



Gökçe Kılıç Yılmaz

9 March Primary School, gkilicyilmaz@gmail.com, Rize-Turkey

Selami Yangın

Recep Tayyip Erdogan University, selami.yangin@erdogan.edu.tr,
Rize-Turkey

DOI	http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.2.1C0696	
ORCID ID	0000-0002-3717-6881	0000-0002-7387-912X
CORRESPONDING AUTHOR	Gökçe Kılıç Yılmaz	

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUK TÜRLERİNE İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine yönelik farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırma, nicel yöntemle dayalı betimsel model niteliğindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 168 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu kapsamda, 24 maddelik likert tipi bir ölçme aracı ile birlikte öğretmenlerin ayrıca bilgi düzeylerini ve öz-yeterliliklerini değerlendiren birer soru yöneltilmiştir. Araştırmada öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalıkların yetersiz düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, mezun olunan fakülte/enstitü, mezun olunan bölüm/program, öğretmenlik yapılan sınıf düzeyi, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumu, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıftaki öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısı ve özel eğitim desteği alan öğrencinin bulunma durumu bakımından puanlar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Sonuç olarak, üniversitelerde ilgili konuda teorik ve uygulamalı derslerin yerleştirilmesi, uygulamalı hizmet içi eğitimlerin yürütülmesi ve projelerin gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Öğrenme Güçlükleri, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar, Farkındalık, Betimsel Araştırma

THE INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' AWARENESS OF LEARNING DIFFICULTY AND COMMON DEVELOPMENTAL DISORDER TYPES

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the awareness of primary school teachers about types of learning difficulties and common developmental disorders. The research is a descriptive model based on quantitative method. The working group of the research consists of 168 primary school teachers. In this context, a 24-point Likert-type scale and a question evaluating their knowledge levels and self-efficacies were directed. In this research, it was found that the awareness of primary school teachers was insufficient. Significant difference wasn't found between scores when knowledge level is compared in terms of various variables such as gender, graduated faculty, graduated program, grade level, professional seniority, participation in in-service training activities, number of students with learning disabilities in classroom and students who get special education support. In order to advance their awareness and skills, it is recommended that it is necessary to place theoretical and practical courses in universities, conduct practical in-service trainings, and perform publications and projects.

Keywords: Primary School Teachers, Learning Difficulties, Common Developmental Disorders, Awareness, Descriptive Research

How to Cite:

Kılıç Yılmaz, G. ve Yangın, S., (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi, Education Sciences (NWSAES), 15(2):11-33, DOI: 10.12739/NWSA.2020.15.2.1C0696.



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Öğrenme, canlılara göre farklı boyutlarda ele alınan bir kavramdır. İnsanlarda ise öğrenme, tüm yaşamları boyunca kazanılan bilgi, duygu ve becerilere yönelik temel süreçleri belirtmektedir. Birey pek çok davranışı öğrenme yoluyla kazanır ve bu yolla çevresine kolaylıkla uyum sağlar [42]. Bireyin yaşantısının belli dönemlerinde edinmiş olduğu kimi alışkanlıklar, örneğin ilaç kullanımı, çeşitli yönde gelişen rahatsızlıklar ve sakatlık gibi nedenlerden dolayı öğrenme gerçekleşmektedir. Zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor öğelerdeki değişime öğrenme denilebilmesi için yaşantı sonucunda meydana gelmesi, anlamlı ve kalıcı olması ve reflekse dayalı ya da içgüdüsel davranış şeklinde gelişmemesi gerekmektedir [48]. Başka bir ifadeyle öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlardaki değişim, gözlemlenebilir olmalı, yaşantıyla kazanılmalı, geçici olmamalı, anlamlı biçimde süreklilik göstermeli ve sadece büyümenin sonucunda meydana gelmemelidir [47].

Gerekli uyarıcıların duyu organları yoluyla alınıp duyum ve algılamının oluşmasıyla öğrenme gelişir. Algının oluşumunda rol alan (duyu organları, sinir sistemi vs.) organ ve bu organların fonksiyonlarındaki herhangi bir belirti de öğrenmeye yansiyabilmektedir [1]. Bununla birlikte öğrenme sürecinde bireyin, herhangi bir nedenle yaşamış olduğu çeşitli problemler, öğrenme güçlüğü kavramını ortaya çıkarmıştır [57]. Öğrenmenin bireysel olması gibi herhangi bir alanda yaşanan öğrenme güçlüğü de bireysellik gösterir. Öğrenme güçlüğü her birey için farklı şekillerde, farklı koşullarda, farklı zamanlarda ve farklı akademik alanlarda ortaya çıkmaktadır ve bireyin tüm hayatını etkileyen bir durum olarak öngörülmektedir [34]. Öğrenme güçlüğü kavramını ilk olarak 1962'de Samuel Kirk kullanmıştır [22 ve 39].

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association [APA]) öğrenme güçlüğü, akademik becerileri edinme ve kullanmada, okuduğu şeyi anlamlandırmada, yazılı ifadelerde, hesaplama ile matematiksel işlemlerde ve sayısal akıl yürütme işlemlerinde yaşanan, uygun olmayan, yavaş ya da güç okuma gibi durumlarda kendini gösteren ve en az altı ay süregelen güçlükler şeklinde tanımlanmaktadır [8]. Benzer şekilde 2551 sayılı Tebliğler Dergisi'nde de öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlayarak kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinde ortaya çıkan ve okuma, yazma, konuşma, dinleme, heceleme, dikkatini yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapabilmekteki yetersizlik sebebiyle eğitim performansının ve sosyal alandaki uyumunun olumsuz biçimde etkilenmesi olarak tanımlanmıştır [59]. Öğrenme güçlüğü, kesin bir nedeni olmamasına rağmen kalıtsal, nörolojik, gebelikte alkol ve ilaç kullanımı gibi çeşitli olumsuzluklar ile çevresel etkenlerden kaynaklanabileceği belirtilmiştir [11, 54 ve 58].

Öğrenme güçlüğü konusunda bazı araştırmacılar, çocuğun sorununun tek bir alana bakılarak sınıflandırılmayacağını dile getirmişlerdir [26]. Bunun nedeni ise bir vakada hem okuma hem de yazma bozukluğu şeklinde gözlemlenebilirken, bir başka vakada ise sadece aritmetik bozukluk biçiminde gelişebileceğine dayandırılmıştır [65]. Bununla beraber bir öğrencide öğrenme güçlüğü, farklı çeşitleri birlikte görülebileceği gibi tek başına da görülebilir. Ayrıca her çocukta farklı alanda, farklı seviyede sorunlar yaşanabileceğinden öğrenme güçlüklerinin sınıflandırılmaması önerilmektedir [63 ve 65]. Bunun yanında alanyazında öğrenme güçlüklerinin farklı boyutlarda gelişebileceği konusundaki fikir birliği, farklı türde öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmıştır. Karşılaşılan en yaygın sınıflandırılmaya göre öğrenme güçlükleri; okuma güçlüğü (disleksi),

yazma güçlüğü (disgrafi) ve aritmetik güçlüğü (diskalkuli) olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır [7, 8 ve 44].

