama süreçlerinin bütününe ilişkin paydaş görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Brownell, M. T. ve Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-64.
- Burkhardt, S. (2005). Non-verbal learning disabilities. S. Burkhardt, F. Obiakor ve A. F. Rotatori (Eds.), *Current Perspectives on Learning Disabilities (Advances in Special Education, Vol. 16)* içinde. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cornoldi, C., Capodici, A., Colomer Diago, C., Miranda, A. ve Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 43-54.
- Council for Exceptional Children. (2009). *Standarts*. Erişim adresi: <http://www.cec.sped.org/Standards>.

- Culatta, R. A., Tompkins, J. R. ve Werts, M. G. (2003). *Fundamentals of special education: what every teacher needs to know* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 48-74) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 2-23) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, N. (2014). Bir meslek olarak öğretmenlik. A. Bakıoğlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 117-148) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 162. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/celikoz-cetin.htm.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çıkkılı, Y., Alegöz, A. ve Bala, M. (2017). *Öğrenme güçlükleri için okumayı değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çitil, M. (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. U. Sak ve S. Toraman (Ed.), *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri* (s. 11-45) içinde. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterliği eğitim programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deniz, S. ve Sarı, H. (2021). Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’nin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 1-20.

- Efiliti, E. ve Çıkılı, Y. (2017). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 99-114.
- Elmacı, D. (2022). Türkiye’de özel eğitim alanında korunmaya ihtiyacı olan çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 409-429.
- Emre, O., Ulutaş, A., İnci, R., Çoşanay, B., Ayanoglu, M., Kaçmaz, C. ve Kay, M.A. (2020). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-218.
- Enderlin-Lampe, S. (2002). Empowerment: Teacher perceptions, aspirations, and efficacy. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 1-8.
- Eray, F. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü tanısının aile yaşamına etkisine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Journal of Turkish Studies*, 9(8), 435-444.
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). *Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Eyo, M. ve Nkanga, E. (2020). Teachers’ competence in identifying pupils with learning disabilities: A study in Nigerian primary schools. *Issues in Educational Research*, 30(3), 883-896.
- Felton, R. H. (1992). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 212-229.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. ve Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Garnett, K. (1998). *Math learning disabilities*. Erişim adresi: <https://www.ldonline.org/ld-topics/math-dyscalculia/math-learning-disabilities>.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15.

- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel Engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(6), 1-10.
- Girli, A. (2014). Özel öğrenme güçlüğü (Specific learning disability) açıklayan yaklaşımlar. S. Yıldırım Doğru, (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* (s. 33-48) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Görgün, B. (2018). Özel öğrenme güçlüğü tanınması. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 54-77) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Review of studies on specific learning disabilities in Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Graham, L. ve Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (s. 251-279) içinde. Massachusetts: Elsevier Academic Press.
- Grünke, M. ve Cavendish, W. M. (2016). Learning disabilities around the globe: Making sense of the heterogeneity of the different viewpoints. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 1-8.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Attitudes of the science and art faculty students and education faculty students attend the nonthesis graduated education program toward teaching profession. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Güzel Özmen, R. (2008). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 355-390) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Haft, S. L., Greiner de Magalhães, C. ve Hoeft, F. (2023). A systematic review of the consequences of stigma and stereotype threat for individuals with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 193-209.
- Hall, K. D., Amir, O. ve Yairi, E. (1999). A longitudinal investigation of speaking rate in preschool children who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1367-1377.

- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M. ve Marinez, E. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731.
- Jena, S. P. K. (2013). *Learning disability: Teory to practice*. New Delhi: Sage Publication.
- Karabekiroğlu, K. (2012). *Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları*. İstanbul: Say Yayınları.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 111-130) içinde. Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13.
- Keskin, Y. (2013). Mesleki yeterliklerin kazanılma sürecinde öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 319-339.
- Kirk, S., Gallagher, J. J. ve Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi* (S. Rakap, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkmazlar, Ü. (2011). *Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri), Ben hasta değilim, çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Korkut, A., Keskin, İ. ve Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155.
- Koyuncu, E. (2021). *Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların öz-anlayış ve iyimserlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kurdoğlu, F. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü. A. Soykan Aysev (Ed.), *Özgül Öğrenme Bozukluğun Tanı Değerlendirme* (s. 43-55) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Lyytinen, P. ve Lyytinen, H. (2004). Growth and predictive relations of vocabulary and inflectional morphology in children with and without familial risk for dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 25(3), 397-411.

- Maccini, P. ve Hughes, C. (2000). Effects of a problem solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 10-21.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2014). Intensive instruction to improve writing for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 40(1), 78-83.
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 15-47) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 24-53) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A., ve Çakıroğlu, O. (2017). Öğrenme güçlüğü olma riski taşıyan öğrencilere yönelik değerlendirme süreçleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 101-122) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Memişoğlu, S. P. (2006). *Nasıl bir öğretmen*. Orta Öğretime Yeniden Yapılanma Sempozyumu, 20-22 Aralık 2004, Ankara.
- Menon, K. P. (2016). Awareness on learning disabilities among elementary school teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 2(2), 78-83.
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education - coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 205-217.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.
- Özçivit Asfuroğlu B. ve Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. (1983,15 Ekim). *Resmi Gazete* (Sayı: 18192). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf>.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (1981). Öğrenme güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 6(31).32-37.

- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özyürek, M. (2010). Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 315-336) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Pop, C. F. ve Ciascai, L. (2013). What do Romanian teachers know about learning difficulties. *Acta Didactica Napocensia*, 6(3), 11.
- Prigge, D. J. (2002). Promote brain-based teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 237-241.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Santrock, J. W. (2021). *Yaşam boyu gelişim, Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saraç, V. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin zihin kuramı becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 40-45.
- Shaywitz, S. E., Mody, M. ve Shaywitz, B. A. (2006). Neural mechanisms in dyslexia. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 278-281.
- Shaywitz, S. ve Shaywitz, J. (2020). *Overcoming dyslexia* (Second Edition). New York: Vintage Books.
- Shetty, A. ve 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.
- Sideropoulos, V., Dukes, D., Hanley, M., Palikara, O., Rhodes, S., Riby, D. M. ve Van Herwegen, J. (2022). The impact of Covid-19 on anxiety and worries for families of individuals with special education needs and disabilities in the UK. *J Autism Dev Disord*, 52(6), 2656-2669.
- Silliman, E. R. ve Scott, C. M. (2006). Language impairment and reading disability: Connections and complexities introduction to the special issue. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(1), 1-7.

- Sivrikaya, T., Karabulut, H. A. ve Uçar, A. S. (2023). An investigation of specific learning disability content knowledge competencies of teachers in different branches. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 17-36.
- Smith, C. ve Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Newyork, NY: Free Press.
- Sönmez, V. (1997). *Sevgi eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stultz, S. L. (2017). Computer-assisted mathematics instruction for students with specific learning disability: A review of the literature. *Journal of Special Education Technology*, 32(4), 210-219.
- Sümer Dodur, H. M. ve Altındağ Kumaş, Ö. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 593-609.
- Şahin, A.E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 58-62.
- Şimşek, S. (2020). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 1-18) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, Öğrenme güçlüğü*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler "Aileler için rehber kitapçık"*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Tanaydı, Z. (1985). Okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime muhtaç çocuklar. *Ya-Pa okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma semineri II. III.* içinde. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Tidiya, M., George, A. ve Nayak, M. G. (2023). A phenomenological study on lived experiences of adolescents with specific learning disability (SLD). Erişim adresi: https://journals.lww.com/mjdy/abstract/9000/a_phenomenological_study_on_lived_experiences_of.99829.aspx.

- Tuğrul Kalaç, E. (2017). Öğrenme güçlüğü tanılama süreci. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 123-148) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. ve Shogren, K. A. (2013). *Exeptional lives: Special education in today's schools* (7th. Ed.). Boston: Pearson Lerner.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M. ve Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's school* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- U.S. Department of Education's Individuals with Disabilities Education Act. (2004). Erişim adresi: *Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400*. <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1400>.
- Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388.
- Uluslararası Disleksi Derneği (IDA). (2002). *Definition of dyslexia*. Erişim adresi: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>.
- Üzümcü, M. (2018). Din öğretiminde özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamalar. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1437-1460.
- Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme yetersizliği*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Vaughn, S., Bos, C. S. ve Schumm, J. S. (2003). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Wolery, M., Bailey, D. B. ve Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zuriff, G. E. (2000). Extra examination time for students with learning disabilities: An examination of the maximum potential thesis. *Applied Measurement in Education*, 13(1), 99-117.

EKLER LİSTESİ

EK-1: ÜNİVERSİTE ETİK KURUL ONAYI



T.C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Başkanlığı

ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

Toplantı No	Toplantı Tarihi	Toplantı Saati	Toplantı Yeri
2023 – 08	20.10.2023	14.00	Online

KARAR NO: 2023-08-53: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı 211489025 numaralı öğrencisi Tuğçe Sünbül AKBAŞ' ın "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Çocuk Gelişimi Mezunlarının Özel Öğrenme Göçlüğü Alanındaki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi" konulu çalışması gerçekleştirilecek olan anket sorularının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, İGÜ Etik Kurulumuzun 11.08.2023 tarih ve 2023-06 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenmiş olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR

BİRİM Etik Kurul Başkanlığı 20.10.2023 TARİHİ 2023 – 08 ETİK KURUL TOPLANTISI TUTANAKLI KARAR ÖRNEĞİ

Çiğdemir Mah. Şehit Jandarma Komando Er Hakan Öner Sokak No:1 34310 Avcılar / İSTANBUL
Tel: (+90212) 422 79 00 Faks: (+90212) 422 74 01
www.gelisim.edu.tr <https://birim.gelisim.edu.tr> birim@gelisim.edu.tr