Yaygın gelişimsel bozukluk kavramı ele alınacak olursa erken çocukluk döneminde başlayarak sosyal beceri, dil gelişimi ve davranış alanında uygun gelişme gösterememe ya da bu alanlarda kaybın söz konusu olduğu bir grup psikiyatrik bozukluk şeklinde açıklanabilir. Genel olarak gelişimin birçok alanını etkileyen bu bozukluklar, uzun süreli işlev kayıplarına yol açabilirler [8]. Beynin sol tarafını etkilemiş olan beyin hasarından dolayı dili anlama ve/veya üretmede sorunlara neden olan bir dil bozukluğu (afazi) [66], istem dışı hareketlerin etkilenmediği ancak istemli ve amaçlı olan kas hareketlerinin planlanmasında sorunların yaşandığı bir duyu-hareket bozukluğu (dispraksi) [13], ortalama veya iyi bir zekâya sahip olsa bile çevresini algılama bozukluğu, yazma ve hesap yapmayı öğrenmede zorluklar yaşama (legasteni) [27], geçirilen beyin rahatsızlığı sonrasında, önceden normal olan okuma yeteneğinin bozulması (aleksi) [20], sosyal etkileşimde ve iletişimde yaşanan bozukluklarla birlikte, sınırlı yineleyici ilgi ve davranışlarla kendini gösteren, genelde de erken gelişim evresinde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluk (otizm) [38, 45 ve 52] ile dikkat eksikliği ya da hiperaktivite bozukluğu türleri [18, 51 ve 68] en sık karşılaşılan yaygın gelişimsel bozukluklar olarak dikkati çekmektedir.

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin okulda ve günlük hayatlarında başarılı olabilmeleri için özel eğitim hizmetlerine ve desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır. Türkiye’de bireylerin yasal olarak devlet tarafından verilen destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için öncelikle tıbbi tanılamalarının yapılması, daha sonra da aldıkları tanılama doğrultusunda eğitsel tanı almaları gerekmektedir [50]. Ülkemizde tıbbi tanılama, devlet hastaneleri ile eğitim ve araştırma hastanelerinde yapılmaktadır. Bu hastanelerde ayda genellikle iki kez toplanan bir kurul, sağlık raporu verme konusunda yetkili kılınmıştır. Bir hastanede fizik tedavi ve rehabilitasyon uzmanı hekimini bulunuyorsa, bu uzmanın da sağlık kurulunda yer alması zorunludur [23]. Özel gereksinimli birey bu kurulda değerlendirilerek engel oranı belirlenir. Engel oranı % 20’nin üzerindeki bireyler, eğitsel değerlendirme için Rehberlik ve Araştırma Merkezine başvurabilirler. Verilen raporun belirli bir geçerlilik süresi vardır. Bu sürenin aşılması halinde kişinin tekrar randevu alarak kurula muayene olması ve raporunu yenilemesi gerekmektedir [44].

Tanılanan öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların aldıkları destek eğitimin amacı, tıpkı diğer çocuklarda olduğu gibi toplumun yararlı birer üyesi olmaları, sosyal olguları kazanmaları, yeteneklerini geliştirmeleri, kendilerine güvenlerini artırmaları, yapacakları işlerde başarılı olmaları ve bağımsız bir şekilde yaşamalarını sağlamaktır [62]. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların, akranları ile aynı sınıfta eğitim görmelerinin bu çocukların yararına olduğu [41 ve 65] belirtilmektedir. Bu süreçte onlara en büyük desteği verecek olan sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin farkındalıklarının ve teorik donanımlarının oldukça önemli olduğu öne çıkmaktadır. Çünkü öğrenme güçlüğü, genellikle çocuklar ilkökula başladıklarında fark edilmektedir [61]. Ancak sınıf öğretmenleri, öğrenme güçlüklerinin kapsamı hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları takdirde ilkökul çağındaki çocuklar fark edilmeden eğitim yaşantılarına devam edebilmektedirler [65]. Bu nedenle gerek bu çocukların fark edilmesi ve tanınması, gerekse onlara özel destek eğitiminin uygulanabilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu teorik açıklamalara dayanarak araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin farkındalıklarının hangi düzeyde

olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde "Sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin farkındalıkları ve bilgi düzeyleri nasıldır?" problem cümlesine cevap aranmak istenmiştir. Bu ana problem ifadesi için "Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin farkındalıkları, cinsiyetlerine, mezun oldukları son fakültelerine/enstitülerine, mezun oldukları bölüm/programlarına, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine, mesleki kıdemlerine, özel eğitim konusunda düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ya da seminerlere katılma durumuna, sınıftaki öğrenci sayısına, sınıftaki öğrenme gücüğü yaşayan öğrenci sayısına ve özel eğitim desteği alan öğrencilerinin bulunup bulunmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemi oluşturulmuştur.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin çok yönlü gelişiminde temel taşı niteliğindedirler [63]. Öğrenciyle en çok zaman geçiren ve onu en iyi tanıyan yetkin kişi olarak görülen sınıf öğretmenlerinin, görev ve sorumlulukları değişen anlayışlar çerçevesinde artık sınıf içinde ders vermek ve öğretmekle sınırlı değildir [28]. Nitekim iyi bir öğretmenin, sadece ders odaklı olmaması gerektiği, öğrencilerini gelişim alanları açısından ilgi, yetenek ve kişilik özellikleriyle ayrı ayrı tanınması gerektiği, verdiği eğitimi de öğrencilere göre bireysel biçimde düzenleyebilmesi gerektiği vurgulanmıştır [64].

Öğrenme gücüğü ve yaygın gelişimsel bozukluğuna sahip öğrencilerin erken yaşta belirlenmesinde ve kendilerine verilecek olan eğitimde sınıf öğretmenleri önemli bir role sahiptir. Ayrıca çeşitli alanlarda sorun yaşayan bu tür bireyler üzerinde sınıf öğretmenlerinin önemli düzeyde etkisi bulunmaktadır [5, 26 ve 63]. Öğrenme gücüğünün fark edilmesinde öğretmenin gözlemleri ve değerlendirmeleri oldukça önemlidir [49]. Çünkü öğrenme gücüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından erken aşamalarda fark edilmeleri, onların öğrenme yetersizliklerini azaltma, hayatla bütünleşik gerekli becerileri kazanma ve aile ile olumlu etkileşimler kurarak okul sürecine hazırlıklı olmalarını sağlama açısından büyük bir öneme sahiptir [28]. Tüm bu gerekçelerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin normal öğrenen öğrencilerin yanında özellikle akranlarından daha farklı gereksinimleri olan ve farklı biçim ve düzeylerde öğrenen öğrenciler hakkında da yeterince bilgi sahibi olmaları gerektiği söylenebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin nedenlerinin belirlenerek çözüme kavuşturulması, ancak sınıf öğretmenlerinin bu tür çocuklar ve onlara verilmesi gereken eğitim süreçleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmalarıyla mümkün olabilecektir. Öğrenme güçlükleri hakkında bilgiye sahip bir öğretmen, tanı koyma sürecinin gecikmesini, dolayısıyla da bireyin eğitim sürecinin aksamasını engelleyecektir [63].

Dolayısıyla kuramsal bakımdan oldukça önem taşıdığı düşünülen bu araştırmanın farklı biçimlerde öğrenme gücüğü yaşayan öğrenciye sahip öğretmenler, yöneticiler, program geliştirme uzmanları ve ilgili tüm paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca önceki çalışmalara dayanarak sınıf ve öğrenme ortamlarına, öğretmenlere verilecek olan eğitimlerin kapsamına ve ders kitaplarının içeriğinin bu konularla düzenlenmesine kaynaklık etme bakımından da önem taşımaktadır. Uluslararası düzeyde yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin, öğrenme gücüğünün özellikleri ve etkili sınıf ortamı oluşturmalarında gerekli stratejiler konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir [4, 21, 29, 40, 46, 53 ve 56]. Buna karşın ulusal düzeyde yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin öğrenme güçlüklerine yönelik mesleki bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı



sonucu ileri sürülmüştür [5, 6, 12, 14, 32, 35, 36, 55, 63, 65 ve 67]. Bu çalışmalar genel itibariyle farklı branşlardan öğretmenleri ele almıştır. Öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde var olan çalışmaların az sayıda olması, bu kavramların Türkiye’de araştırmacılar tarafından yeterince üzerine düşülmediğini akla getirebilir. Tüm bu açıklamalar değerlendirildiğinde bu çalışmanın sınıf öğretmenliği alanında yürütülen literatüre önemli bir katkı sağlayacağı ve alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM (METHODOLOGY)

3.1. Araştırmanın Modeli (Research Model)

Araştırmada Rize il genelindeki ilkokullarda görevini sürdüren sınıf öğretmenlerinin sınıflarında mevcut olabilecek öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluğu türlerine ilişkin bilişsel farkındalıklarını tespit etmek amacıyla nicel yöntem çerçevesinde betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu model, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar [39]. Bu çerçevede olgu, durum ve bağlamların anlaşılması ve ortaya konulmasında betimsel araştırmanın büyük öneminin olduğu belirtilebilir. Zira öğrenme ortamlarında birbirinden farklı özelliklere sahip öğrenciler içerisinde çeşitli öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluğu olanlar bulunabilir. Bundan dolayı bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklara ilişkin bilgilerini, görüşlerini ve farkındalıklarını ortaya koyabilmek amacıyla betimsel araştırma modeli esas alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem (Universe and Sample)

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Rize il merkezi ve ilçelerindeki ilkokullarda 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden random (tesadüfi) yöntem ile belirlenerek gönüllük ve yansızlık ilkesine göre çalışmaya dâhil olan 186 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmada kullanılan değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı (Data Collection Tool)

Araştırmada, sınıf öğretmenleri için 24 maddelik öğrenme güçlüğü türlerinin kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanıma ölçeği [63] uygulanmıştır. Ölçek, 5 seçenekli Likert türündedir. Bu ölçme aracının güvenilirlik katsayısı (Cronbach α), orijinal kaynakta .79 olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine uygulanan bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Literatürden alınan ölçme aracında yer alan maddeler, katılımcıların farklı türdeki öğrenme güçlüklerini tanıyıp tanıyamaması ile ilgilidir. Bu öğrenme güçlükleri; disleksi, diskalkuli, afazi, disgrafi ve aleksi olarak sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada ise bu öğrenme güçlüklerine ek olarak otizm ve legasteni gibi yaygın gelişimsel bozukluklar da dâhil edilmiştir. Bunun yanında çalışmada ölçme aracına sınıf öğretmenlerinin bilişsel yönden farkındalıklarını ve yeterliliklerini kendilerince derecelendirerek değerlendirmelerini isteyen birer tane soru daha yerleştirilmiştir. En son olarak da bu güçlüklerle ilgili olarak bilgi edinmek için sınıf öğretmenlerinin hangi kaynaklara ve dokümanlara başvurduklarına yönelik bir soru düzenlenmiştir. Son aşamada düzenlenen ölçme aracının asıl gruba uygulanmasından önce ana problem ifadesine uygunluğu ve geçerliği konusunda özel eğitim ile ölçme alanında uzman iki öğretim elemanının görüşü alınmıştır. Ayrıca bu aşamada öğretim elemanları ile birlikte soruların içeriği gözden

geçirilmiş ve anlatım bozuklukları da düzeltilmiştir. Hazır hale getirilen ölçme araçlarının doldurulması esnasında sınıf öğretmenlerine görüşlerini etkilemeyecek şekilde kapsamlı bir yönerge verilmiştir. Ölçme aracının doldurulması, öğretmen başına ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler
(Table 1. Demographic properties of the working group)

Demografik Değişken	f	%
Cinsiyet		
Kadın	98	58.3
Erkek	70	41.7
Mezun Oldukları Fakülte/Enstitü		
Eğitim Yüksekokulu	4	2.4
Eğitim Enstitüsü	8	4.8
Eğitim Fakültesi	127	75.6
Fen/Edebiyat Fakültesi	8	4.8
Diğer	21	12.5
Mezun Oldukları Bölüm/Program		
Sınıf Öğretmenliği	124	73.8
Diğer	44	26.2
Öğretmenlik Yapılan Sınıf Düzeyi		
1. sınıf	37	22
2. sınıf	44	26.2
3. sınıf	47	28
4. sınıf	40	23.8
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl arası	24	14.3
6-10 yıl arası	45	26.8
11-15 yıl arası	42	25
16-20 yıl arası	21	12.5
21 yıl ve üzeri	36	21.4
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Ya da Seminere Katılma Durumu		
Evet	115	68.5
Hayır	53	31.5
Sınıftaki Öğrenci Sayısı		
1-19 arası	81	48.2
20-29 arası	67	39.9
30 ve üzeri	20	11.9
Sınıftaki Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Birey Sayısı		
0	61	36.3
1	43	25.6
2	32	19
3	21	12.5
4	11	6.5
Özel Eğitim Desteği Alan Öğrenci Sayısı		
Evet	35	20.8
Hayır	133	79.2

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi (Data Collection and Analysis)

Araştırmada sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçme aracı, beşli likert tipi derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeğinde eşit ortalamalar esas alınmıştır ve bu suretle "kesinlikle yanlış: 1.00-1.79"; "yanlış olabilir: 1.80-2.59"; "bir fikrim yok: 2.60-3.39"; "doğru olabilir: 3.40-4.19"; "kesinlikle doğru: 4.20-5.00" şeklinde puanlandırılmıştır. Bu amaçla düzenlenen tabloların yorumlanmasında ise sözgelimi ifadeyi doğrulayan "kesinlikle doğru" ve "doğru olabilir" kategorilerinin yüzdeleri ve ifadenin yanlış olduğunu belirten "yanlış olabilir" ve "kesinlikle yanlış" kategorilerinin yüzdeleri birleştirilerek bir arada gösterilmiştir. Benzer şekilde bir çalışmada da öğrencilerin "Kesinlikle doğru" veya "Kesinlikle yanlış" gibi kesin yargı içeren ifadeleri tercih etmekten kaçındıkları; bunun yerine daha ılımlı olan "Galiba doğru" veya "Galiba yanlış" seçeneklerini tercih ettikleri

ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra beş seçenekli türde yapılan istatistiki analizlerde anlamlı farklılıkların daha az çıkması nedeniyle likert ifadelerin ilk iki ve son iki seçenekleri birleştirilerek üç seçenekli hale dönüştürülmüştür [31]. Ölçme aracının uygulanması ile elde edilen nicel veriler, SPSS PASW Statistics Data Document 18.0 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizi için yüzde (%), frekans (f) ile bağımlı değişkendeki değişimlerin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmasında ise bağımsız t-testi ve normal dağılımın görülmediği durumda ise Kruskal-Wallis H testi veya Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA (FINDINGS AND DISCUSSIONS)

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin öz-farkındalıklarını değerlendiren frekans ve yüzde değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin öz-farkındalıkları hakkındaki cevaplarının dağılımı

(Table 2. Distribution of teachers' responses to self-awareness about types of learning difficulty and common developmental disorder)

Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türleri	Hiç Bilmiyorum		Bilmiyorum		Kararsızım/ Fikrim Yok		Biraz Bilmiyorum		İyi Bilmiyorum		\bar{x}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Disleksi	7	4.2	6	3.6	3	1.8	103	61.3	49	29.2	4.077	.909
Diskalkuli	80	47.6	48	28.6	8	4.8	24	14.3	8	4.8	2.000	1.238
Afazi	83	49.4	52	31	13	7.7	17	10.1	3	1.8	1.839	1.057
Disgrafi	77	45.8	51	30.4	11	6.5	24	14.3	5	3	1.982	1.170
Aleksi	86	51.2	56	33.3	12	7.1	11	6.5	3	1.8	1.744	.972
Legasteni	93	55.4	59	35.1	9	5.4	3	1.8	4	2.4	1.607	.861
Dispraksi	90	53.6	56	33.3	10	6	10	6	2	1.2	1.678	.917
Otizm	4	2.4	8	4.8	2	1.2	89	53	65	38.7	4.208	.874

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin kendi görüşleri doğrultusunda ilgili konudaki çeşitli terimlere yönelik farkındalıkları değerlendirildiğinde en çok otizm ve disleksi konusunda farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip olan terimler ise aleksi, dispraksi ve legasteni olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi edinme kaynaklarını değerlendiren frekans ve yüzde değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi edinme kaynakları hakkındaki cevaplarının dağılımı