PDF YOLU İLE GÖRÜLMEKTEDİR

4/26

EK-2: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Gönüllü Katılım Formu

Değerli katılımcı, bu araştırma, İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans öğrencisi Tuğçe Sünbül AKBAŞ ve İstanbul Gelişim Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof.Dr. Nefise Semra Erkan danışmanlığında yürütülen bir tez Yüksek Lisans Tez çalışmasıdır. Çalışmanın ana amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışan çocuk gelişimi mezunlarının özel öğrenme güçlüğü alanındaki yeterlik algılarının incelenmesidir. Aşağıda yer alan sorular sizinle ilgili maddeleri/soruları içermektedir. Aşağıda doldurmanız gereken 1 ölçek bulunmaktadır. Bu ölçek, sizin özel öğrenme güçlüğü alanındaki öğretmen yeterliğinizi ölçmeye yarayan Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğidir. Formun doldurulması yaklaşık 10 ile 15 dakika sürmektedir. Form üzerine herhangi özel bir kimlik bilginizi yazmanız istenmemektedir. Kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu çalışmaya, dolduracağınız ölçeklerle katkı sağlamak istiyorsanız, lütfen aşağıda bulunan “Bu formu okudum ve araştırmaya katılmayı kabul ediyorum” yazısının işaretleyiniz. Çalışmanın sonuçlarını öğrenmek isterseniz Tuğçe Sünbül AKBAŞ ile [REDACTED] mail adresinden iletişime geçebilirsiniz. Ayırdığınız zaman ve katkınız için teşekkür ederiz.

Tuğçe Sünbül AKBAŞ

Prof. Dr. Nefise Semra ERKAN

BU FORMU OKUDUM VE ARAŞTIRMAYA KATILMAYI KABUL
EDİYORUM

EK-3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgiler

Aşağıda sorulan soruları kendi bilgilerinize göre yanıtlayınız.

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Medeni durumunuz:

Sahip olduğunuz çocuk sayısı:

Mesleki hizmet süreniz:

EK-4: ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ALANI ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ

Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği

Aşağıda 33 cümle ve her bir cümle için yanıt olarak verilen cevaplarınızı işaretlemeniz için 1'den 5'e kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar çok doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümle yanındaki rakamlardan yalnız bir tanesini daire içine alarak işaretleyiniz. Bu şekilde 33 cümle için her birine bir işaret koyarak cevaplarınızı veriniz. Lütfen hiçbir cümleyi cevapsız bırakmayınız. Size göre doğruya en yakın olan rakamı işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili tanımlar hakkında yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
2	ÖÖG nedenleri hakkında yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
3	ÖÖG yaygınlığı ile ilgili yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
4	ÖÖG olan öğrencilerin tanılama ve değerlendirme süreci hakkında yeterli bilgi sahibiyimdir.	1	2	3	4	5
5	ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
6	ÖÖG olan öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
7	ÖÖG olan öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
8	ÖÖG olan öğrencilerin dil gelişimi özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
9	ÖÖG olan öğrencilerin sosyal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
10	ÖÖG olan öğrencilerin duygusal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
11	ÖÖG olan öğrencilerin davranışsal özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
12	ÖÖG olan öğrencilere yönelik Türkiye'deki eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
13	ÖÖG olan öğrencilerin sorun yaşadıkları akademik alanlar hakkında yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
14	ÖÖG olan öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5
15	ÖÖG olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5
16	ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5
17	ÖÖG olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5
18	ÖÖG olan öğrencilerin görsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5
19	ÖÖG olan öğrencilerin işitsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5

20	ÖÖG olan öğrencilerin dokunsal algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5
21	ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlamada bilgim yeterlidir.	1	2	3	4	5
22	ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi uyarlayabilme de bilgim yeterlidir.	1	2	3	4	5
23	ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlemede bilgim yeterlidir.	1	2	3	4	5
24	ÖÖG olan öğrenciler için BEP öncesi öğrenci performansını belirlemede bilgim yeterlidir.	1	2	3	4	5
25	ÖÖG olan öğrenciler için BEP hazırlamada bilgim yeterlidir.	1	2	3	4	5
26	ÖÖG olan öğrenciler için BEP uygulama ile ilgili yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
27	ÖÖG olan öğrenciler için BEP izleyebilme ile ilgili yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
28	ÖÖG olan öğrenciler için BEP değerlendirmede bilgim yeterlidir.	1	2	3	4	5
29	ÖÖG olan öğrencilerin aileleri için Aile Eğitimi yapmada yeterli bilgiye sahibimdir.	1	2	3	4	5
30	ÖÖG olan öğrencilerin ailelerine rehberlik yapmada yeterli bilgim vardır.	1	2	3	4	5
31	ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını uygulayabilmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5
32	ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını değerlendirmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5
33	ÖÖG olan öğrencilerle çalışırken diğer meslektaşlarım ile işbirliği yapabilmede yeterliyimdir.	1	2	3	4	5