(Table 3. Distribution of teachers' responses to information sources about types of learning difficulty and common developmental disorder)

Bilgi Edinme Kaynakları	f	%
İnternet	136	19.4
Meslektaşlar	118	16.9
Kitaplar	106	15.1
Sosyal Çevre	101	14.4
Televizyon	95	13.6
Kişisel Yaşam	61	8.7
Bilimsel Dergiler	42	6.0
Gazeteler	41	5.9
Toplam	700	100

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi edinme kaynaklarının frekans ve yüzde değerleri en yüksekten en düşük düzeye doğru sıralandığında en çok internetten yararlandıkları, bunun yanında meslektaşlarına danıştıkları, kitaplara başvurdukları, sosyal çevrelerine yöneldikleri ve televizyondan gördükleri ortaya çıkmaktadır. Buna karşın en düşük düzeyde yüzde değere sahip bilgi edinme kaynakları ise kişisel yaşam, bilimsel dergiler ve gazeteler olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin öz-yeterlilik algılarını değerlendiren frekans ve yüzde değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin öz-yeterlilik algıları hakkındaki cevaplarının dağılımı

(Table 4. Distribution of self-efficacy perceptions of teachers about types of learning difficulty and common developmental disorder)

Öz-Yeterlilik Düzeyi	Hiç Yeterli Değilim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		\bar{x}	Ss
	f	%	f	%	f	%		
Sınıf Öğretmenleri	98	58.3	69	41.1	1	.6	1.422	.507

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre öz-yeterlilik algılarının 1.422 ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. Bu değer, üçlü puan skalası açısından 1.00-1.66 puan aralığında olduğundan hiç yeterli olmadığı anlamına gelmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusunda kendi görüşlerine göre oldukça yetersiz düzeyde kaldıkları belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin genel algı ve bilgi düzeylerini değerlendiren frekans ve yüzde değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'teki veriler ele alındığında 24 maddeden 13 ifade (3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 21 ve 23) bilimsel açıdan hatalı biçimde düzenlenmiştir. Geri kalan ifadeler ise doğru bilgi verilerek oluşturulmuştur. Buna göre bilimsel açıdan yanlış ifadelere verilen cevaplara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 3, 7, 8, 10, 13, 15, 17, 21 ve 23'te kararsız kalmalarından dolayı kesin ve doğru bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları belirtilebilir. Bununla beraber disleksi ve otizmi ele alan 12. ve 18. ifadelerin yanlış olmasına rağmen doğru olabileceği öngörüsüne sahip olduklarından yine bu kavramlarda da yanlış bilişsel anlayışa sahip oldukları söylenebilir. Bu kategoride 4. ifadenin yanlış olabileceğini düşünmeleri ve 9. ifadeye kesinlikle yanlış cevabını ileri sürmeleri sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı ve otizm kavramının genel kapsamı hakkında kısmen farkındalığa sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Ölçme aracındaki geri kalan 11 ifade (1, 2, 5, 6, 11, 14, 16, 19, 20, 22 ve 24) bilimsel açıdan doğru biçimde düzenlenmiştir. Buna göre bilimsel açıdan doğru ifadelere verilen cevaplara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin 5, 6, 11, 14, 16, 19 ve 22'de kararsız kaldıkları ve 24. ifadenin yanlış olabileceğini düşünmelerinden dolayı kesin ve doğru bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları belirtilebilir. Bununla beraber 1, 2 ve 20. ifadelerin ise doğru olabileceği öngörüsüne sahip olduklarından çelişkili biçimde yaklaşım gösterdikleri söylenebilir. Bu ifadeler sırasıyla disgrafi, diskalkuli ve disleksi ile ilgili olup genel belirtilerine ilişkindir. Buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin diğer öğrenme güçlüklerine oranla disleksinin genel kapsamı hakkında bilişsel anlayışlarının daha iyi

olduğu belirtilebilir. Buna karşın tüm ifadeler dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü türlerinin özellikleri ve kapsamı konusunda birçok ifadede kesin ve doğru yönde değerlendirmede bulunmamış olmalarından dolayı yeterli düzeyde bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları ileri sürülebilir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ve yaygın gelişimsel bozukluklarına ilişkin genel algı düzeylerinin seçeneklere göre dağılımı ve ortalama puan değerleri

(Table 5. Distribution of the general perception levels of primary school teachers about learning difficulties and common developmental disorders according to options and mean score values)

İfade	Kesinlikle Yanlış		Yanlış Olabilir		Bir Fikrim Yok		Doğru Olabilir		Kesinlikle Doğru		\bar{x}	Ss	Ortalama Puanın Karşılığı Cevap Aralığı
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	-	-	7	4.2	110	65.5	24	14.3	27	16.1	3.422	.807	Doğru Olabilir
2	2	1.2	3	1.8	113	67.3	25	14.9	25	14.9	3.404	.805	Doğru Olabilir
3	14	8.3	19	11.3	126	75	8	4.8	1	.6	2.779	.687	Fikrim Yok
4	53	31.5	28	16.7	33	19.6	42	25	12	7.1	2.595	1.345	Yanlış Olabilir
5	7	4.2	12	7.1	133	79.2	13	7.7	3	1.8	2.958	.622	Fikrim Yok
6	20	11.9	35	20.8	84	50	27	16.1	2	1.2	2.738	.910	Fikrim Yok
7	1	.6	10	6	143	85.1	8	4.8	6	3.6	3.047	.522	Fikrim Yok
8	15	8.9	10	6	129	76.8	14	8.3	-	-	2.845	.692	Fikrim Yok
9	108	64.3	31	18.5	24	14.3	5	3	-	-	1.559	.845	Kesinlikle Yanlış
10	21	12.5	21	12.5	113	67.3	11	6.5	2	1.2	2.714	.812	Fikrim Yok
11	30	17.9	19	11.3	33	19.6	55	32.7	31	18.5	3.226	1.361	Fikrim Yok
12	4	2.4	20	11.9	57	33.9	73	43.5	14	8.3	3.434	.893	Doğru Olabilir
13	10	6	18	10.7	134	79.8	3	1.8	3	1.8	2.827	.638	Fikrim Yok
14	1	.6	7	4.2	142	84.5	14	8.3	4	2.4	3.077	.489	Fikrim Yok
15	4	2.4	27	16.1	59	35.1	66	39.3	12	7.1	3.327	.912	Fikrim Yok
16	30	17.9	46	27.4	36	21.4	43	25.6	13	7.7	2.779	1.230	Fikrim Yok
17	9	5.4	16	9.5	118	70.2	21	12.5	4	2.4	2.970	.729	Fikrim Yok
18	7	4.2	23	13.7	36	21.4	76	45.2	26	15.5	3.541	1.043	Doğru Olabilir
19	1	.6	3	1.8	111	66.1	36	21.4	17	10.1	3.386	.716	Fikrim Yok
20	1	.6	10	6	52	31	56	33.3	49	29.2	3.845	.934	Doğru Olabilir
21	2	1.2	8	4.8	122	72.6	25	14.9	11	6.5	3.208	.682	Fikrim Yok
22	5	3	3	1.8	146	86.9	12	7.1	2	1.2	3.017	.507	Fikrim Yok
23	5	3	5	3	144	85.7	12	7.1	2	1.2	3.006	.519	Fikrim Yok
24	26	15.5	60	35.7	51	30.4	28	16.7	3	1.8	2.535	1.002	Yanlış Olabilir

Bu genel değerlendirmelerin ardından araştırmada hangi tür karşılaştırmalı analiz yöntemlerinin kullanılacağını görmek üzere öncelikle ölçme aracı için normallik dağılımı test edilmiştir. Uygun analiz türünü seçebilmek için ilk aşamada verilerin özelliklerinin belirlenmesi gerekir (Eymen, 2007:87). Parametrik testleri kullanmak için temel varsayımların karşılanması önemlidir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı, yani evreni temsil edip etmediği kontrol edilmelidir (Baştürk, 2011:6). Bu amaçla ölçme aracının normallik dağılımını test etmek maksadıyla araştırmada tüm değişkenler açısından tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeylerine yönelik puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da normallik testine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine yönelik bilgi düzeyleri toplam puanında ulaşılan değerler .01'den küçük olduğundan normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bağımlı değişkenlerdeki değişimlerin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırmalarında non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin genel itibariyle öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçme aracından elde ettikleri ortalama puan ve standart sapma değeri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeylerine ilişkin puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları
(Table 6. Normality test results on the knowledge levels of primary school teachers about types of learning difficulty and common developmental disorder)

Değişken	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türleri Konusundaki Bilgi Düzeyi	.090	168	.002**

**p<.01 düzeyinde anlamlılık göstermiştir

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeylerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri
(Table 7. Mean score and standard deviation values of primary school teachers' level of knowledge about types of learning difficulty and common developmental disorder)

	\bar{x}	Ss
Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Bilgi Düzeyi	3.105	.175

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin 3.105 ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. Bu değer, beşli puan skalası açısından 2.59-3.39 puan aralığında olduğundan orta düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Buna göre Tablo 5'te elde edilen sonuçlar da dahil edildiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusunda bilgilerinin çok yeterli olmadığı, birçok öğrenme güçlüğü terimi ile ilgili olarak kararsız kaldıkları, cevap veremedikleri ya da belirgin bir fikir geliştiremedikleri belirtilebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçme aracından elde ettikleri puanların karşılaştırılması için non-parametrik istatistiki tekniklerden olan Mann-Whitney-U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları
(Table 8. Mann-Whitney U-Test results for the comparison of knowledge levels of primary school teachers about types of learning difficulty and common developmental disorder)

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kadın	98	3.116	.155	88.90	8702.00	3009.00	-1.360	.174
Erkek	70	3.089	.200	78.49	5494.00			

Tablo 8 değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine yönelik verilen cevaplar, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık sergilemediğinden birbirine denk olduğu anlamına gelebilir. Diğer deyişle sınıf

öğretmenlerinin cinsiyetleri, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip değildir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte/enstitüye göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki puanların karşılaştırılması için non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve elde edilen değerler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin mezun oldukları fakülte/enstitüye göre karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları

(Table 9. Kruskal-Wallis H test results for the comparison of the knowledge levels of primary school teachers about types of learning difficulty and common developmental disorder according to graduated faculty/institute)

Mezun Olunan Bölüm/Program	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Eğitim Enstitüsü/ Yüksekokulu	12	78.79	4	2.552	.635	-
Eğitim Fakültesi	127	86.81				
Fen/Edebiyat Fakültesi	8	63.00				
Diğer	21	81.98				

Tablo 9 incelendiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ya da enstitü türüne göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları en yüksek; Fen/Edebiyat Fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre mezun olunan fakülte ya da enstitü açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeylerinin yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm/programa göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin mezun oldukları bölüm/programa göre karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

(Table 10. Mann-Whitney U test results for comparison of primary school teachers' knowledge levels about types of learning difficulty and common developmental disorders according to graduated department/program)

Mezun Olunan Bölüm/Program	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Sınıf Öğretmenliği	124	3.111	.184	84.44	10470.50	2487.50	-.435	.664
Diğer	42	3.085	.148	80.73	3390.50			

Tablo 10 değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine yönelik verilen cevaplar, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ya da programa göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Buna göre sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin sınıf öğretmenliği dışındaki programlardan mezun olan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki

puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık göstermediğinden grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiki tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve elde edilen değerler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları

(Table 11. Kruskal-Wallis H test results for the comparison of knowledge levels of primary school teachers about types of learning difficulty and common developmental disorder according to their classroom levels)

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1. sınıf	37	79.64	3	.775	.855
2. sınıf	44	83.48			
3. sınıf	47	88.84			
4. sınıf	40	85.03			

Tablo 11 incelendiğinde elde edilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeylerine göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 3. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 1. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre öğretmenlik yapılan sınıf düzeyi açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiki tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları

(Table 12. Kruskal-Wallis H test results for the comparison of knowledge levels of primary school teachers about types of learning difficulty and common developmental disorder according to their professional experience)

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-5 yıl arası	24	96.56	4	2.885	.577
6-10 yıl arası	45	80.30			
11-15 yıl arası	42	88.14			
16-20 yıl arası	21	84.95			
21 yıl ve üzeri	36	77.19			

Tablo 12 değerlendirildiğinde, elde edilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 1-5 yıl arası görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 21 yıl ve üzeri görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde

olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Bundan dolayı mesleki kıdem açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Buna karşın mesleki kıdem süresi arttıkça puanların azaldığı belirtilebilir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerine ya da seminerlere katılma durumlarına göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiki tekniklerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir ve elde edilen değerler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerine ya da seminerlere katılma durumuna göre karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları
(Table 13. Mann-Whitney U test results for the comparison of the knowledge levels of primary school teachers about types of learning difficulty and common developmental disorder according to in-service training activities or seminars attendance on special education)

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Ya da Seminerlere Katılma Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Evet	115	3.101	.176	84.00	9660.00	2990.00	-.197	.844
Hayır	53	3.115	.173	85.58	4536.00			

Tablo 13 değerlendirildiğinde elde edilen puanlar, sınıf öğretmenlerinin ilgili konularda hizmet içi eğitim faaliyetlerine ya da seminerlere katılma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Buna göre hizmet içi eğitim faaliyetlerine ya da seminerlere katılmayan öğretmenlerin katılan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistiki bakımdan anlamlılık göstermemiş ve gruplar birbirine denk bulunmuştur. Sonuç olarak ilgili konularda düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ya da seminerlere katılma durumunun puanlar üzerinde belirleyici etkiye sahip olmadığı ileri sürülebilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiki tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları

(Table 14. Kruskal-Wallis H test results for comparison of primary school teachers' knowledge levels about types of learning difficulty and common developmental disorder according to number of students in the classroom)

Sınıftaki Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-19 arası	81	89.56	2	1.970	.374
20-29 arası	67	81.24			
30 ve üzeri	20	74.93			

Tablo 14 ele alındığında sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk

türleri konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Sınıfında 1-19 arası öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek; 30 ve üzeri öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşın sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça puanların azaldığı belirtilebilir. Bununla beraber sınıftaki öğrenci sayısı açısından tüm gruplardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın değerlerde olduğu ileri sürülebilir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısına göre puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiki tekniklerden olan Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir ve elde edilen değerler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısına göre karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları

(Table 15. Kruskal-Wallis H test results for the comparison of the knowledge levels of primary school teachers about types of learning difficulty and common developmental disorder according to number of students with learning difficulties in their classes)

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Birey Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
0	61	87.63	4	1.207	.877
1	43	78.33			
2	32	83.17			
3	21	89.50			
4	11	85.59			

Tablo 15 göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü yaşayan birey sayısına göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilgi düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>.05$). Sınıfında öğrenme güçlüğü yaşayan 3 öğrencisi bulunan ve öğrenme güçlüğü yaşayan hiçbir öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin puanları en yüksek; 1 öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin puanları ise en düşük değerde olmasına rağmen bulunan bu değerler diğer gruplarla anlamlı farklılık sergilememiştir. Buna göre sınıflarındaki öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısı puanların değişiminde etkili olmamıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitim desteği alan öğrencisinin bulunup bulunmamasına göre puanlarının karşılaştırılması için non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerinin özel eğitim desteği alan öğrencisinin bulunup bulunmamasına göre karşılaştırılması için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

(Table 16. Mann-Whitney U test results for the comparison of the knowledge levels of primary school teachers about types of learning difficulty and common developmental disorder according to presence of students with special education support)

Özel Eğitim Desteği Alan Öğrenci Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Evet	35	3.107	.142	85.84	2997.50	2287.50	-.157	.875
Hayır	133	3.105	.183	84.20	11198.50			

Tablo 16 ele alındığında öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine yönelik verilen cevaplar, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim desteği alan öğrencisinin bulunup bulunmamasına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Buna göre özel eğitim desteği alan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistikî bakımdan anlamlılık göstermediğinden birbirine denk olduğu belirtilebilir.

5. SONUÇ (CONCLUSION)

- **Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Öz-Farkındalıklarına Yönelik Sonuç:** Sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre en çok otizm ve disleksi konusunda bilgi sahibi oldukları ve farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip olan diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre en az düzeyde bilgi sahibi oldukları terimler ise aleksi, dispraksi ve legasteni olmuştur. Otizm ve disleksi günlük yaşamda, sosyal çevrede oldukça sık karşılaşılan kavramlar olduğundan bu konuda öğretmenlerin kendilerine göre daha fazla bilgilerinin olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu sonucu destekler yönde alanyazında sınıf öğretmeni adaylarının ve üniversite öğretim elemanlarının öğrenme güçlüğü kapsamına giren pek çok kavramdan haberdar olmadıkları, az bir kısmının ise "disleksi"yi öne sürdükleri belirlenmiştir [63]. Diğer deyişle gerek hizmet öncesi eğitim sürecinde gerekse bu çalışmada ortaya konulduğu üzere hizmet içi süreçte sınıf öğretmenleri tarafından öne sürülen en temel öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türü otizm olmuştur. Bu görüşün temel sebebi, öğretmenlerin içinde buldukları sosyal çevrede bu kavramın yaygın şekilde kullanılması, sosyal medya paylaşımlarının bu yönde yapılması ve izlenen bazı TV programlarının özellikle bu güçlüğü ele almasına dayandırılabilir.
- **Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Bilgi Kaynaklarına Yönelik Sonuç:** Sınıf öğretmenlerinin en çok internetten yararlandıkları, bunun yanında meslektaşlarına danıştıkları, kitaplara başvurdukları, sosyal çevresine yöneldiği ve televizyondan gördüğü ortaya çıkmaktadır. Buna karşın en düşük düzeyde yüzde değere sahip bilgi edinme kaynakları ise kişisel yaşam, bilimsel dergiler ve gazeteler olmuştur. Alanyazına bakıldığında bir araştırmada öğretmen adaylarının çoğunun farklı kaynaklardan bilgi edindikleri görülmüştür [9]. Öğretmen adaylarının en çok bilgi edindikleri kaynak internet olmuştur. Bu çalışmada da görüldüğü üzere günümüz çağının teknoloji çağı olduğu ve internetin birçok bilgiye hızlıca erişme imkânı sağladığı gerçeği düşünüldüğünde bu sonucun beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir. Ayrıca yine aynı araştırmada öğretmen adaylarının en fazla bilgi edindikleri kaynak internet olmasına rağmen, en az güvenilir buldukları kaynağın da internet olduğu belirlenmiştir. Nitekim internet ortamı önemli düzeyde bilgi kirliliği içermektedir. Bu nedenle internetten edinilen bilgiler, bireyleri farklı kaynaklardan doğruluğunu sınama amacına yöneltmektedir. Diğer deyişle doğruluğu ve güvenilirliği çelişkili ve şüpheli olan internet kaynağının sunduğu bilgilerin bazen farklı kaynaklardan teyit edilmesine gereksinim bulunabilmektedir. Bu sebeple öğretmenler, her ne kadar baskın bilgi edinme kaynağı internet olsa da

gerektiğinde meslektaşlarına danışmakta ya da kitaplara da başvurmaktadırlar. Alanyazında bir araştırmada benzer şekilde öğretmenlerin sınıflarında ÖÖG (Özgül Öğrenme Güçlüğü) yaşayan bir öğrenciyle karşılaşması halinde öncelikle internetten, ardından deneyimli bir meslektaşından veya kitaplardan yardım aldığı sonucuna ulaşılmıştır [5]. Bir başka araştırmada ise ÖÖG hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin filmlerden ve katıldıkları hizmet içi eğitimlerden bilgi edindikleri bulunmuştur [14]. Bu çerçevede sınıf öğretmenlerinin farklı kaynaklardan bilgi edinmelerinin en temel nedeni, meslek hayatlarında lazım olabileceğini ve faydalı olabileceğini düşünmeleri, mevcut bilgileri doğrulamayı amaçlamaları, uygulama yolları öğrenmek, bilgi sahibi olabilmek veya kendilerini geliştirmek istemelerine dayandırılabilir.

• **Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarına Yönelik Sonuç:**

Sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin öz-yeterlilik algılarının hiç yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde alanyazına bakıldığında araştırmalar sonucunda öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerine nasıl bir eğitim uygulayacaklarını bilmedikleri, hem öğrencideki soruna ilişkin hem de bu öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik kendilerini yeterli düzeyde bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır [3, 17, 19, 25 ve 33]. Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorunlarını ortadan kaldırmada kendilerini orta düzeyde yeterli veya yetersiz gördüklerine ilişkin düşüncelerinin bu sonucu kısmen desteklediği söylenebilir [5]. Benzer şekilde bir araştırmada da çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun özel öğrenme güçlüğüne yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını düşündükleri belirlenmiştir [65]. Alanyazında ortaya çıkan bu sonuçların farklılığı diğer deyişle öğretmenlerin kendilerini bazı çalışmalarda yeterli bazı çalışmalarda ise yetersiz görmelerinin en önemli sebebi, alınan hizmet öncesi eğitimin niteliği ile öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk konularına yönelik uygulama bilgisine bağlanabilir. Bu kapsamda konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin lisans döneminde yaşadıkları deneyimlerin ve belli başlı film/videolara yönelimlerin de kendilerini yeterli ya da yetersiz görmelerinde etkili olduğu düşüncesi öne sürülebilir.

• **Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Bilgi Düzeylerine Yönelik Sonuç:**

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçme aracında 24 maddeden 13 ifade bilimsel açıdan hatalı biçimde düzenlenmiştir. Geri kalan ifadeler ise doğru bilgi verilerek oluşturulmuştur. Buna göre verilen cevaplara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin birçok ifadeye kararsız kalmalarından dolayı kesin ve doğru bilişsel anlayışlara sahip olmadıkları belirlenmiştir. Alanyazında ise öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini ölçen çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin orta düzeyde bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır [5, 14, 28, 33 ve 65]. Aynı şekilde bir başka araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme güçlüğü türlerine ve öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimlerine yönelik önemli düzeyde bilgi eksikliklerinin olduğu

urgulanmıştır [63]. Buna karşın bir çalışmada ise öğretmen adaylarının çoğunun özel öğrenme güçlükleri hakkında orta ve yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları öne sürülmüştür [9]. Sonuçlar arasındaki bu farklılığın nedeninin araştırmancının yöntemi ve veri toplama araçlarından kaynaklanmış olabileceği öngörülebilmektedir. İlgili araştırmaların tamamında farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla çalışıldığı düşünüldüğünde bu farklılığın çalışılan örneklem grubundan da kaynaklanabileceği düşünülebilir. Alanyazındaki olumlu yöndeki sonuçlar ile bu çalışma arasında bağlantı kurulduğunda öğretmenlerin lisans eğitimi dönemlerinde öğrendikleri bilgilerin pek kalıcı olmadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle öğretmenler, öğrendikleri bilimsel bilgileri mezun olup mesleğe başladıktan sonra anlamlı şekilde hatırlayamamaktadırlar. Nitekim alanyazında bir çalışmada üniversitede alınan eğitimin çoğunlukla yüzeysel, teorik olduğu ve hiç de kalıcı olmadığı ortaya konulmuştur [5]. Bunun yanında birçok araştırmada da öğretmen adaylarına daha ayrıntılı, uygulamalı ve nitelikli bir eğitim verilmesinin gerekliliği ile önemi vurgulanmıştır [5, 16, 24, 28 ve 41]. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarına öğrenme güçlüğü hakkında yeterince eğitim verilmediğinin farklı araştırmacılar tarafından da dile getirildiği görülmektedir [5, 10, 24 ve 63]. Bu çalışmada elde edilen sonuca benzer şekilde alanyazında bir çalışmada da öğrenme güçlüğü türleri hakkındaki görüşlere göre öğretmenler benzer şekilde disleksi, disgrafi ve diskalkuli konularında önemli düzeyde bilgi eksikliği yaşadıklarını aktarmıştır [2]. Bu alt başlıkların DSM-V'te yer alan alt başlıklar ile tutarlı olduğu belirtilebilir. Sınıf öğretmenlerinin genel itibarıyla bu kavramları isim olarak bildikleri, fakat açıklamakta ve uygulama yolları önermekte zayıf yaşadıkları görülmüştür.

- **Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç:** Çalışmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki puanları anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olmasına rağmen iki puan arasındaki fark istatistikî bakımdan anlamlılık sergilemediğinden birbirine denk olduğu söylenebilir. Diğer deyişle sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluklar konusundaki bilgi düzeyleri üzerinde belirleyici etkiye sahip değildir. Benzer şekilde alanyazında bazı çalışmalarda da erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla daha az bilgi sahibidir [10 ve 65]. Bunun temel nedeni, kadın öğretmenlerin bu konulara daha fazla ilgi göstermeleri, duyuşsal bakımdan daha çok etkilenmeleri ve geleceklerinde bilişsel bakımdan hem anne olarak hem de mesleki anlamda daha fazla gereksinim duymalarına bağlanabilir. Çalışmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte/enstitü, mezun oldukları bölüm/program, öğretmenlik yaptıkları sınıf düzeyleri, mesleki kıdemleri, özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerine ya da seminerlere katılma durumları, sınıflarındaki öğrenci sayısı, sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısı ve özel eğitim desteği alan öğrencisinin bulunup bulunmamasına göre puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna karşın bu değişkenlere genel itibarıyla bakıldığında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin

puanları Fen/Edebiyat Fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek değerdedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin sınıf öğretmenliği dışındaki programlardan mezun olan öğretmenlere göre puanları daha yüksektir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni atamalarında Sınıf Öğretmenliği dışındaki programlardan gelen öğretmenlerin bu konularda yeterli bilişsel donanıma sahip olmaları aranmalıdır. Buna ek olarak 1 yıldır görev yapan ya da mesleğine yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin puanları en yüksek değerde bulunmuştur. Bu durum son zamanlarda uygulanmakta olan lisans programlarının bu yönde bilgilendirmelerde ve uygulamalarda bulunduğu anlamına gelebilir. Bu çalışmada kıdem süresi arttıkça sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. O halde özellikle mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin bilgilendirilme ihtiyaçlarının bulunduğu belirtilebilir. Alanyazında bir çalışmada da öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyi yeterliliklerinin azaldığı ortaya konulmuştur [10]. Bir başka çalışmada da 20-25 yaş grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur [65]. Ayrıca öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenme güçlüklerine yönelik algıları arasında anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı öne sürülmüştür [60]. Araştırmacı bunun sebebinin mesleğe henüz yeni başlayan öğretmenler ile meslekte uzun yıllar çalışarak tecrübe edinmiş öğretmenler arasında gelişen farklı bakış açılarına ve edinilen tecrübelere dayandırmıştır. İlgili konuda hizmet içi eğitim faaliyetlerine ya da seminerlere katılmayan sınıf öğretmenlerinin katılan öğretmenlere göre puanları anlamlı olmasa da daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın alanyazında bir çalışmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur [65]. Bu durum başka bir deyişle konu hakkında ya doğrudan ilgili hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yapılmaması ya da mevcut yürütülen faaliyetlerin uygulamadan yoksun ve tümüyle yoğun bilgiye dayalı olmasına bağlanabilir. Sınıfında 1-19 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin puanları sınıfında 30 ve üzeri öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin puanlarından daha yüksektir. Alanyazında benzer biçimde bir çalışmada da öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur [65]. Bu bağlamda sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça puanların azaldığı belirtilebilir. Sınıftaki öğrenci sayısının artışı, öğretimin bireyselleştirilmesini etkileyen olumsuz bir faktör olarak düşünülebilir. Zira öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, öğrenme eğilimleri ve biçimleri birbirinden farklılaşır. Öğrenci sayısının artması öğretmenin her öğrenciye yönelik öğrenme yaşantıları ve ortamı inşa etmesini kısıtlamaktadır. Bu durumda öğretmenler, öğrenciyi merkeze almak yerine çoğunlukla öğretmen merkezli anlayışlara ve uygulamalara yönelebilmektedir. Sözü edilen tüm açıklamalara dayanarak sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısının artmasına bağlı olarak öğrencilerinin öğrenme güçlüğü yaşayıp yaşamadığının tespitini yapmasının güç hale geldiği, dolayısıyla her öğrenciyi normal birey olarak görüp bu konuda kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye gereksinimleri olmamasından ötürü bilişsel düzeylerinin daha yetersiz hale geldiği ileri sürülebilir. Bu sonuç, sınıf içerisinde resmi olarak tanılanmasa da farklı güçlüklerle sahip çok fazla sayıda öğrencilerden ibaret bir derslikte bulunan sınıf öğretmenlerinin tek başlarına uygulama yollarına girişimi noktasında yetersiz kalmasına ve durumu

olduğu gibi kabullenmesine dayandırılabilir. Ayrıca bu çalışmada tanımlanmış özel eğitim desteği alan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerine göre puanları daha yüksek değerde bulunmuştur. Bu fark anlamlı değildir. Buna karşın bu sonuca göre özel eğitim desteği alan öğrenciye sahip öğretmenin özel eğitim öğretmeni ile kurduğu sözel bağlantılar, anlamlı yönde olmasa da bilişsel farkındalığa katkı sağlayabilir. Alanyazında bir çalışmada lisans eğitiminde özel eğitim dersini alan, kitap ve internetten ilgili konulardan bilgiyi edinen, okul rehberlik servislerine ve Rehberlik Araştırma Merkezlerine danışan öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur [65]. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okul rehberlik servisleri ve Rehberlik Araştırma Merkezleri ile yoğun bir etkileşime geçmesinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri konusundaki bilişsel farkındalıklarının gelişimine oldukça katkı sağlayacağı söylenebilir.

6. ÖNERİLER (RECOMMENDATIONS)

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalıkları ve bilgi düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluğa sahip öğrencileri doğru şekilde tanımlayabilmesi ve uygun öğretimsel süreçleri uygulayabilmesi için nitelikli ve uygulamalı hizmet-içi eğitimler almaları gerektiği önerilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin internet ortamlarında bilgi ve becerilerini paylaşabilecekleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sosyal medya forumları inşa edilebilir, böylelikle öğretmenler deneyimlerini paylaşarak birbirlerinden faydalanma imkânı bulabilirler. Bu çalışmada sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır; bunun dışında farklı branşlardaki öğretmenlerin, hatta yönetici/müfettiş ve velilerin de farkındalıkları ve bilgi düzeyleri değerlendirilebilir. Bunun yanında farklı veri toplama kaynakları ile başka araştırma yöntem ve tekniklerine de başvurulabilir.

NOT (NOTICE)

Bu çalışma, Gökçe Kılıç Yılmaz'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlükleri ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

- [1] Akbaba, S., (2012). Öğrenme Psikolojisi (5. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- [2] Akdemir, Y., (2018). Öğrenme Güçlüğü: Yeni Mezun Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- [3] Akdemir Okta, D., (2008). Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden İşitme Engeli Olan Öğrencilere ve Sınıf Öğretmenlerine Sağlanan Özel Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- [4] Alkhateeb, N.A., (2014). Female General Education Teachers' Knowledge of and Perceived Skills Related to Learning Disabilities in The Qassim Region, Kingdom of Saudi Arabia. Yayınlanmamış doktora tezi. Washington: Washington Eyalet Üniversitesi.



- [5] Altun, T. ve Uzuner, F.G., (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44:33-49. DOI: 10.9761/JASSS3366.
- [6] Altuntaş, F., (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [7] American Psychiatric Association [APA], (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V*. American Psychiatric Pub. Washington, DC: APA.
- [8] Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association) [APA], (2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (Beşinci Baskı) (DSM-V-TR)*. Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan çev. Köroğlu, E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- [9] Arabacı, Ö., (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Yeterlilikleri Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gaziantep.
- [10] Arttırıcı, A., (2018). Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- [11] Asfuroğlu, B.Ö. ve Fidan, S.T., (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü. *Learning Disorders Osmangazi Journal of Medicine*, 38:49-54.
- [12] Aslan, Y., (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3):237-254.
- [13] Ataman, A. ve Kahveci, G., (2009). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Gündüz eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- [14] Başar, M. ve Göncü, A., (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1):185-206.
- [15] Baştürk, R., (2011). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [16] Battal, İ., (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Afyon.
- [17] Batu, S., (2006). Teaching Vegetable Names to Children with Down Syndrome: A Small Group Study. *EJER Summer*, 24:53-65.
- [18] Bender, W.N., (2012). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri Özellikleri, Tanılama ve Öğretim Stratejileri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [19] Bilen, E., (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İzmir.
- [20] Cooney, T.J. and Shealy, B.E., (1997). On Understanding The Structure of Teachers' Beliefs and Their Relationship to Change. In E. Fennema and B. Nelson (eds.), *Mathematics Teachers İn Transition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, N.J., pp. 87-109.
- [21] Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., and Shepherd, K.G., (2016). Attitudes of Primary School Teachers İn

- Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1):43-54.
- [22] Cortiella, C. and Horowitz, S.H., (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- [23] Çakıroğlu, O., (2017). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Editörler), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- [24] Çetin. Ş., (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim*, 149.
- [25] Çuhadar, Y., (2006). İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Zonguldak.
- [26] Demir, B., (2005). Okulöncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- [27] Eliçin, Ö. ve Diken, H.İ., (2011). Türkiye'de Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Alanında Gerçekleştirilen Lisansüstü Tez Çalışmalarının Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 12(2):17-44.
- [28] Esen, A. ve Çifci, İ., (2000). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Yetersizliği İle İlgili Bilgilerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8):85-90.
- [29] Essa, E., (1999). *A Practical Guide To Solving Preschool Behaviour Problems* (4th edition, pp. 28). Nevada: Delmar Publishers.
- [30] Eymen, E.U., (2007). *SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri*. İstanbul: İstatistik Merkezi Yayınları.
- [31] Groves, F. and Pugh, A., (2002). Cognitive Illusions As Hindrances to Learning Complex Environmental Issues. *Journal of Science Education and Technology*, 11(4):381-390.
- [32] Hopcan, S., (2017). Exploring The Effectiveness of A Mobile Writing Application for Supporting Handwriting Acquisition of Students With Dysgraphia, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- [33] İzci, E., (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14):106-114.
- [34] Johnson, E.S. and Clohessy, A.B., (2014). *Identification and Evaluation of Learning Disabilities*. London: Corwin. Jones ve Christensen.
- [35] Kaçar, H., (2018). İlkokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem ve Deneyimlerine Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- [36] Karadeniz, M.H., (2013). Diskalkuli Yaşayan Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 8(2):193-208.
- [37] Karasar, N., (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [38] Kırcaali İftar, G., (2016). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan*



- Çocuklar ve Eğitimi içinde (ss:17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- [39] Kirk, S.A. and Bateman, B., (1962). *Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities*. Exceptional Children.
- [40] Kocsis, J., (2016). *Primary Teachers' Knowledge About Learning Disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ontario: Nipissing Üniversitesi.
- [41] Koç, B., (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerine Yönelik Uygulamalarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- [42] Köksal, G. ve Kabasakal, Z., (2012). *Zihinsel Engelli Çocukları Olan Ebeveynlerin Yaşamlarında Algıladıkları Stresi Yordayan Faktörlerin İncelenmesi*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32:72-91.
- [43] Köroğlu, E., (2008). *DSM-IV - Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı* (4. Basım). İstanbul: HYB Yayıncılık.
- [44] Kurdoğlu, F., (2005). *Özel Öğrenme Bozukluğunda Tanı ve Değerlendirme (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Öğrenme Güçlüğü)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları.
- [45] Levy, S.E., Mandell, D.S., and Schultz, R.T., (2009). *Autism*. *Lancet*, 37(4):1627-1638.
- [46] Lingeswaran, A., (2013). *Assessing Knowledge Of Primary School Teachers On Specific Learning Disabilities in Two Schools in India*. *Journal of Education and Health Promotion*, 30(2):1-5.
- [47] MEGEP, (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğrenme Güçlüğü (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi)* Ankara.
- [48] MEGEP, (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğrenme Güçlüğü (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi)* Ankara.
- [49] Melekoğlu, A.M. ve Çakıroğlu, O., (2017). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- [50] Melekoğlu, A.M. ve Sak, U., (2017). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- [51] Öncü, B. ve Şenol, S., (2002). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisi: Bütüncül Yaklaşım*. *Klinik Psikiyatri*, 5, 111-119.
- [52] Özbey, Ç., (2005). *Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- [53] Pop, C.F. ve Ciascai, L., (2013). *What do Romanian Teachers Know About Learning Difficulties*. *Acta Didactica Napocensia*, 6(3):11.
- [54] Sadock, J.M., Sadock, V. G. and Levin, Z., (2013). *Kaptan & Sadock Psikiyatri Çalışma ve Kendini Sınama Rehberi (Çev. Editörü: Ali Bozkurt)*. Ankara: Güneş Tıpevi.
- [55] Sezer, S. ve Akın, A., (2011). *6-14 Yaş Arası Öğrencilerde Görülen Matematik Öğrenme Bozukluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*. *İlköğretim Online*, 10(2):757-775.
- [56] Shukla, P. and Agrawal, G., (2015). *Awareness of Learning Disabilities Among Teachers Of Primary Schools*. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1):33-38.
- [57] Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K., (2001). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi*. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- [58] Şahin, S. ve Akoğlu-Gül, G., (2015). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar ve Eğitimi*. (Editör: N.B. Dönmez). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.



- [59] Tebliğler Dergisi, (2003). MEB Eğitim Araçları İnceleme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 66:25-51.
- [60] Tok, N., (2010). Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Rehber Öğretmen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenme Güçlüklerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.
- [61] Ün, D., (2009). Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Bilişsel Müdahale Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- [62] Vassaf, B.H., (2011). Öğrenme Yetersizliği. İstanbul: Alfa Yayınları.
- [63] Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlıç, A., (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Çeşitli Öğrenme Güçlüklerine Yönelik Farkındalıkları. Education Sciences, 11(5):243-266.
- [64] Yavuzer, H., (1993). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- [65] Yiğiter, S., (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- [66] Yule, G., (2010). The Study Of Language. (4th Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- [67] Yurdakal, İ.H., (2014). İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar İle Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
- [68] Wolraich, M., Brown, L., Brown, R.T., Du'paul, G., Earls, M., Feldman, H.M., Ganiats, T.G., Kaplanek, B., Meyer, B., Perrin, J., Pierce, K., Reiff, M., Stein, M.T., and Visser, S., (2011). ADHD: Clinical Practice Guideline for The Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attentiondeficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescent. Subcommittee on Attentiondeficit/Hyperactivity Disorder, Steering Committee on Quality Improvement and Management. Pediatrics, 128(5):1008-1022.